

**Organizadores**

Antônio Carlos Gomes  
Etelvo Ramos Filho  
Letícia Queiroz de Carvalho  
Soraya Ferreira Pompermayer

# A LEITURA ESCOLAR

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DIALÓGICO



ISBN: 978-85-8263-221-5



**Edifes**

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Espírito Santo  
Avenida Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia  
29056-264 – Vitória – ES  
www.edifes.ifes.edu.br  
editora@ifes.edu.br

Reitor:  
Denio Rebello Arantes  
Pró-Reitor de Administração e Orçamento:  
Lezi José Ferreira  
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:  
Ademar Manoel Strage  
Pró-Reitora de Ensino:  
Araceli Verónica Flores Nardy Ribeiro  
Pró-Reitor de Extensão:  
Renato Tannure Rotta de Almeida

Mestrado Profissional em Letras – Profeletras  
Av. Vitória, nº 1729 – Jucutuquara,  
29040-780 – Vitória – ES  
(27) 3331-2257

Presidente do Conselho Superior: Fernanda Nervo  
Raffin (UFRN)  
Presidente do Conselho Gestor: Maria das Graças  
Soares Rodrigues (UFRN)  
Coordenador local: Antônio Carlos Gomes (Ifes)

Campus Vitória  
Diretor Geral: Ricardo Paiva  
Diretor de Ensino: Hudson Luiz Cogo  
Diretora de Pesquisa e Pós-graduação: Marcia  
Reginaa Pereira Lima  
Diretor de Extensão: Sergio Zavaris  
Diretor de Administração: Roseni da Costa Silva Pratti

Comitê Científico  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Zanetti Becalli  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ilioni Augusta da Costa  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karina Bersan Rocha

Revisão: Os autores  
Projeto Gráfico e Diagramação: Assessoria de  
Comunicação Social do Ifes

---

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

---

L533 A leitura na escola : a sala de aula como espaço dialógico / Antonio  
Carlos Gomes (org.) ... [et al.]. – Vitória : Edifes, 2017.  
150 p. : 22 cm.

ISBN: 978-85-8263-221-5 (digital)  
ISBN: 978-85-8263-180-5 (impresso)

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. I. Gomes, Antonio Carlos. II.  
Ramos Filho, Etelvo. III. Carvalho, Letícia Queiroz de. IV. Pompermayer, Soraia Ferreira. V.  
Título.

CDD: 372.4

---

@ 2017 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

# Apresentação

As relações entre o universo acadêmico e o contexto do ensino fundamental na rede pública ainda revelam dissonâncias entre o campo teórico da educação e a prática educativa em suas especificidades, saberes e demandas próprias da cultura escolar.

No contexto do Mestrado Profissional em Letras, esses contrastes advindos da distância ainda existente entre pesquisa e ensino têm sido debatidos à luz de autores que buscam maior integração e sentido entre alguns pressupostos teóricos na área da docência de língua e literatura e a realidade escolar e todas as angústias e alegrias decorrentes de ser professor.

Desse modo, os textos apresentados em nossa coletânea apontam caminhos e alternativas concretas para o trabalho com a leitura e a escrita na escola básica, a partir de propostas metodológicas sugeridas nas pesquisas realizadas pelos mestrandos da primeira turma do *Profletras* – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, do campus Vitória, bem como do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, a partir dos encontros e discussões realizadas nas disciplinas cursadas, assim como das interações advindas dos seminários e encontros de orientação durante a realização das suas propostas de intervenção na escola.

Em meio às concepções dos discentes, apresentamos também um artigo sobre as contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa

dialógica no contexto do *Profletras*, a fim de agregar às propostas dos alunos o debate sobre a investigação nas Ciências Humanas.

Esperamos que a organização desta coletânea possa manter vivo o debate sobre o ensino da leitura e da escrita nas escolas, além de possibilitar outros questionamentos na área da língua e da literatura, os quais permitam que a sala de aula se transforme efetivamente em um espaço dialógico.

Boa leitura!

Os Autores

## Prefácio

Em um momento político preocupante como o que estamos vivenciando, em que direitos são usurpados, como o direito democrático do voto popular, como o direito a condições dignas de trabalho e a uma aposentadoria justa e, em especial, o direito de participar responsiva e ativamente das decisões mais importantes do país, ou seja, o direito fundamental à palavra (*Isegoria*), nada mais alentador do que interagir com um conjunto de trabalhos de pesquisa-ação que resultam de um projeto que se encontra em um outro tempo-espaço, *chronotopo*, nos termos de Bakhtin, um tempo-espaço da valorização do diálogo, no sentido forte do termo, da predileção pela alteridade, da aposta na polifonia e na polissemia, um tempo-espaço recente, que ainda está presente em nós, mas que se confronta, neste momento, com um outro *chronotopo*, o da voz única, autoritária, misógina, fascista, machista, pseudo-moralista, espaços-tempos difíceis, enfim.

Mas o que temos aqui são outros tempos e outros lugares de enunciação. Em primeiro lugar, trata-se de uma enunciação que ‘linka’, indubitavelmente, teoria e prática, pensar e fazer, reflexão (pesquisa) e ação. Trabalhos como “A pesquisa-ação no contexto da escola pública: um caminho dialógico na prática colaborativa de produção de textos”, de Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo e Ricardo Ramos Costa, em que o trabalho coletivo e colaborativo de escrita de um conto mágico destitui o individualismo das práticas tradicionais

de produção textual, ou “As Rodas de Leitura: interação dialógica e formação do leitor literário”, de Soraya Ferreira Pompermayer, em que se propõe a prática de leitura em círculos, rodas, como uma forma dialógica de se constituir leitores e leituras, vão claramente nessa direção, embora todos os demais artigos tenham, fundamentalmente, essa dimensão da indissociabilidade entre teoria e prática.

Em segundo lugar, tem-se uma visão freireana de educação, em que o mundo, os diferentes contextos, as diversas condições de produção discursiva precisam ser lidos, interpretados, compreendidos responsiva e ativamente, para que se possa ler a letra, a palavra, o texto. Pompermayer (p. 63-4, neste volume), lembra que

Paulo Freire, na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a dimensão política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de ler o mundo. A perspectiva de promover estratégias educativas que possibilitem ao aluno ler o mundo nos conduz a ações coletivas, pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações que o ato de ler pode trazer. Isso se materializou através da promoção dos “círculos de cultura”, um dos pilares de seu método.

O olhar freireano, por sua vez, encontra e conversa longa e profundamente com a arquitetura dialógica bakhtiniana, uma filosofia da linguagem em que o outro é fundamental e a escuta desse outro é condição *sine qua non*. Para Letícia Queiroz de Carvalho, em “A interação dialógica: caminho para a pesquisa docente no mestrado profissional” (p. 31), Bakhtin era “o filósofo que defendia a interlocução como relação dialógica em que a linguagem possibilita a interação dos sujeitos no meio social de

forma participativa e responsiva”. Em tempos de pouca escuta, nada melhor do que ouvir, *exotopicamente*, em conformidade com Bakhtin, as vozes (e os desejos) dos sujeitos-estudantes, como propõem os artigos “Hiperficção e rpg: metodologia epilinguística com jogos narrativos”, de Antônio Carlos Gomes e Geovani Henrique Santos de Souza, em que o conceito de criatividade, derivado de Carlos Franchi, um dos nossos maiores linguistas, possibilita um trabalho epilinguístico em produções textuais narrativas, e “Os gêneros do discurso, a multimodalidade e a formação do leitor”, de Giovana PessiniDilem, em que se concebe o estudante como um sujeito de uma contemporaneidade multimodal e multiletrada. Em tempos de crise social e cultural, nada mais significativo do que pensar a educação sob o viés da ética e da estética, como preconizam Schirlen P. Lima e Fernanda Z. Becalli, em “A educação estética articulada à leitura de literatura na alfabetização de crianças”, já que, como elas mesmas afirmam (p. 52), “as palavras não são signos neutros, mas são afetadas pelos embates históricos e sociais que sofrem os falantes de uma língua. Por isso, as palavras permanecem impregnadas de vozes, valores e desejos”. Por fim, em tempos de “escola sem partido”, de reformas do ensino sem diálogo com educadores, pesquisadores em educação e comunidades escolares, é crucial posicionamentos como o de Suéllen Pereira Miotto Lourenço, em “A leitura literária dialógica” (p. 73):

a atividade docente deve deixar de ser um ato solitário de transmissão de conhecimentos. O professor que rompe com a neutralidade e se deixa afetar pelas circunstâncias e pelo contexto de sua prática, retorna ao seu lugar de origem também transformado pelas experiências das quais participa.

Diante de tudo isso, podemos dizer que “A leitura na escola: a sala de aula como espaço dialógico”, organizado por Antônio Carlos Gomes, Etelvo Ramos Filho e Letícia Queiroz de Carvalho e

Soraya Ferreira Pompermayer, nos traz a palavra viva bakhtiniana, enunciados concretos arquitetados no horizonte de uma realidade complexa como a brasileira.

Que novos tempos venham, com mais espaços discursivos como o do ProfLetras, do IFES, de Vitória, ES.

Luciano Novaes Vidon,  
Verão de 2017.

# Sumário

**Hiperficção e RPG: Metodologia  
epilingüística com jogos narrativos ..... 11**

Antônio Carlos Gomes

Geovani Henrique Gomes de Souza

**Os gêneros do discurso, a multimodalidade  
e a formação do leitor..... 24**

Giovana Pessini Dilem

**A pesquisa-ação no contexto da escola pública:  
um caminho dialógico na prática colaborativa  
de produção de texto.....37**

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

Ricardo Ramos Costa

**A interação dialógica: caminho para a pesquisa  
docente no mestrado profissional em letras.....59**

Letícia Queiroz de Carvalho

**A educação estética articulada à leitura de  
literatura na alfabetização de crianças .....77**

Schirlen Pancieri Lima

Fernanda Zanetti Becalli

**A roda de leitura: interação dialógica  
e formação do leitor literário ..... 105**

Soraya Ferreira Pompermayer

**A leitura literária dialógica..... 122**

Suéllen Pereira Miotto

**Minicurriculo dos autores ..... 133**

**Curriculo dos organizadores ..... 138**

# **Hiperficção e RPG: Metodologia epilinguística com jogos narrativos**

Antônio Carlos Gomes

Geovani Henrique Gomes de Souza

O uso da escrita ficcional na adolescência contribui com o estímulo à fantasia e à imaginação do adolescente, mas para isso a metodologia de ensino deve ser segura e o professor necessita de um bom material de suporte, uma vez que a produção textual pode se tornar aversiva ao aprendiz, quando abordada de modo descontextualizado pelo professor.

Ausubel (2000), ao explicar sua teoria, conclui que o modo mais eficaz de alcançar a aprendizagem significativa é pelo uso de um material de instrução sólido e de uma proposta que potencialize os processos de ancoragem e subsunção, dependentes da relação entre o que se propõe ensinar e os conhecimentos prévios do aprendiz.

Estimular a criatividade e a imaginação contrapõe o ensino por memorização, predominante nas práticas pedagógicas tradicionais, onde a ligação com os conhecimentos prévios do aprendiz é simples e a longo prazo ineficaz. Ausubel (2000) salienta que na aprendizagem significativa a aquisição de novas informações implica na transformação da estrutura cognitiva, enquanto na aprendizagem

por memorização a relação entre o conhecimento e a estrutura do aprendiz se dá de forma superficial.

Nessa perspectiva da aprendizagem significativa, trabalhar a escrita ficcional com o adolescente é ter oportunidade de agregar novos conhecimentos aos que o jovem já possui, uma vez que o contato dele com narrativas de ficção, seja no que tange sua experiência como leitor literário, ou consumidor de ficção audiovisual. O fato é que uma abordagem que seja direcionada à compreensão do processo narrativo ao e desenvolvimento da escrita ficcional tem potencial para ser significativa. Ausubel (2000) afirma também que, para que haja sucesso no processo de aprendizagem, o material de instrução deve ser bem preparado e a abordagem pedagógica deve considerar os conhecimentos prévios do aprendiz.

Ao se considerar o imaginário coletivo construído a partir das fábulas e contos de fadas, tão populares na infância, é possível se utilizar esse conhecimento literário como ancoragem para o desenvolvimento das habilidades de escrita e tomar proveito do aspecto coletivo das ferramentas disponíveis no computador, em especial na internet. Pedro Demo (2015) fala sobre novas tecnologias a serviço da educação e problematiza o uso de materiais didáticos digitais voltados à manutenção do paradigma tradicional, ilusoriamente incorporando as novas tecnologias em favor da velha pedagogia.

Utilizar as novas tecnologias como forma de manutenção de uma abordagem conteudista, centrada no estudo mecânico de conceitos abstratos isolados de sua aplicabilidade, que não remetam à realidade do aprendiz e não sejam significativos; não parece ser o destino ideal dessas novas ferramentas, pois, como Vygotsky (2005) observa:

Muito mais difícil [...] é a tarefa de definir um conceito quando já não tem quaisquer raízes na situação original e tem que ser formulado num plano puramente abstrato, sem referência a nenhuma situação ou impressão concretas. [...]

A maior de todas as dificuldades é a aplicação de um conceito que o adolescente conseguiu finalmente apreender e formular a um nível abstrato a novas situações que têm que ser encaradas nos mesmos termos abstratos - um tipo de transferência que habitualmente só é dominado pelo fim do período de adolescência. A transição do abstrato para o concreto vem a verificar-se tão árdua para o jovem, como a primitiva transição do concreto para o abstrato (VYGOTSKY, 2005, p. 143-144).

O papel do professor nesse processo é o de mediação, no sentido de incentivar o aprendiz e puxá-lo para tarefas mais desafiadoras. Demo (2015) pressupõe, nesse âmbito, o currículo como “[...] programa de pesquisa e problematização a ser transformado no decorrer do semestre em produção própria do estudante [...]” (p. 13) e salienta que fomentar autoria é imprescindível para qualquer proposta pedagógica emancipatória. Portanto, estimular a produção autoral dos estudantes pode contribuir significativamente para sua formação cognitiva.

Cabe aqui reiterar o estudo de Vygotsky (1984), a fantasia, que se complexifica na adolescência, deixando seu aspecto passivo e imitativo, típico da fantasia infantil (reforçar que a pesquisa de Piaget sobre a formação do símbolo na criança constata exatamente essas características) e se tornando ativa e criativa. Vygotsky (1984) observa que a fantasia durante a adolescência se bifurca em imaginação objetiva e subjetiva:

[...] the separation of subjective and objective features and the creation of opposite poles within the personality and world view, are characteristic of the adolescent age. And

the same sort of dissociation of subjective and objective features is also typical of adolescent fantasy<sup>1</sup> (VYGOSTKY, 1984, Cap. VI).

Vygotsky (1984) conclui que a fantasia serve à esfera emocional do adolescente e também desenvolve um outro caminho: o da criatividade puramente objetiva, em que a incorporação criativa de algum tipo de ideia se torna indispensável para o processo de compreensão do processo de atividade prática, ali a fantasia, não somente no labor literário, mas também em todas invenções científicas e realizações técnicas criadas, se faz como manifestação da atividade criativa do homem, especialmente na adolescência, em que há uma reaproximação com o pensamento conceitual e um desenvolvimento significativo desse aspecto objetivo.

### **Abordagem pedagógica para a sequência**

A escolha de uma abordagem epilinguística do texto como metodologia de trabalho desta pesquisa se realizou a partir da reflexão sobre o papel da criatividade no trabalho com a linguagem, como observa Franchi (2008) em seu artigo *Criatividade e gramática*. O autor, naquela época, já observara que “[...] é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (p. 35). Franchi (2008) fala de uma certa “[...] involução na eficiência das estratégias pedagógicas [...]” voltadas para o trabalho criativo da linguagem. É interessante observar que, como já foi apontado anteriormente neste trabalho, diversos teóricos têm discutido o papel do ensino da língua, como se

---

1 A separação dos aspectos objetivos e subjetivos e a criação de polos opostos dentro da personalidade e visão de mundo, são características da idade adolescente. E o mesmo tipo de dissociação de aspectos subjetivos e objetivos é também típica da fantasia adolescente. (Tradução minha)

observa nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, mas muito pouco se tem mudado deste ensino em sala de aula e também de sua abordagem nos materiais didáticos.

Franchi, todavia, aponta também os perigos de se condenar o ensino gramatical, bem como a visão que vem sendo adotada acerca da criatividade, como se observa na seguinte passagem:

Caiu-se na improvisação dos manuais que (salvo raríssimas exceções) causam maior dano aos estudos da linguagem que os compêndios antigos. Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de “modelos”, a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo está bem “sincronizado” para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar (FRANCHI, 2008, p. 37).

O que mais assusta, talvez, seja perceber que essa constatação, de 1987, encaixa-se perfeitamente na descrição de muitos dos manuais didáticos da atualidade, já três décadas depois. Muitas das reflexões desse período, no entanto, foram basilares para a busca por novos métodos consistentes que trabalhassem a ação do sujeito de aprendizagem, a interação social e a mediação do professor. A respeito do desenvolvimento mental do homem como ser criativo, o teórico ressalta que

No curso de seu desenvolvimento, quando faz e conhece, quando é artesão ou artista, o homem é quem escolhe seu lugar de observação e progride menos sobre o feito e mais sobre o que é capaz de desfazer e refazer. Cada etapa e estágio é sempre um estado provisório [...] o homem deve formar-se em uma contínua readaptação; quero dizer: para ser sempre um agente novo de sua própria construção, para acomodar-se em sucessivas e diferentes situações, para

reinterpretá-las e reinterpretar seus problemas, para atribuir às questões novo valor e peso, para inventar soluções, para exercer, enfim, em cada momento, sua virtualidade criadora (FRANCHI, 2008, p. 44 - 45).

A proposta de Franchi (2008) sobre o uso da criatividade repousa na premissa de que se aproveite a reconstrução das representações a partir da crítica, o uso de analogias, o trabalho com esquemas estruturais mais ricos e flexíveis. Trazer a abordagem do texto para esse espectro exige um trabalho interligado de gramática, leitura e produção de texto. O autor ressalta que uma das condições de desenvolvimento da linguagem é a interação social, e nela o sujeito se apropria de fato do sistema linguístico e constrói com os outros os objetos linguísticos sistemáticos de que lançará mão ao passo em que se constitui como locutor e aos demais envolvidos como interlocutores. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem é um trabalho de reconstrução. Este projeto engendrou-se por essa concepção de criatividade e reconstrução. A abordagem epilinguística, conforme ressalta Stela Miller (2003), concebe-se como o

[...] exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização, uma atividade que se diferencia da atividade linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, e da atividade característica do plano metalinguístico, que supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (MILLER, 2003, p. 1).

A partir desse aspecto, o trabalho que se apresenta tem como parte de seu processo o uso da leitura como recurso de experimentação e apropriação de elementos linguísticos que possam ser reconstruídos e ressignificados na facção textual significativa do aluno, uma vez que o processo epilinguístico ocorre como operação inconsciente da

linguagem, a partir do qual se articulam as experiências anteriores ao processo criativo para resolver o desafio que se propõe, sobre esse aspecto Miller(2003) salienta:

A essa consciência denominamos consciência implícita de uso, por se desenvolver no nível intuitivo, que se vincula às experiências vivenciadas pelo aluno, isto é, ao conhecimento que ele tem da língua como seu usuário, no momento em que reflete sobre as ações de falar, ler e escrever (MILLER, 2003, p. 4).

A autora reitera que o domínio epilinguístico opera intermediariamente entre os planos linguístico e metalinguístico. Uma das grandes críticas ao ensino de línguas tradicional tem sido a priorização de uma abordagem metalinguística nos estudos gramaticais, bem como o uso de produções textuais como veículos para avaliação de domínio dessas concepções e do uso do sistema linguístico. Ao invés de se avaliar o processo criativo e o trabalho da linguagem, prioriza-se apenas vislumbrar os erros deixados no resultado final. O ensino focado no trabalho gramatical metalinguístico, de acordo com Miller, deve ser repensado, pois

[...] a capacidade para explicitar regras gramaticais deve ser construída sobre o domínio de um conhecimento substancial dos usos dessas regras, trazendo-as à consciência como fatos dos quais já se tem domínio, ou seja, como um objeto de apropriação já garantido quanto ao seu uso. Em outras palavras, podemos afirmar que toda tentativa posterior de reflexão metalinguística, realizada com o intuito de descrever fatos linguísticos, deve ser feita sobre um conhecimento que é do anterior domínio do aluno. Se o aprendiz não tem essa base de informação, a descrição metalinguística torna-se de difícil compreensão para ele, uma vez que se faz sobre conteúdos que não encontram ressonância no seu sistema prévio de conhecimentos acerca do funcionamento da língua. (MILLER, 2003, p. 4).

É pertinente aqui reiterar o conceito de aprendizagem significativa postulado por Ausubel (2000), que depende da ancoragem dos novos conhecimentos propostos ao conhecimento prévio dos aprendizes, o que vai ao encontro da perspectiva de Miller (2003) sobre a abordagem epilinguística, como fundamentado no excerto acima.

Rezende (2008) discute em seu artigo o uso da atividade epilinguística e problematiza o objetivo do ensino de língua portuguesa, a produção de textos orais e escritos, e a subordinação do ensino de gramática a esse fim. A autora questiona as estratégias tomadas para se resolver a questão da produção de “[...] textos artificiais e padronizados no ambiente escolar”. Nesse aspecto, ela enfatiza o protagonismo da atividade epilinguística, que muda o papel da escola, colocando-a como espaço que capacita o aluno a “[...] pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro)” (REZENDE, 2008, p. 96).

A abordagem lúdica que se pretende da produção ficcional (o uso do jogo narrativo como parte do processo criativo) tem como objetivo servir de ponte entre o processo de identidade e o de alteridade, uma vez que a interação social dessa construção proporciona transitoriedade. A importância de se fornecer experiências de leitura que possam ser apropriadas no processo de refacção e reescrita encontra nas palavras do filósofo grego Parmênides um argumento pertinente: *Ex nihilo nihil fit* (Do nada, nada se faz), porquanto se possa oportunizar ao educando uma base sólida de experiências outras, além das suas próprias,

Desse modo, quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os

eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência (REZENDE, 2008, p. 101).

A esse respeito, a autora ainda ressalta que nossas reflexões sobre línguas ou sobre o ensino delas acabam sempre por recair em classificações, tipologias, polarizações. Rezende explica que isso ocorre devido à falta de um conceito de linguagem que possibilite o diálogo entre esses polos e estabeleça uma continuidade. A autora exemplifica essa polarização comentando que

[...] ou um texto possui originalidade, autoria, apropriação, ou os textos são mecânicos, padronizados, rotineiros, repetem discursos da mídia, etc. Em termos pedagógicos, não conseguimos avançar com essas divisões (REZENDE, 2008, p. 102 – 103).

A autora comenta o ensino de língua instrumental, que não se adapta à heterogeneidade dos alunos, uma vez que o trabalho instrumental da língua pressupõe um projeto de vida para o qual essa forma de estudo tenha propósito, algo que não ocorre em grande parte dos casos quando tratamos de estudantes do Ensino Fundamental, a não ser no que tange às avaliações institucionais e às avaliações nacionais oficiais. Nesse aspecto, a autora realiza uma crítica à forma de avaliação tradicional:

Avaliar é medir a experiência construída e não o esforço em construí-la e em lhe oferecer expressão. Se conseguimos aceitar esses processos de avaliação pontual, feitos institucionalmente, para a promoção ou não do aluno, levando em consideração toda organização da sociedade, com seus processos seletivos em geral, não podemos concordar com que isso predomine no processo pedagógico, sobretudo de primeira à oitava séries, que são séries que pertencem a ciclos que deveriam ser formativos e não condicionados por fortes pressões institucionais visando à inserção profissional do aluno (REZENDE, 2008, p. 103).

Rezende esclarece que o aluno do Ensino Fundamental não tem um projeto de vida definido, em que esse aprendizado instrumental faça sentido e motive-o, o que já se discutiu aqui anteriormente como fundamental nos princípios da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000). É interessante notar também como a autora percebe o processo de apropriação como sendo “o embrião da criatividade” e que deste se passa da apropriação à atividade artística. Uma vez que o aprendiz passe pelo processo de apropriação, seu exercício através da escrita o conduzirá a novas experiências e experimentações da linguagem. Um terreno fértil, diga-se de passagem, para abordar o uso da gramática de modo mais prático, como ferramenta para alcançar o objetivo do estudante no aprimoramento de sua produção.

O outro aspecto do trabalho que se apresenta como atividade epilinguística se sustenta na questão da interação social, uma vez que o trabalho de revisão é consolidado coletivamente, sendo os próprios estudantes os críticos do trabalho.

O planejamento educacional necessita estar atento em criar situações didáticas que abordem os aspectos a serem trabalhados de uma maneira sistêmica, ou seja, não cabe ao professor aplicar atividades epilinguísticas por módulos ou conteúdos dispersos. O processo ensino-aprendizagem deve se apresentar de modo que o aluno tenha participação ativa e que o professor atue como sujeito mediador. Essa afinidade em constante equilíbrio constrói uma ação dinâmica e produtora de conhecimento contínuo tanto para o aluno quanto para o professor (NAKAMOTO, P.; PRADO, C.; PRADO, E., 2012, p. 31).

Ao professor, portanto, cabe mediar como leitor a experiência dos alunos e, surgidas dificuldades do trabalho, sejam de cunho sintático, semântico ou lexical, prover recursos para que os aprendizes alcancem seus objetivos. Por este motivo, o manual que se pretende apresentar como um produto da pesquisa tem como maior objetivo orientar as possibilidades metodológicas já percebidas, mas

não balizando o processo pedagógico, de modo que se propicie sua ampliação, reconstrução e adaptação.

### **Considerações finais**

Ofertar um arcabouço de experiências discursivas anteriormente à proposta de escrita ficcional é importante para que o aprendiz tenha uma base à qual recorrer para sua produção artística. O filósofo grego Parmênides, ao discursar sobre o ser, cunhou uma expressão que é conveniente novamente mencionar: “*Ex nihilo nihil fit*” (nada vem do nada). Um dos grandes erros dos professores ao trabalharem com produção textual é justamente não subsidiar os aprendizes com experiências discursivas diversificadas que lhes proporcionem maior segurança no exercício de sua criatividade.

O processo proposto exige que o professor prepare a turma para a crítica do texto, indicando previamente aspectos aos quais os leitores devem estar atentos, como a compreensão do que está escrito, omissões não intencionais e desvios não intencionais da escrita padrão. Esse processo construtivo pode ser feito na preparação dos aprendizes para a escrita autoral, que pressupõe uma atividade prévia de apreciação estética e fruição que lhes permita um primeiro contato com a escrita de outrem que se tornará significativa para eles.

## Referências

AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Springer, 2000.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática?”** 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MILLER, Stela. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd - Novo Governo. Novas Políticas? - 2003, Minas Gerais. **Anais da 26ª reunião anual da ANPEd - novo governo, novas políticas?** - 2003.

NAKAMOTO, P.; PRADO, C.; PRADO, E. As atividades epilinguísticas como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. In: **Revista eletrônica método do saber**. Ano 04, nº 5, pg. 22 - 35, jul-dez 2012. <[http://issuu.com/famesp/docs/revista\\_metodo\\_do\\_saber\\_ano4\\_numero/23?e=16641858/12213099](http://issuu.com/famesp/docs/revista_metodo_do_saber_ano4_numero/23?e=16641858/12213099)>. Acesso 12 dez. 2015.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. In: **Revista do GEL**. São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. Imagination and Creativity in the Adolescent, Chapter 12 in: **The pedagogy of the adolescent**. from Volume 4 of the Collected Works of L. S. Vygotsky. Moscow: Pedagogika, 1984). (F. Smolucha, Trans.)

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

# Os gêneros do discurso, a multimodalidade e a formação do leitor

Giovana Pessini Dilem

É possível constatar nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999) a promoção de uma mudança de paradigma no ensino de Língua materna, quando passou a ser fundamentado nos gêneros do discurso, teoria bakhtiniana que se ancora na natureza dialógico-enunciativa da linguagem. A orientação desse documento é bastante objetiva no que diz respeito ao ensino dos gêneros:

[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-4).

Não poderíamos adentrar ao assunto gênero do discurso sem retomarmos a obra bakhtiniana. O filósofo ressalta a especificidade e a relativa estabilidade dos gêneros que circulam nas variadas esferas sociais em que a linguagem se efetiva, por meio da interação verbal. Bakhtin afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997. p. 279).

O autor revela que a riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, posto que a variedade virtual da atividade humana é inesgotável. Sendo assim, não se justifica a eleição de um único gênero a ser desenvolvido no âmbito escolar no trabalho com a formação de leitores. Nem mesmo a seleção de gêneros mais importantes ou de maior valor acadêmico, sendo necessário à formação de leitores o trabalho com a diversidade.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997. p. 279)

Uma crença pretensiosa que permeia o cotidiano docente é a de que pretendemos abarcar na prática pedagógica todos os gêneros devido a serem quase que inúmeros, sem, contudo, percebermos os de maior interesse por parte dos alunos e que possibilitem o desenvolvimento necessário à formação integral desses sujeitos. Não defendemos aqui uma visão utilitária e instrumental do texto na escola, mas o reconhecimento das necessidades e experiências dos nossos alunos durante a leitura, interpretação e produção de alguns gêneros nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a partir também de interações dialógicas nas práticas escolares.

Os gêneros, de acordo com Marcuschi (2007), não são instrumentos estanques da ação criativa e caracterizam-se como eventos textuais maleáveis. Surgem das necessidades e atividades socioculturais e da relação com as inovações tecnológicas e as mudanças sociais que imprimem novas formas de ler e escrever em nossas práticas na vida em sociedade. O autor define que

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sóciodiscursivas (MARCUSCHI, 2007, p.19).

O estudo da diversidade de gêneros é de suma importância em todas as esferas da atividade humana, como afirma Bakhtin (1997). Segundo o autor, o trabalho de pesquisa que envolva um material linguístico concreto lida, certamente, com enunciados

concretos que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação. Para ele, ignorar as particularidades de gênero e a natureza do enunciado que marcam a variedade do discurso enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. Bakhtin nos diz que “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (1997, p. 282).

Torna-se evidente, ao lermos a obra de Bakhtin, o quanto se faz necessário que as aulas de língua portuguesa promovam o encontro capital entre aluno e leitura, fazendo com que verdadeiramente a língua possa penetrar na vida e a vida penetrar na língua. Ou seja, é imprescindível que a leitura faça sentido para o aluno e, no atual momento em que nos encontramos, uma boa forma de significar o texto, a língua e, conseqüentemente conseguir com que o aluno insira-se responsivamente em seu meio, é utilizarmos os meios tecnológicos digitais que tanto significam para esses sujeitos contemporâneos.

Bakhtin (1997, p.290) afirma que não podemos ignorar a coletividade linguística, a multiplicidade de locutores quando se trata da língua. Segundo ele, um esquema com o intuito de representar o todo real da comunicação que considere apenas o locutor, como ativo na fala, e ouvinte como passivo de compreensão da fala torna-se ficção científica. Para o autor, os papéis de locutor e ouvinte na comunicação intercalam-se e devem apresentar atitudes responsivas em que ouvinte torna-se locutor e locutor ouvinte.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o

processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p.290).

Portanto, para que se possa dizer que o aluno compreende o que lê, é preciso que este aluno tenha oportunidade de interação com o texto lido para com ele concordar ou discordar, para adaptá-lo, completá-lo com a sua memória intertextual, enfim para que tenha uma atitude ativa e crítica em relação à leitura e às provocações dela advindas.

É importante salientar para o que foi preconizado nos fundamentos da educação como autonomia, diversidade, interação dialógica e democracia e que estão extremamente presentes na dinâmica comunicacional da cibercultura em cujas bases sustentam-se preceitos de autoria, compartilhamento, conectividade e colaboração. Ou seja, mais do que nunca o que foi defendido por estudiosos como Bakhtin está latente na comunicação contemporânea e não pode ser menosprezado pela educação atual. A atitude responsiva ativa diante do discurso pode ser estimulada através dos mecanismos digitais disponíveis às crianças e jovens da atualidade.

Acreditamos que a utilização dos mecanismos digitais de comunicação para a disseminação dos textos de gêneros literários, poderá contribuir na formação de leitores. Os sujeitos contemporâneos utilizam-se largamente desses mecanismos para produzir conteúdo, compartilhar conhecimento, opiniões, interagir na comunicação. Diante do discurso compartilhado nas chamadas redes sociais, aplicativos e outros, os sujeitos “curtem”, “comentam”, concordam ou discordam, completam, adaptam, enfim apresentam atitude responsiva ativa diante do discurso, como preconiza Bakhtin.

Para Bakhtin (1992, p.290) os papéis diante do discurso não são estanques e imutáveis com emissor e receptor cumprindo suas atividades pré-determinadas de locutor e ouvinte, mas antes devem

apresentar um jogo dialógico de compreensão e resposta em que locutor se torna ouvinte e vice-versa diante do enunciado vivo.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preñhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1992, p.290).

Adaptar o trabalho realizado com o texto literário para o ambiente virtual com a utilização de mecanismos tecnológicos digitais é contextualizar esse trabalho à época atual. O que se faz necessário na utilização de uma língua viva, com enunciados vivos, pois como afirma Bakhtin (1997), os gêneros do discurso refletem as mudanças na vida social. Logo o discurso produzido e emanado através das múltiplas possibilidades tecnológico digitais demonstra de forma imediata, sensível e ágil as mudanças na vida social contemporânea, de acordo com Bakhtin:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança. É a um sistema ainda mais complexo, e que obedece a outros princípios, que pertence à língua literária, cujos componentes incluem também os estilos da língua não escrita. Para deslindar a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da simples (e em geral superficial) descrição dos estilos que se sucedem, e chegar à explicação histórica dessas mudanças, é indispensável colocar o problema específico dos gêneros do discurso (e não só dos gêneros secundários, mas também dos gêneros primários) que, de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Nesse viés, temos nos discursos contemporâneos a presença imperativa dos gêneros multimodais. Vieira e Silvestre (2015) afirmam que o texto contemporâneo é multimodal por excelência. Nesse sentido há necessidade de progredirmos no estudo da linguagem vinculada às novas práticas sociais, à multimodalidade. A sociedade contemporânea está inserida num contexto multimodal. As autoras afirmam que:

À parte as mudanças globais, que exerceram marcante influência sobre a linguagem, pertencemos a uma sociedade da imagem; somos cidadãos multimodais a ponto de descansarmos quando vemos imagens em frente à TV. Somos fruto de uma sociedade digital, uma sociedade multimodal (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 38).

O argumento utilizado por elas ilustra o momento atual em que vivemos, tendo em vista que somos, a todo o momento, envolvidos por textos que se valem não somente dos signos verbais, mas antes de signos visuais. Já estamos tão habituados que a observação desse sincretismo chega a ser nosso passatempo.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) a multimodalidade destaca a interação de modos díspares de significação ou semióticos, que abrangem o linguístico, o visual, o gestual. O texto multimodal é aquele que integra mais de uma maneira de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som e outros mais.

Também Marcuschi (2007) revela que os gêneros surgidos no último século, no contexto de mídias diversas, criam formas comunicativas próprias. Segundo o autor, esses gêneros também permitem a integração de várias semioses tais como signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. O trabalho com os gêneros textuais é, pois, uma oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Marcuschi (2007) afirma ainda que merecem toda a atenção os muitos gêneros

produzidos sistematicamente e com grande incidência na vida diária, fundamentalmente os que aparecem nas diversas mídias que existem hoje, principalmente a mídia virtual, que sabemos lida de forma constante com a diversidade de semioses.

Rojo (2009, p.107) declara que textos multimodais são multissemióticos visto que exploram um conjunto de signos/ linguagens exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.

O ciberespaço e as novas tecnologias, presentes principalmente nos aparelhos *smartphones*, utilizam-se amplamente da multimodalidade como forma de persuasão, conquistando-nos com recursos multissensoriais. O uso de tecnologias que possibilitam, com um toque, a mobilidade de imagens estáticas como também a utilização de som, imagem e texto verbal concomitantemente são um exemplo desses recursos.

Assim, como já largamente usado pela publicidade, ao texto verbal é agregada a linguagem da imagem e do som, o que forma uma composição bastante atraente ao leitor contemporâneo.

Unido aos recursos multissensoriais, esses suportes midiáticos viabilizam a interação, fator preponderante para conquistar integralmente a atenção de seus usuários. De forma simplificada crianças e adolescentes conseguem, de posse de um aparelho *smartphone*, capturar imagens, gravar vídeos, combinar texto e imagens estáticas e em movimento, adicionar som, produzir animações, editar sem necessidade de um profissional ou estúdio e, principalmente, compartilhar essas produções nas redes sociais.

As mudanças tecnológicas e midiáticas, tão presentes em nossa sociedade, acabam por provocar mudanças nas formas de interação e comunicação levando-nos a uma mudança substancial na linguagem. Portanto, comungamos da opinião de Vieira e Silvestre (2015) ao declararem que a sociedade necessita com urgência de instituições de ensino que não se coloquem à margem

do desenvolvimento do mundo. Precisamos de alternativas de letramento como o informacional e o digital que possam conduzir ao exercício pleno da cidadania.

A multimodalidade encaminha-nos para o multiletramento. O aluno da era digital precisa estar apto a ler e compreender a diversidade de textos, imagens, sons, movimentos, pois lida com ela a todo instante. Como afirma Rojo (2013), com a mudança nos textos da contemporaneidade, faz-se necessária a mudança também na competência/capacidade de leitura para uma efetiva participação nas práticas de letramentos atuais. Textos multimodais ou multissemióticos exigem multiletramentos:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semiões) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p.19).

Um exemplo de texto multimodal são os anúncios publicitários. Quer por meio de imagens estáticas e texto escrito, encontrados em mídia impressa, quer por meio de imagens em movimento com som e texto verbal encontrados nas mídias televisivas e digitais, o tamanho das letras, as cores escolhidas, a disposição das imagens e do texto verbal são elementos que irão compor os significados na multimodalidade. Para Vieira e Silvestre:

Assim, em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços

mediáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 45-46).

Compreender o que acontece em nosso entorno é vital e, no atual momento em que vivemos, é imprescindível, para uma compreensão mínima do mundo, saber ler as informações trazidas por textos multimodais. Se as indagações a respeito do letramento são pertinentes, passamos a questionar também o que se refere ao multiletramento. Rojo (2012) assinala a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de composição dos textos como tipos específicos no conceito de multiletramentos. A autora afirma que a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos deu-se, pela primeira vez, em um manifesto em 1996, consequência de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

No manifesto, o grupo afirma a necessidade de a escola assumir os novos letramentos emergentes na sociedade e de levar em conta e incluir nos currículos a variedade cultural que se apresenta nas salas de aula. Variedade esta que, muitas vezes, está subordinada à intolerância e ao desrespeito à diversidade. No que tange à diversidade, poderíamos afirmar que a escola ao considerar uma pedagogia para os multiletramentos, estaria contribuindo para a amplitude leitora do aluno, o que carregaria em seu bojo atitudes menos intolerantes.

Portanto, legitimar os multiletramentos na escola abarca bem mais que apenas realizar um trabalho com textos multissemióticos ou hipermidiáticos para a promoção de uma compreensão leitora. A inserção competente em um mundo rico em singularidades nos

impulsiona a lidar de forma mais racional com a diversidade, em todos os níveis. De acordo com Rojo (2013, p.35):

A idéia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

Considerando, pois, as questões de diversidade de gêneros textuais, do meio tecnológico digital e da multimodalidade, propomos a leitura e a compreensão do texto poético através da inserção do gênero lírico no meio digital, muito apreciado pelos alunos atuais. Nesse meio, o texto lírico ganhará acréscimos da linguagem multimodal através de imagens, sons e movimentos.

Plaza (2003) ratifica a obra de arte, no caso a literatura, como inacabada e que para completar-se ela necessitaria da interação do leitor, ele afirma que:

Só é possível compreender o presente na medida em que se conhece o passado. Esta é uma condição aplicada a quase todas as situações que envolvem o fazer humano. Duas formas de transmissão da história são possíveis: a forma sincrônica e a forma diacrônica. Esta mais própria do historicismo, aquela mais adequada e conatural ao projeto poético-artístico e, por isso mesmo, à tradução poética. Para Eisenstein (que via a Arte como metáfora do organismo vivo), uma obra de arte viva era aquela que permitia uma interpretação do espectador, ao engajá-lo no curso de um processo de criação em aberto. Para Marcel Duchamp, uma obra se completa com o público. E, para Bakhtin, o “inacabamento de princípio” e a “abertura dialógica” são sinônimos. A história inacabada (assim como as obras de arte) é uma espécie de obra em perspectiva, aquela que avança, através de sua leitura, para o futuro. A história “acabada” é

a história morta, aquela que nada mais diz. História, então, pressupõe leitura. É pela leitura que damos sentido e reanimamos o passado (PLAZA, 2003, p.02).

O aluno ao ser estimulado a utilizar-se do que mais lhe chama a atenção atualmente, do que ele mais gosta, que são os meios tecnológicos digitais para a interação social e todos os recursos que a tecnologia disponível em novos suportes midiáticos lhe permite, passa a interagir com a obra de arte interferindo, acrescentando e compartilhando os conteúdos por ele produzidos. Sendo a obra de arte uma obra que se completa com o público, um organismo vivo, a participação do leitor nos textos poéticos, na forma em que estamos propondo em nosso trabalho, é condizente com as novidades e transformações tecnológicas do mundo contemporâneo. Sendo assim útil à formação do leitor da era atual.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

KRESS, Gunther R. e van LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In. **Gêneros textuais e ensino / organizadores Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra**. – 5ª. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E.(Orgs.) **Multiletramentos na escola**. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, Josenia. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social/ Josenia Vieira e Carminda Silvestre**. – Brasília, DF: J.Antunes Vieira, 2015.

# **A pesquisa-ação no contexto da escola pública: um caminho dialógico na prática colaborativa de produção de texto**

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

Ricardo Ramos Costa

## **1. Introdução**

Em um contexto de fracasso escolar quanto à leitura e à escrita de textos nas instituições públicas de ensino, é necessária a ressignificação das práticas de produção e de interpretação de texto na escola. O ponto de partida desta pesquisa está na investigação dos dois problemas básicos muito recorrentes nas aulas de produção de texto.

O primeiro problema trata-se da finalidade do texto produzido pelo aluno. O professor acaba sendo o único interlocutor do texto produzido pelo estudante e seu trabalho muitas vezes se resume à higienização do texto, bem como outras correções abstratas que não contribuem para o desenvolvimento da complexidade da criação do educando. O segundo problema trata da ênfase exacerbada que a escola sempre proporcionou ao signo linguístico, palavra, em detrimento de outros signos, de outras matrizes da linguagem

como a imagem movente, o som, que poderiam potencializar a complexidade da história criada pelo aluno, mas não são valorizados nas aulas de produção de texto, visto que as escritas acontecem, na maioria das vezes, manuscritas no caderno, e, após a correção do professor, como destino, são descartadas e esquecidas.

A partir da metodologia pautada nos princípios da pesquisa-ação, foram construídos nesta pesquisa caminhos para ressignificar a produção de texto na escola. Por se tratar de alunos do 6º e 7º anos, foi selecionada a tipologia textual narração no gênero conto de mistério. A partir do suporte dialético e dialógico da pesquisa-ação, em sintonia com o dialogismo de Bakhtin (1992) e seus conceitos sobre *exotopia* e *responsividade*, as oficinas foram estruturadas com o objetivo de realizar uma produção de texto (história) única, porém escrita por várias mãos. Procurou-se criar experiências que proporcionassem ao aluno momentos em que ele pudesse ouvir e ser ouvido quanto à sua criação, desconstruindo a produção de texto individual entregue ao professor para simples correção.

Realizar a pesquisa com vistas a produzir textos, a partir da escrita colaborativa, requer uma visão metodológica diferente do pensar estruturado pelas pesquisas positivistas das ciências naturais. Por esse motivo, primeiramente, recorreu-se à conceituação, problematização e orientação do que seria a pesquisa-ação. Em um segundo momento, foram organizadas as diretrizes para a seleção dos dados preliminares dos alunos, a partir dos instrumentos de investigação elaborados. Para fechar esse recorte metodológico, foram criadas oficinas, por meio de uma sequência didática, com base nas necessidades encontradas após a análise dos dados coletados.

## 2. A pesquisa-ação

O positivismo<sup>2</sup> foi, por muito tempo, uma posição teórica para se pesquisar e conceber o mundo de um modo mais formal, quantitativo, imparcial e lógico. A pesquisa convencional estava despida de saberes do senso-comum, conhecimentos que explicavam o mundo pelas coisas sobrenaturais, valorizando apenas o conhecimento científico, aquele construído pela comunidade acadêmica regida por rigorosos critérios metodológicos que, em nenhum momento, abria espaço para os objetos pesquisados. As classes oprimidas (como os trabalhadores de indústrias, os pobres, o proletariado) não tinham voz nem ação nesse tipo de pesquisa.

A pesquisa direcionada pelo rigor positivista não tinha interesse em investigar realidades complexas das mazelas sociais com o objetivo de promover melhorias para as pessoas que não se beneficiavam dos direitos básicos de todo ser humano e social. Nesse ponto de vista, não havia a preocupação de se pensar nos obstáculos que impediam o sucesso das vivências do proletariado, por exemplo, ou que promoviam o fracasso da educação pública dos pobres. Se essas pessoas chegavam a participar de uma pesquisa tradicional eram, no máximo, informantes de uma realidade abstrata, posto que não participavam ativamente da pesquisa, apenas respondiam. Esses

---

2 O conceito de *positivismo* aqui empregado refere-se à doutrina filosófica criada por Auguste Comte (1798-1857) bem como suas influências na comunidade científica. O alicerce desse pensamento sugere fazer das ciências experimentais o padrão ou modelo por excelência do conhecimento humano, desvalorizando os conhecimentos e as teorias metafísicas ou teológicas. Prima-se pela metodologia quantitativa e pelo cientificismo. Posiciona-se contra o idealismo. Segundo Chauí (1995), o período do positivismo surgiu em um contexto de três etapas progressivas na história da humanidade “indo da superstição religiosa à metafísica e à teologia, para chegar, finalmente, à ciência positiva, ponto final do progresso humano” (CHAUI, 1995, p. 272). A autora ainda acrescenta que Comte, ao estudar cientificamente o homem como ser social, propõe que “assim como há uma física da Natureza, deve haver uma física do social, a sociologia” (CHAUI, 1995, p. 272). Nesse pensar, os métodos e as técnicas empregados pelas ciências da natureza, segundo Comte, seriam os únicos e legítimos procedimentos capazes de produzirem conhecimentos acerca dos fatos humanos.

dados colhidos e analisados, com a tentativa de total imparcialidade, jamais retornavam para os seus informantes (objetos de pesquisa) no intuito de lhes proporcionar uma mudança em sua realidade.

A pesquisa de caráter positivista teve sua contribuição e importância em muitas áreas das ciências exatas. Entretanto, ao se tratar de problemas sociais e históricos, esse rigor metodológico já não dava mais conta da complexidade que iria além de suas análises descontextualizadas, quantitativas, solitárias e imparciais. Percebeu-se que determinados problemas não poderiam ser investigados com precisão se empregasse a metodologia formal, lógica e imparcial do positivismo. Até porque a própria imparcialidade da pesquisa positivista tornou-se alvo de críticas e reflexões. As comunidades acadêmicas já estavam saturadas de pesquisas abstratas sem resultados significativos para as pessoas pesquisadas. Observou-se que os entrevistados da pesquisa seriam mais bem aproveitados nesse processo se deixassem de ser objeto de estudo e, em conjunto, agissem como sujeitos participantes de planejamentos, ações e discussões sobre a organização de suas vidas e, nesse pensar, na mudança de suas atitudes e rotinas com a finalidade de libertar-se dos obstáculos opressores que os faziam permanecer no fracasso de suas crises sociais. Nessa perspectiva, quanto à importância da participação das pessoas implicadas na pesquisa, Thiollent (1992) relata que:

Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas (THIOLLENT, 1992, p. 24).

A reflexão do autor mostra uma qualidade da pesquisa-ação que não se encontra na pesquisa convencional que se fundamenta em opiniões descontextualizadas e individuais ausentes de diálogos e de

reflexões entre os agentes envolvidos e as pessoas pesquisadas. Além disso, os resultados alcançados não retornam aos entrevistados com fins de mudança. Já a pesquisa-ação promove a participação efetiva dos entrevistados e suscita discussões e reflexões em conjunto acerca dos relatos recolhidos. Desse modo, ela considera e valoriza o saber espontâneo da população que possui algo a contribuir e não está alheia e desinteressada, conforme pregava o pensamento positivista.

Nesse contexto de crítica à pesquisa tradicional, somada à necessidade de pesquisas mais precisas, libertadoras e transformadoras das realidades sociais, surgiu a pesquisa-ação. Para Thiollent (1992) a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Ao ter em foco um “problema coletivo”, como citou o autor, a pesquisa-ação constitui-se de um engajamento sociopolítico e preocupa-se com os desafios das classes populares, até então negligenciadas pelas pesquisas tradicionais. Por estarem envolvidos os participantes deixam de ser objeto de estudo e passam a ser atores que participam ou cooperam com as ações propostas a partir da investigação do problema constatado.

Barbier (2007) também conceitua pesquisa-ação a partir da urgência de se trabalhar a coletividade. Assim, o autor define-a por sua natureza “[...] eminentemente pedagógica e política [...]” (BARBIER, 2007, p. 19). Desse modo, a pesquisa-ação “[...] serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade” (BARBIER, 2007, p. 19). Enquanto Barbier mostra a pesquisa-ação como um instrumento para a formação do cidadão, Dionne

(2007) completa esse pensamento ao mostrar a pesquisa-ação como um instrumento de “[...] reeducação dos comportamentos” (DIONNE, 2007, p. 27). Essa afirmação se faz com base nas pesquisas de Lewin sobre os hábitos alimentares dos consumidores americanos. Lewin concluiu que “[...] a ação é mais eficaz que o discurso para induzir modificações de certos comportamentos humanos” (DIONNE, 2007, p. 27). Isso se dá porque a mudança é mais efetiva quando os sujeitos estão fortemente implicados.

Ao falar da pesquisa-ação como uma alternativa para sair da crise das pesquisas tradicionais de caráter positivista, é necessário repensar as principais divergências entre essas suas concepções de mundo. Barbier (2007) cita os dez pontos de contraste entre as ciências positivas (CPs) e a pesquisa-ação (P-A), propostos por Susman e Evered. Importa ressaltar aqui alguns pontos principais:

1) quanto à posição de valor: para as CPs: os métodos são neutros; as P-As desenvolvem sistemas sociais e liberam o potencial humano; 2) quanto à temporalidade: as CPs são direcionadas para o tempo presente; as P-As observam a atualidade, interpretando-a à luz do passado e do futuro antecipado; [...] 5) quanto à linguagem empregada: as CPs utilizam uma linguagem denotativa e descritiva, e a P-A, uma linguagem mais conotativa e metafórica; [...] 8) quanto ao aumento dos conhecimentos: as CPs operam segundo estratégia de indução e de dedução; a P-A leva em consideração as “conjecturas” e não tem receio de criar situações, objetivando a mudança do conhecimento; [...] (BARBIER, 2007, p. 52).

A valorização da lógica e da neutralidade científica do positivismo foi responsável por afastar o elemento humano da pesquisa, bem como suas criações, sua produção na linguagem metafórica e, principalmente, seu contexto social, político e ideológico que o determina. A pesquisa nessa concepção não é para rever um conhecimento, mas, ao generalizar os resultados coletados, apenas

confirmar a teoria já pré-definida. A pesquisa-ação segue por outro caminho. Não basta confirmar um conhecimento generalizado, mas sim refletir sobre esse conhecimento em um contexto específico e valorizar esse contexto a fim de produzir outros conhecimentos que talvez jamais fossem construídos pelo modo positivista.

Para se entender as bases da pesquisa-ação deve-se também pensar na postura do pesquisador mediante a comunidade acadêmica. Essa postura jamais pode ser a mesma de uma pesquisa convencional positivista que valoriza apenas o conhecimento construído nas universidades. Defendendo essa mudança no perfil do pesquisador, Thiollent afirma que:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1992, p. 15).

Ao mencionar a postura do pesquisador como o ator de um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, Thiollent (1992) aponta para o alicerce da postura do pesquisador da pesquisa-ação. É a característica de participar da realidade observada. Isso interfere intensamente na imparcialidade científica tão valorada no positivismo e que, pela pesquisa-ação, será modificada a partir da própria intervenção do pesquisador, em conjunto com a comunidade pesquisada, na situação investigada. Se, por um lado, o positivismo pregava o afastamento do pesquisador, bem como a descontextualização da situação estudada e fechada em um laboratório de análises, por outro lado, a situação estudada sofre a interferência do pesquisador que concebe os participantes

da pesquisa mais do que meros objetos observados, mas sim seres humanos pensando colaborativamente em prol de mudanças em sua realidade. Não se trata mais de análises laboratoriais, mas de vivências empíricas na situação contextualizada.

Barbier também expõe e discute a mudança de postura acadêmica do pesquisador. Segundo esse autor, a pesquisa-ação “[...] supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas” (BARBIER, 2007, p. 32). Ao se pensar em pesquisa na área de humanas, é necessário que, antes de tudo, o pesquisador mude a forma de analisar o mundo e sua relação com ele, mude a forma de conceber o que está sendo pesquisado. Precisa entender que um objeto inanimado jamais pode ser analisado de igual modo com um ser humano. O pesquisador antes de tudo precisa ter autoconsciência e conceber os participantes não como objetos pesquisados, mas como seres humanos. O autor ainda estende a concepção do novo pesquisador da pesquisa-ação apontando algumas dicotomias que esse tipo de indivíduo vai enfrentar. Para Barbier,

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte (BARBIER, 2007, p. 18).

Dionne (2007) também mostra a dialética que o pesquisador passará quanto aos termos gerais da pesquisa-ação. Isso se dá já pelo nome da pesquisa. De um lado tem-se a tarefa investigativa, de produção de conhecimento, de análises e interpretações, trata-se da *pesquisa*. Pela separação do hífen, tem-se a *ação*, o momento prático. Assim, o próprio hífen da palavra é uma marca da dialética constante entre afastar-se para investigar e implicar-se para agir: pesquisa-ação. Dessa dialética surgem dois agentes da pesquisa,

que Dionne denominou funções. Pela pesquisa tem-se a função de pesquisador, já pela ação, tem-se a função de ator da pesquisa. A pesquisa representa a teoria em dialética com a ação, a prática. Assim confirma Dionne:

De fato, praticar a pesquisa-ação obriga a se levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar a situação peculiar (DIONNE, 2007, p. 24).

São nessas tarefas simultâneas da pesquisa-ação que, segundo Dionne, o pesquisador e o ator irão trabalhar em forma de cooperação. A todo o momento invertendo seus papéis de ação e reflexão, de teoria e prática. Isso acontece da seguinte forma:

A elaboração e a partilha dos conhecimentos ocorrem em relações de convivência que incitam, ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar os conhecimentos derivados da ação e o ator a contribuir diretamente para a produção de conhecimentos. [...] Cria-se, então, uma convivência incomum entre pesquisador implicado na ação e ator implicado na reflexão, um tipo de cooperação estimulante de todos os participantes (MORIN apud DIONNE, 2007, p. 34).

Barbier (2007), a partir dos setes aspectos de uma pesquisa participativa levantados por Lapassade, expõe algumas diretrizes para quatro elementos importantes da pesquisa-ação: o problema, a meta, o pesquisador e o procedimento de pesquisa. Quanto ao problema, afirma que este “[...] nasce na comunidade que o define, o analisa e o resolve” (BARBIER, 2007, p. 61). Logo, não se trata de uma invenção do pesquisador, não é o pesquisador que provoca o problema, mas, em grupo, constata-o. Já a meta da pesquisa é a “[...] transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Os beneficiários da pesquisa são,

portanto, os próprios membros da comunidade” (BARBIER, 2007, p. 61). O pesquisador, para Barbier, é um “participante engajado”, já que ele “[...] aprende durante a pesquisa[...]” e “[...] milita em vez de procurar uma atitude de indiferença” (BARBIER, 2007, p. 61). Por fim, quanto ao procedimento de pesquisa, este: “[...] pode suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos e mobilizá-los de maneira a prepará-los para um desenvolvimento endógeno” (BARBIER, 2007, p. 61).

O pesquisador, para Barbier está implicado na pesquisa e precisa implicar a comunidade em prol de sua mudança. Assim, o autor expõe esse processo:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. [...] não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros (BARBIER, 2007, p. 14: destaques do autor).

A obrigatoriedade do pesquisador em implicar-se na pesquisa-ação é um atributo desta metodologia que requer a construção de instrumentos de investigação próprios, para cada contexto pesquisado. Mediante essa necessidade, foram criadas formas específicas para se coletar dados relacionados à produção escrita dos alunos bem como motivá-los a escrever e a ressignificar essa escrita. É o que será desenvolvido a seguir.

### 3. Construindo instrumentos de investigação para conhecer o público-alvo e seu caminho no mundo da escrita

Antes de se criar uma proposta de ação para intervir na escola EMEF Valdici Alves Baier<sup>3</sup>, foi preciso conhecer mais especificamente os alunos que participaram desse trabalho, bem como seu contexto na comunidade escolar. A intenção primordial não foi apenas formular perguntas pontuais a fim de se esperar uma resposta ideal. O público-alvo são crianças e pré-adolescentes, seres reais, que podem não entender as perguntas, ou não conseguir formular uma resposta de imediato. Dessa forma, partiu-se primeiramente no objetivo de promover no educando momentos que o façam refletir sobre o seu percurso de aquisição da escrita.

Primou-se pela proximidade à espontaneidade do aluno e não a um “pingue-pongue” de perguntas e respostas que pudessem tornar “artificial” essa etapa da pesquisa. Ao se planejar e construir os instrumentos de pesquisa, o foco estava em como deixar o aluno à vontade para se pensar a escrita. Para isso, alguns recursos, como vídeos, tarefas lúdicas, exposições orais, etc., foram empregados com objetivo de sugerir um ambiente passível de ser explorado, de ser investigado. Também se pensou nas várias formas que o aluno poderia expor suas ideias, pensamentos, angústias, etc. A escrita pela linguagem verbal, palavras, não é o único meio que o educando utiliza para se expressar. Diante disso, atividades provocadoras de reflexão foram pensadas, quer seja como uma proposta de desenho representativo, quer seja como uma discussão em grupo e posterior exposição oral, ou, até mesmo, na interação do educando em uma brincadeira proposta em sala de aula.

Para se pensar nos assuntos escolhidos e no tipo de reflexão a

---

3 Este trabalho de pesquisa foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Valdici Alves Baier, localizada na Rua Alfredo Couto Teixeira, bairro Areinha, Cariacica, ES. A escola oferta o Ensino Fundamental I (no turno vespertino), o Ensino Fundamental II (no turno matutino) e a Educação de Jovens e Adultos (no turno noturno).

ser promovida nesse momento da pesquisa, recorreu-se às propostas de investigação de Cagliari (2009). Segundo o autor, ao tratar de alfabetização, e do próprio ato de escrever na escola, é importante, antes de tudo, não conceber o educando como uma “tábua rasa”, ou seja, não se pode pensar que a criança não tem nada, nenhum conhecimento e nenhuma experiência relacionada à escrita que possa contribuir para a prática em sala de aula.

Com objetivo de não cair nesse erro da tradição escolar de reduzir os conhecimentos do aluno a zero, pensamos em propostas que motivassem os alunos a demonstrarem o que eles já trazem de conhecimento antes mesmo de chegar à escrita. Seja pela riqueza e complexidade da sua fala, seja pelas outras formas gráficas, gestuais e lúdicas reveladoras dos conhecimentos até então construídos, assim como do potencial que poderá ser adquirido na interação em sala de aula.

Sobre o ato de escrever, Cagliari promove reflexões da realidade escolar que revelam as grandes causas e consequências sobre as dificuldades na aquisição da escrita. Para o autor, a escola “[...] é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo [...] Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever” (CAGLIARI, 2009, p. 86). Isso se agrava com a democratização escolar, fator que trouxe para a escola uma diversidade de alunos que possuem ou não familiaridade com a leitura e a escrita, que possuem ou não pais alfabetizados que os influenciam ou não no mundo das letras.

É nessa situação que o autor afirma que: “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, 2009, p. 87). Essa reflexão do autor norteou as primeiras ações desta pesquisa. Pensar em investigar o que os alunos entendem e esperam do que seja a escrita a partir de seu contexto social, familiar, econômico, etc. Dar a voz às crianças,

aos educandos, para se pensar em atividades que lhes sejam significativas foi o ponto de partida de nosso trabalho. Cagliari afirma que “As crianças gostam de ser ouvidas, de participar do planejamento das atividades escolares, sobretudo na alfabetização” (CAGLIARI, 2009, p. 87).

Ainda sobre a motivação da criança quanto ao ato da escrita o autor sugere que a escola discuta outros aspectos dela que talvez não tenham visto ou nem sequer pensado. Isso é fundamental para o exercício da escrita porque “Escrever é também uma forma de expressão artística e até um passatempo” (CAGLIARI, 2009, p. 87). Todas as outras formas de escrita só serão válidas se contribuírem para a motivação da criança no ato de escrever. Caso contrário, “[...] se elas não tiverem uma motivação real, poderá ser inútil mostrar-lhes toda a parafernália de letras, rabiscos próprios da alfabetização” (CAGLIARI, 2009, p. 87). Isso não acontece só na alfabetização, mas no decorrer de todas as séries, sempre no momento em que ocorre o exercício da escrita. A desmotivação está no cenário das aulas que propõem redações com temas absurdos ou assuntos que o aluno não domina. Diante das propostas artificiais e engessadas da tradição escolar, Cagliari propõe a escrita a partir de textos espontâneos e não de propostas artificiais. Sobre esse ponto, o autor relata que:

Para minha surpresa, ao deixar as crianças escreverem textos espontâneos, pude observar que elas se preocupam em expor conceitos muito pessoais, como sua visão do mundo, da vida, de maneira objetiva e direta ou através da fantasia semelhante à dos contos de fada (CAGLIARI, 2009, p. 87).

É a partir da proposta de Cagliari que a nossa pesquisa levou em consideração a escrita motivadora, os textos espontâneos e a voz do aluno como bússolas para as atividades de intervenção no ambiente escolar. Procuramos promover atividades e proporcionar um espaço

que devolva o direito à palavra ao aluno, direito esse muitas vezes negado nas produções redacionais solicitadas no ambiente escolar. Apesar do papel normatizador do professor, bem como da sua função de salvaguardar os valores escolares, o docente também é um ser humano, um indivíduo que, se quiser, pode mostrar também o outro lado desse interlocutor artificial. Desse modo, também pode contribuir para o aluno desenvolver maneiras de se expressar como um sujeito autônomo e transformar uma simples redação em um texto de um sujeito pensante.

A partir desses dois cuidados básicos, supracitados, que se resumem no resgate do conhecimento do aluno antes da escrita, bem como na motivação para escrever pela devolução da voz do aluno no texto direcionada a outros interlocutores concretos e reais, é que os instrumentos de investigação foram criados.

#### **4. Estrutura e aplicação da sequência didática proposta**

A sequência didática empregada em todo o processo da pesquisa foi dividida em dois ciclos. O ciclo do ano de 2015 e o ciclo do ano de 2016. Ambos os ciclos tinham uma organização interna com começo, meio e fim. A primeira etapa foi desde a apresentação da pesquisa aos alunos até a produção da primeira versão do conto. Já a segunda etapa partiu dessa primeira versão até o aprimoramento máximo do trabalho que o público-alvo conseguiu realizar dentro de suas limitações, seus desenvolvimentos, além das limitações da escola, do sistema de educação como um todo e do tempo disponível que os educandos dispunham para realizar o projeto.

A média de duração de cada oficina foi de uma a duas aulas de 50 minutos, exceto a oficina da primeira escrita que durou aproximadamente 8 aulas de 50 minutos. Cada oficina foi feita uma vez por semana durante o período de duração total da sequência didática. O gênero textual base para a produção de texto foi o conto

de mistério com ênfase no conto policial. O processo de produção de texto envolveu a interdisciplinaridade entre Artes e Português, uma vez que as matrizes da linguagem presentes no ambiente de hipermídia constam na área de “Códigos e linguagens”. O tema gerador dessa sequência partiu da pesquisa na sala de aula como um fazer educacional cujo aluno é o protagonista de seu trabalho.

A construção e a organização desta sequência didática não teve o objetivo de expor um produto a ser seguido e implantado em sala de aula por outro professor em outra realidade escolar. Pelo contrário, pretende-se apenas expor uma visão panorâmica da proposta de intervenção não só para facilitar o entendimento do andamento da pesquisa, mas também para motivar, sugerir e fomentar outras pesquisas e outras sequências didáticas que podem ser criadas perante as experiências aqui relatadas, refletidas e interpretadas.

Tabela 1: Resumo da sequência didática aplicada

Tabela resumo da sequência didática aplicada			
Tema da aula	Descrição geral	Duração	Local
Período: de agosto a dezembro de 2015			
1. Pesquisa-ação?	Visão panorâmica de toda a pesquisa para os alunos a partir do <i>blog</i> .	2 aulas de 50 min	Sala de multimeios da escola
2. O acordo	Comprometimento dos alunos quanto ao comportamento durante a aplicação da proposta de intervenção.	1 aula de 50 min	Sala de multimeios da escola
3. Escrita colaborativa	Apresentação de uma releitura do poema “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto para refletir sobre o texto como “tecido” e sobre o trabalho colaborativo.	1 aula de 50 min	Sala de multimeios da escola

4. A história da palavra	Confecção de desenhos na argila como registro para simular um acordo entre os homens.	3 aulas de 50 min	Sala de multimeios e refeitório da escola
5. A narrativa em espiral	Proposta de um texto narrativo construído por pequenos desenhos organizados em forma de espiral a fim de verificar as diversas formas de se narrar algo.	2 aulas de 50 min	Sala de multimeios e sala de aula
6. Conto de mistério: primeiro contato	Apresentação do conto “A sociedade dos ruivos” a partir do <i>blog</i> e contextualizado no ambiente de hipermídia. Aplicação do questionário sobre o conto.	2 aulas de 50 min	Sala de multimeios da escola e questionário
7. Conto de mistério: outro exemplo	Apresentação em vídeo da releitura do conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe.	1 aula de 50 min	Sala de multimeios da escola
8. Conto de mistério: contos atuais	Apresentação dos desenhos animados “As aventuras de TinTin” e “Scooby Doo”.	2 aulas de 50 min	Sala de multimeios da escola
9. Investigando o conto de mistério	Pesquisa de campo feita pelos alunos em busca de contos de mistérios narrados pela comunidade escolar. Apresentação oral dos contos pesquisados.	3 aulas de 50 min	Todos os espaços da comunidade escolar
10. O jogo no conto de mistério	Aplicação do jogo “Assassino, detetive e vítima” a fim de conhecer os principais personagens de um conto de mistério.	1 aula de 50 min	Sala de aula
11. Assembleia 1: planejando o conto de mistério	Reunião da turma para definir os principais elementos do conto que eles escreveriam coletivamente.	1 aula de 50 min	Sala de multimeios da escola

12. Produção coletiva do conto de mistério	Em grupos de 4 alunos, os educandos desenvolviam a história no <i>PowerPoint</i> empregando os recursos de imagens e de sons da <i>internet</i> .	8 aulas de 50 min	Laboratório de informática da escola
Período: de março a junho de 2016			
13. Leitura hipertextual	Leitura dos alunos sobre o hiperconto escrito por eles mesmos no ano de 2015	1 aula de 50 min	Sala de informática da escola
14. Assembleia 2: escolha do avatar	Reunião para definir as características do narrador que, além de contar a história, orientava o leitor a navegar no hiperconto.	1 aula de 50 min	Sala de multimídias da escola
15. Recreio colaborativo	Apresentação do hiperconto criado pelos alunos para toda escola no momento do recreio. Escrita voluntária nos cadernos temáticos acerca das palavras-chave sobre conto de mistério.	5 recreios de 20 min turno matutino	Pátio/ refeitório da escola
16. Reescrita do hiperconto de mistério	Em grupos de 4 alunos, foram feitos ajustes e acréscimos tanto no desenvolvimento da história quanto na escrita e nas imagens do hiperconto “O mistério da chuteira”, criado pelos alunos.	8 aulas de 50 min	Sala de informática
17. A música como sugestão no hiperconto	No processo de reescrita, os alunos inseriram no hiperconto <i>links</i> que acionavam clipes de músicas cuja letra havia alguma relação com a parte da história criada pela turma.	8 aulas de 50 min	Sala de informática
18. O conto de mistério vira jogo de tabuleiro	Confecção do jogo de tabuleiro (semelhante ao jogo de detetive) sobre o conto “A sociedade dos ruivos” de Arthur Conan Doyle.	6 aulas de 50 min	Biblioteca da escola e sala de aula

19. Teste do jogo de tabuleiro	Toda a turma se dividiu em grupos para jogar e identificar os principais problemas e melhorias para o jogo.	2 aulas de 50 min	Sala de aula
20. Fechamento da pesquisa e encerramento das oficinas	Apresentação da versão final do hiperconto “O mistério da chuteira” e a versão final do jogo de tabuleiro.	2 aulas de 50 min	Sala de aula e sala de informática

Fonte: Os autores

A tabela anterior mostra a estrutura e a seqüências das oficinas ao final de toda a construção da pesquisa. Entretanto, cabe aqui esclarecer, que essa ordem de tarefas não foi estruturada de uma única vez, aplicada e finalizada. A pesquisa-ação requer o planejamento, a execução, a volta ao planejamento e adequação das propostas para uma nova execução e, assim, em forma cíclica, segue o processo de pesquisa-ação. Portanto, a estrutura aqui exposta é fruto de constantes voltas ao planejamento inicial e modificações a favor do objetivo maior de ressignificar a prática de produção de texto a partir de experiências colaborativas e dialógicas.

Alguns dados recolhidos durante a pesquisa foram importantes para definir a ordem e a organização das oficinas supracitadas. Pelos depoimentos dos professores da escola pesquisada, observou-se a necessidade de se trabalhar o texto coletivamente. Uma professora expôs a situação de uma turma que ela trabalhou primeiramente o texto coletivo e, posteriormente, trabalhou a criação individual. Pelo seu relato, observou-se um resultado mais eficiente na escrita dos educandos. Por outro lado, outros depoimentos dos docentes da escola mostraram a grande dificuldade dos educandos em organizar as ideias no papel. Somam-se a isso os dados recolhidos pelos alunos que comprovaram a predominância da produção de texto daquela escola feita individualmente, empregando apenas a linguagem verbal. Além disso, pelos questionários aplicados aos professores, percebeu-se a falta de um ambiente virtual que armazenasse e

divulgasse o trabalho dos alunos. Em sua maioria, os professores responderam que os trabalhos, depois de apresentados, eram descartados e não voltavam para a sala de aula como um exemplo para outras produções escolares.

Outros dados foram recolhidos durante o processo da pesquisa, principalmente no que tange à escrita colaborativa, no evento criado pelos alunos chamado de *Recreio colaborativo*. Nesse momento, os alunos participantes expuseram alguns cadernos com palavras do campo semântico do gênero textual trabalhado, conto de mistério, a saber, mistério, culpa, investigação, pista, crime e regras. O espaço do *Recreio colaborativo* destinou-se a qualquer aluno de outras turmas da escola que quisesse escrever, nos cadernos temáticos, frases, poemas, pensamentos, letra de música, etc. Todos os escritos serviram de subsídios para a escrita colaborativa que os alunos participantes da pesquisa criaram. Esse foi um instrumento de pesquisa para não só conhecer as ideias dos outros alunos da escola pesquisada, mas também para dialogar com essas ideias no processo criativo dos educandos participantes da pesquisa.

A fim de trabalhar a literatura, a partir do conto de mistério, de uma forma dialógica, significativa e colaborativa, partiu-se do pressuposto de que é necessário, além de fazer o aluno decorar e reproduzir passivamente os elementos constituintes desse gênero textual, vivenciar os personagens, os momentos e os elementos desse tipo de narrativa para, assim, refletir e criar novos textos literários frutos do desenvolvimento de seu processo criativo. Para isso acontecer, as oficinas de brincadeiras – momentos em que se encenavam a vítima, o detetive e o criminoso – foram construídas para que o aluno pudesse perceber na prática os detalhes, as habilidades e as funções de cada personagem. Antes de escrever, nada melhor do que viver o que será criado na escrita.

Com o objetivo de fazer o educando conhecer os clássicos do conto de mistério, bem como a riqueza das narrativas de Edgar Allan Poe, ou de seu seguidor Arthur Conan Doyle, oficinas de criação de

jogos de tabuleiro foram realizadas. Nelas, além de contextualizar os contos estudados, os alunos se transportavam para o lugar do investigador, simulando o duelo entre detetive e criminoso em busca da descoberta do mistério e do culpado. Concomitante aos jogos, pela sequência desenvolvida, os alunos puderam praticar a busca, a pesquisa, na sua comunidade escolar sobre os contos de mistérios de sua cultura, de sua realidade. Essa prática se fez necessária para mostrar que o ensino dialógico da literatura não se resume na contemplação passiva dos clássicos, mas na construção e na reflexão desses exemplos de escrita como instrumentos de aplicação na vida do aluno.

Pensar em uma escrita literária feita por várias mãos é também repensar os elementos da narrativa, como, por exemplo, o narrador, por meio das possibilidades que o ponto de vista a ser narrado pode proporcionar e agregar ao processo criativo do aluno escritor e coautor. Pelos clássicos do conto de mistério, o fundador desse tipo de narrativa específica, Edgar Allan Poe, construiu o narrador, amigo do detetive, como uma das marcas registradas do conto de mistério. Mediante essa inovação, pelas oficinas realizadas, os alunos também puderam criar seu narrador-avator, o narrador que guiava o leitor entre as telas da história hipertextual, expondo seu ponto de vista sobre os acontecimentos. Porém, na história dos alunos, não se tratava de uma imitação dos contos clássicos, mas sim de uma nova roupagem de um narrador polifônico, ou seja, um sujeito fruto dos vários gostos, preferências e pontos de vistas até divergentes de uma turma inteira, não apenas de um autor.

A literatura na sala de aula, em tempos hodiernos, não se pode reduzir a cópias de exemplos da “boa escrita”, mas sim ser o espaço de interação, reflexão e criação entre os alunos, pressupondo-os como sujeitos criativos que querem produzir algo para um interlocutor real, concreto e responsivo. Para isso acontecer é fundamental ressignificarem os caminhos pelos quais o professor trilha com seus alunos quando se refere à arte das palavras.

## 5. Conclusão

Uma orientação metodológica escolhida por um pesquisador precisa atender efetivamente às necessidades concretas levantadas pela situação-problema de sua pesquisa. Esta pesquisa primou pela análise de experiências coletivas e colaborativas de produção de texto para repensar e ressignificar essa prática que se encontra em crise na escola pública atual, em específico na escola aqui pesquisada.

Para se refletir sobre a produção de texto e sugerir propostas colaborativas é imprescindível seguir caminhos que permitam realizar uma pesquisa que dê protagonismo ao aluno e não o trate como objeto investigativo. Pressupor o educando como sujeito das práticas de sala de aula, como alguém que pode contribuir para transformar a própria realidade, é fazer uma pesquisa-ação.

Escrever pressupondo o diálogo com o outro expressa não só com a *responsividade* de Bakhtin (1992), mas também com os princípios da pesquisa-ação. Defendemos aqui, entretanto, que o educando só será sujeito de sua prática de produção de texto quando tiver oportunidades cotidianas de ouvir e ser ouvido nos diálogos de sala de aula organizados e mediados pelo professor pesquisador. Isso acontece porque o texto só ganha sentido quando é feito por um sujeito que se reconhece como produtor de algo que poderá ser dialogado com outros produtores, além de reconhecer em sua produção as vozes de outros sujeitos.

## Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

# **A interação dialógica: caminho para a pesquisa docente no mestrado profissional em letras**

Letícia Queiroz de Carvalho

## **Introdução**

As pesquisas de cunho qualitativo na área das Ciências Humanas têm se apresentado como uma opção metodológica constante em trabalhos investigativos em razão de seus princípios teóricos subsidiarem práticas de cunho intervencionista em constante diálogo com as demandas sociais que emergem nas situações concretas da práxis educativa.

O filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, em seu texto “Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas” (1997, p. 399- 415) anunciou novas possibilidades para a produção de conhecimentos no interior dessas ciências, pautadas em seus conceitos fundamentais de dialogismo e exotopia que nos permitem rever a relação do pesquisador, do seu outro e da cena da pesquisa.

Por sua vez, os mestrados profissionais, modalidade de pós-graduação *stricto sensu* cujo foco é a capacitação de profissionais mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas em diálogo

com as demandas do mercado de trabalho, vêm ganhando cada vez mais força no cenário educacional brasileiro e têm despontado como um espaço de produção do conhecimento em que a prática social busca um diálogo constante entre os homens, a dimensão coletiva e o campo da educação, contexto em que a alteridade e as tensões sociais anunciam a urgência da revisão do conceito de pesquisa, a partir do reconhecimento da importância da cumplicidade dos sujeitos pesquisados como coautores na busca constante de sentidos para a condição humana (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.121).

Desse modo, o artigo pretende estabelecer pontos de aproximação entre as concepções bakhtinianas acerca da epistemologia da pesquisa em Ciências Humanas e alguns pressupostos teórico-práticos presentes na abordagem qualitativa da pesquisa no Mestrado Profissional na área em análise, uma vez que os princípios que as sustentam ancoram-se no caminho dialógico para a pesquisa sugerido pelo pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, o filósofo que defendia a interlocução como relação dialógica em que a linguagem possibilita a interação dos sujeitos no meio social de forma participativa e responsiva.

A partir de tais premissas, por meio de relações advindas de uma pesquisa bibliográfica, no estudo proposto, apresentaremos em um primeiro item um panorama geral da concepção bakhtiniana da pesquisa na área de humanas, a partir dos conceitos de dialogismo e exotopia, bem como das suas considerações específicas ao tema presentes no texto “Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas” (1997, p.399-415), como sustentação teórica para as correlações pretendidas nesta análise.

No segundo item, cujo título é “O mestrado profissional e a pesquisa qualitativa: convergências possíveis”, pontuaremos alguns conceitos sobre os mestrados profissionais, bem como pressupostos básicos da abordagem qualitativa, para que esses princípios teóricos nos auxiliem na resposta à questão: qual a contribuição da teoria

bakhtiniana para a pesquisa qualitativa nos Mestrados Profissionais?

Por fim, em nossas últimas considerações apresentaremos as possibilidades concretas de interseção entre os caminhos investigativos na área de humanas ancorados na abordagem qualitativa da pesquisa, a partir da consideração dos conceitos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin explicitados no primeiro item deste texto, a fim de compreendermos as contribuições efetivas dessa interlocução em nossas produções acadêmicas e projetos de pesquisa nos mestrados profissionais das áreas das Ciências Humanas.

### **1. Uma leitura bakhtiniana da pesquisa: a epistemologia das Ciências Humanas**

A concepção da pesquisa em Ciências Humanas apresentada pelo pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997), apoiada em seus conceitos de dialogismo e *exotopia*, amplia o universo metodológico das práticas investigativas nessa área do conhecimento. Para o autor, a interação que se efetiva na comunicação verbal entre as pessoas tem na palavra o tecido dialógico da própria vida, na medida em que - nessas diversas comunicações verbais das quais participamos em nossas experiências concretas de linguagem - interrogamos, ouvimos, concordamos, discordamos e trazemos para o diálogo nosso corpo, nossa alma e nossa concepção do mundo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997).

Entendemos que a concepção do dialogismo da linguagem e da *exotopia* na pesquisa em Ciências Humanas pressupõe o reconhecimento da posição do pesquisador como um sujeito participativo e ciente de que a compreensão dialógica ativa - concordância-discordância - (BAKHTIN, 1997) insere a compreensão dos atos distintos presentes em suas práticas em um contexto também dialógico. Bakhtin pressupõe, segundo Toledo, que

O diálogo, ou dialogismo, é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica, bem como pela definição contraditória do valor do signo no jogo da interação verbal (2008, p.119).

É por isso que a dimensão do outro, a partir do seu reconhecimento como um sujeito social que representa não apenas o seu repertório individual, mas também os valores, crenças e concepções da comunidade em que se insere, tende a se ampliar e a ser valorizada nos processos investigativos em que a palavra e o texto carregam as tensões e as contradições próprias das práticas sociais da linguagem.

Jobim e Souza & Albuquerque (2012), em sua leitura bakhtiniana sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa, reiteram a condição dialógica e alteritária da produção de conhecimento nas investigações em Ciências Humanas, uma vez que o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural torna-se diferente da compreensão que podem ter de si mesmos em diferentes perspectivas: sua natureza, suas criações e formas de interagir com as situações da vida. Por isso, as autoras corroboram esses preceitos quando afirmam que

Pensar pesquisa em ciências humanas como um modo especial de acontecimento na vida implica levar em consideração que a compreensão dos temas que se quer investigar se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.114)

Bakhtin (1997) ressalta em suas observações sobre a epistemologia nas ciências humanas que a compreensão entre o pesquisador, os sujeitos com os quais interage nas práticas investigativas e o contexto pesquisado deve ser o cotejamento com

outros textos pensados em um contexto novo, sempre vinculado à pessoa (diálogo infinito em que não há nem a primeira nem a última palavra).

Nesse sentido, as concepções dos sujeitos com os quais experimentamos atividades de linguagem na área da pesquisa dialogarão com o contexto histórico e social em que acontecem os processos de investigação, para que em um movimento exotópico (BAKHTIN 1997, 2010) estejamos abertos à escuta e à análise das diferenças que atravessam os nossos discursos.

Ao analisar as relações dialógicas entre o autor e o herói (BAKHTIN, 1997, p.23-78), o pensador russo desenvolve algumas ideias acerca das nossas relações com o outro, a partir de uma perspectiva exotópica, ou seja, [...] “uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2006, p.101).

A exotopia, portanto, relaciona-se à ideia de acabamento a partir de um movimento duplo: quando tentamos enxergar com o olhar do outro e retornamos ao nosso lugar único, singular para que possamos nessa interação, com o nosso próprio olhar, compreendermos o seu universo.

Ao levar em conta a exotopia bakhtiniana no campo da pesquisa em Ciências Humanas, o pesquisador busca captar do pesquisado o modo como se coloca e se vê em seu lugar social, para depois assumir sua extralocalização e comunicar ao outro o que ele não poderia ver, um outro sentido, uma outra configuração que só do lugar de investigador se poderia enxergar.

Portanto, a exotopia aplicada à pesquisa nas Ciências Humanas convida o pesquisador ao movimento de escuta, de possibilitar ao outro o conhecimento do que se pôde observar do seu mundo e das suas concepções, em um processo de reconhecimento e de respeito pela palavra desse sujeito que nos completa na sua alteridade e na sua diferença.

Amorim (2003) ressalta que a posição exotópica nos processos investigativos permite, na concepção bakhtiniana, que se veja do outro algo que ele nunca pode ver. Por isso, para a autora, na origem da ideia de exotopia está a ideia de dom, de doação, pois é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração que o pesquisador compartilha com o outro aquilo que apenas em sua posição exterior é possível enxergar.

Surge, desse modo, a necessidade ética e social da pesquisa, diante dos sujeitos pesquisados, de assumir uma postura dialógica que lhes permita falar sobre os seus sentidos e valores e também lhes possibilite ouvir a palavra do pesquisador durante e após as práticas de investigação. O importante é que percebamos a alteridade não como fusão de valores, mundos e ideias, mas, principalmente como o resultado de um duplo movimento ético na pesquisa em que a posição exterior do pesquisador problematize os mundos pesquisados, provoque reflexões acerca das diferenças e processos sociais discriminatórios (AMORIM, 2003, p.24-25).

À luz desses preceitos, o objeto das ciências humanas é o ser que se expressa, vive em situações sociais concretas e que participa de forma fecunda das situações de linguagem em que se tornam visíveis as suas dissonâncias que geram, por sua vez, sentidos e significados inesgotáveis de conhecimento e compreensão do mundo. A esse respeito, se pensarmos também o contexto de pesquisa, o filósofo russo reitera que

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 1997, p. 319)

Nessa perspectiva, a verdade absoluta e a arrogância científica cedem espaço às relações dialógicas que consideram a pesquisa como processo que se edifica a partir do cotejamento de vários textos, valores e concepções, ou seja, não cabem nessa abordagem epistemológica reducionismos, limitações ou imposições discursivas e teóricas de qualquer natureza.

Diante desse viés teórico e da postura ativa e responsiva que deverá pautar as práticas de pesquisa sob a ótica bakhtiniana, imprimindo-lhes um caráter mais ético e responsável, configura-se um processo investigativo em que a pretensa impessoalidade e imparcialidade do pesquisador cedem lugar ao encontro e ao cruzamento de vozes e concepções que se complementam pela via do diálogo.

Portanto, a relação entre a palavra e o seu conteúdo ideológico permeia as relações sociais, inclusive as que se dão nos encontros entre o pesquisador e o seu outro, afinal

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN; VOLOCHINOV,1997, p.41).

Para compreendermos as prováveis relações entre o viés teórico apresentado e os processos investigativos nos mestrados profissionais, apresentaremos a seguir alguns traços essenciais dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, bem como os principais postulados que sustentam a abordagem qualitativa da pesquisa, a fim de estabelecermos possíveis convergências entre esses princípios e a leitura bakhtiniana.

## 2. O mestrado profissional e a pesquisa dialógica: convergências possíveis

### 2.1. Um breve panorama do Mestrado Profissional<sup>4</sup>

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), cujo papel fundamental de expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, define o Mestrado Profissional como uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

Por isso, esses cursos buscam a contribuição com o setor produtivo nacional, de modo que sua organização e estrutura curricular enfatizem a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. As pesquisas nessa modalidade de pós-graduação devem ser sempre vinculadas a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso.

Criados no País nos anos 90 e reconhecidos pelo Ministério da educação em dezembro de 1998, os Mestrados Profissionais, a partir da Portaria Normativa da CAPES Nº 7 de 2009 (revogada pela Portaria 17/2009) foram caracterizados como uma modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, cujo título de mestre obtido em seus cursos recomendados e avaliados pela Capes e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) tem validade nacional e concede ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico (Art. 2º)<sup>5</sup>.

---

4 As informações apresentadas nesta seção podem ser encontradas em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>

5 As informações podem ser encontradas em <http://ppgeh.vi.ifes.edu.br>, página do

Diante dessa modalidade diferenciada de pós-graduação, cabe ressaltar que as especificidades do Mestrado Profissional não o excluem da espécie MESTRADO, uma vez que como tal apresenta todos os elementos essenciais do *stricto sensu*: pesquisa, ensino e extensão de forma articulada, promoção do pensar científico em harmonia com o saber pragmático, visando sua demonstração. Desse modo, talvez o Mestrado Profissional apresente esse trinômio de forma mais contundente que as experiências anteriores no cenário acadêmico, onde a inserção e inovação social não se destacam integradas ao ensino e à pesquisa. Surge, então, o elemento diferenciador nessa modalidade *stricto sensu*: a formação de recursos humanos para atuar no mundo do trabalho e transformá-lo (PROFOR, 2011).

A premissa da pesquisa nessa modalidade de Mestrado, portanto, vincula-se fortemente à dimensão social que os produtos educacionais<sup>6</sup> e as propostas de intervenção desenvolvidas nesses programas *stricto sensu* alcançam nos cenários pesquisados e nos espaços em que se pretende transformar, a partir das análises e reflexões empreendidas.

Se pensarmos na área do ensino, acentuam-se ainda mais as relações entre teoria e prática, uma vez que o professor-mestrando estará capacitado a adequar-se às novidades que surjam em sua prática, a partir de vínculos estabelecidos entre a universidade e a realidade escolar em que atua e passa a observar, analisar e problematizar por meio de uma postura docente teoricamente embasada e da proposição de alternativas concretas para problemas, questionamentos e situações adversas que despontam em seu ofício.

Há que se destacar as dissemelhanças entre as propostas

---

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória.

6 Conforme critério exigido pela Capes, os trabalhos de conclusão final nos Mestrados Profissionais devem apresentar um produto educativo (guia didático, vídeo, blog, jogo educativo, *software*, exposição científica, curso de formação etc.) que possa subsidiar e inspirar novas práticas docentes.

investigativas entre os tipos acadêmico e profissional de mestrado. Enquanto o mestrado acadêmico busca formar, em longo prazo, um pesquisador com profunda imersão na pesquisa, no mestrado profissional onde também se observa a imersão na pesquisa, o objetivo principal é formar alguém que, no mundo do trabalho para além da academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam estas no âmbito mais pessoal ou mais social. É exemplo, o professor titulado (mais qualificado) que utiliza os eficientes e modernos métodos certificados pela pesquisa em ensino da sua área (BARRETO, 2013).

Cabe ressaltar ainda, segundo Ribeiro (2005) que não é incompatível a interação entre a Universidade e o mundo da produção e o compromisso com os setores sociais, de modo que não são necessárias cisões entre o universo acadêmico e as questões econômico-sociais. Portanto, o Mestrado Profissional não deverá provocar receios entre aqueles que acreditam que nesse contexto ocorra uma subjugação da pesquisa aos interesses do capital, visto que as demandas emergentes do mundo do trabalho e os setores sociais não se excluem, isso porque

Ambos são importantes, o primeiro para nosso desenvolvimento econômico, o segundo para o desenvolvimento social. E é importante que o diálogo ocorra constantemente entre ambas as vertentes – até porque, sem isso, correm-se sérios riscos: primeiro, que efetivamente o incremento na produção econômica se dê sem uma boa discussão de quem se beneficia com os ganhos de produtividade (o usuário ou consumidor? o trabalhador? o capital?); segundo, que o centro de decisões sobre a pesquisa desloque-se da universidade e do meio acadêmico *at large* para as empresas; terceiro, que as áreas de Ciências Humanas e Sociais, embora as mais adequadas por definição para contribuir à melhora de nossos indicadores sociais, fechem-se no

mundo universitário e não transfirmam, para aqueles que de fato agem no mundo da prática, os meios mais novos e aptos a lutar contra a miséria e a iniquidade (RIBEIRO, 2005, p.5).

A partir dessa análise, o Mestrado Profissional emerge em nosso cenário como importante elo entre a universidade e o desenvolvimento econômico e social do Brasil, a partir de novas demandas requeridas pela sociedade atual, seja no tocante à formação, seja no destino de parte significativa dos nossos doutores que não se encaminham apenas para a docência nas universidades, seja pela necessidade do reconhecimento do setor público e dos movimentos sociais como alvo da transferência do conhecimento científico advindo das pesquisas nessa modalidade de pós-graduação (RIBEIRO, 2005).

Em meio às questões e às especificidades brevemente apresentadas, buscaremos, a seguir, reconhecer algumas particularidades da pesquisa qualitativa e suas possíveis interlocuções com os processos investigativos nos Mestrados Profissionais à luz da teoria bakhtiniana sobre a metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas.

## **2. 2. A pesquisa qualitativa sob a ótica bakhtiniana**

Por entendermos a pesquisa como um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento (ANDER-EGG, 1978), pensamos que a abordagem qualitativa cujo foco é a produção de conhecimento sistemático, não meramente repetitivo, mas produtivo de modo que possa fazer avançar a área de conhecimento no qual se insere, apresenta-se como opção metodológica ideal para as práticas de pesquisa nos Mestrados Profissionais da área de humanas.

Nas ciências humanas e sociais, novas pesquisas estabeleceram

questionamentos acerca da hegemonia dos processos investigativos positivistas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a rigidez das relações e a ordem permanente dos processos sociais. Tais pesquisas se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos considerados singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Por isso, buscaram a valorização dos aspectos qualitativos dos fenômenos, por meio da exposição da complexidade da vida humana, além de evidenciarem aspectos e significados ignorados da vida social (CHIZZOTTI, 2010).

Portanto, os pesquisadores alinhados a essa orientação investigativa, no dizer de Chizzotti (2010) subtraíram-se à verificação das regularidades para priorizarem a análise dos significados que os sujeitos dão às suas ações nos contextos em que constroem seus valores e as suas relações, observando os vínculos indissociáveis entre a particularidade das ações desses indivíduos com o meio social em que suas práticas e experiências ocorrem.

Os princípios norteadores da abordagem qualitativa nos permitem, pois, adentrar o mundo dos significados, das ações e das relações humanas a fim de melhor apreendê-lo, já que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (TAVARES, 2007, p.64).

Em meio a diversos posicionamentos e estudos acerca do tema, por sinal bastante complexo e em constante reavaliação no meio acadêmico, apresentam-se os cinco pressupostos básicos da pesquisa qualitativa apresentados por Bogdan e Biklen (1982), a partir da ênfase de Ludke e André (1986), os quais poderão elucidar a pertinência do diálogo entre essa perspectiva metodológica e as propostas investigativas nos mestrados profissionais da área de Humanidades, a partir do seguinte paralelo:

**QUADRO 1: Paralelo entre características da pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1982) e as particularidades da pesquisa na área das Ciências Humanas**

<b>Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1982)</b>	<b>Características da pesquisa no Mestrado Profissional na área de Humanas</b>
1. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através da realização do trabalho intensivo de campo.	O contato entre o pesquisador da área das Ciências Humanas e o cenário da sua pesquisa pressupõe contato direto e intensivo de campo. A situação investigada prescinde da presença física e do contato direto entre o pesquisador e o ambiente pesquisado.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.	A produção dos dados na pesquisa em Ciências Humanas considera a perspectiva dos sujeitos pesquisados, a partir do reconhecimento dos seus valores, das suas crenças, dos lugares sociais de onde falam e das suas histórias de vida.
<b>Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1982)</b>	<b>Características da pesquisa no Mestrado Profissional na área de Humanas</b>
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.	O pesquisador da área de Humanas considera a pesquisa como um processo e não apenas atividades pontuais descontextualizadas do campo social mais amplo. Para essa área do conhecimento interessam as tensões e a complexidade presentes na concretude das ações cotidianas.

<p>4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar “a perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.</p>	<p>Na perspectiva das Ciências Humanas, a voz do outro é fundamental para a construção do objeto de pesquisa. As concepções e valores dos sujeitos pesquisados são essenciais para a dinâmica da investigação.</p>
<p>5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.</p>	<p>A produção dos dados na pesquisa social constitui um movimento de idas e vindas ao cenário de pesquisa e às fundamentações teóricas. A pesquisa está em constante revisão e as concepções dos sujeitos podem ser generalizadas e ampliadas a outros cenários e grupos posteriormente.</p>

Fonte: FERNANDES (2005, p.17). Adaptado.

A abordagem qualitativa na pesquisa em Mestrados Profissionais da área das Humanidades permite-nos, pois, a inserção no contexto social permeado pelas atividades humanas, a partir do nosso contato prolongado com os sujeitos e os cenários da pesquisa, nos quais produzimos grande quantidade de dados emergentes das situações vividas no processo de pesquisa, sem nos preocuparmos com a comprovação de hipóteses anteriormente definidas.

Os cientistas que corroboram os pressupostos da abordagem qualitativa, no dizer de Chizzotti (2010), apresentam-se contrários ao pressuposto experimental que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, ao utilizar como base metodológica o paradigma das ciências da natureza. Esses cientistas, em oposição aos experimentalistas, afirmam que as Ciências Humanas possuem sua especificidade – o estudo na sociedade do comportamento humano, de modo que seus conhecimentos não devem ser legitimados por processos quantificáveis que resultem em técnicas de mensuração, em leis e explicações generalizantes.

No entanto, não pretendemos aqui combater a pesquisa

quantitativa nem estabelecer dicotomias entre os aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa, afinal esses aspectos são complementares nos processos investigativos. A esse respeito, Demo (1998, p.4) ressalta que

[...] não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria às expensas da outra, ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa.

As dimensões quantitativa e qualitativa, portanto, coexistem nos fenômenos e grupos pesquisados, logo não são se excluem na dinâmica da pesquisa, mas podem ser pensados e priorizados a partir dos contextos de atuação do pesquisador e dos sujeitos participantes do processo.

### **Considerações Finais**

Dentro desse contexto, cabe ressaltar que as polarizações entre abordagens metodológicas tornam-se dispensáveis ao pesquisador que pretende considerar a pesquisa um processo amplo e dialógico e aberto às tensões e contradições próprias das relações sociais que permeiam os sujeitos, cenários e objetos pesquisados.

Sob a ótica bakhtiniana e os princípios orientadores da abordagem qualitativa da pesquisa, o processo investigativo nos Mestrados Profissionais da área de humanas assume um quadro teórico-metodológico em que não se negam o rigor e a objetividade em seus projetos de pesquisa, no entanto, a contribuição das perspectivas dialógica e exotópica presentes nos pressupostos

do pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997, 2010) destacam que a experiência humana, a importância do “outro” e o reconhecimento das concepções e práticas sociais dos sujeitos envolvidos não podem ser reduzidos aos limites estreitos e às práticas discursivas monológicas dos tradicionais relatórios científicos.

## Refêrencias

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. P.95-113.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.; SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7.ed. Buenos Aires Humanitas, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 399-415.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BARRETO, Ciclamio Leite. **Mestrado Profissional: pós-graduação de utilidade pública**. Disponível em: <http://www.iag.usp.br/evento/mestrado-profissional>. Acesso em 14 Jan. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez Editora, 2010, 11ª edição, p. 77-85)

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos**. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

# **A educação estética articulada à leitura de literatura na alfabetização de crianças**

Schirlen Pancieri Lima  
Fernanda Zanetti Becalli

## **1. Considerações Iniciais**

Em face do objetivo deste trabalho – compreender como a abordagem de literatura infantil materializada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pode favorecer uma educação estética articulada ao ensino da leitura de literatura na alfabetização de crianças, revisitamos a produção acadêmica que aborda a literatura infantil no PNAIC, efetivada em Programas de Pós-Graduação no Brasil. Tomamos como ponto de partida os resumos disponibilizados no banco de teses e dissertações, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes). Ao utilizar como descritores as seguintes expressões – *literatura e PNAIC; literatura infantil e PNAIC; leitura e PNAIC; PNAIC*; não identificamos pesquisas que tiveram a literatura infantil no PNAIC como objeto de estudo, possivelmente, porque o Pacto foi lançado recentemente pela Portaria nº. 867, em 4 de Julho de 2012.

Em nosso Estado, especialmente, em decorrência das professoras

Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz coordenarem o PNAIC na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), há trabalhos em andamento na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que versam sobre o Pacto. Até o presente momento, registramos três estudos: *A proposta de trabalho com o texto nos Cadernos do PNAIC 2013*, de autoria do pós-doutorando Vanildo Stieg; *Concepções de alfabetização e letramento nos Cadernos do PNAIC 2013*, da doutoranda Kaira Walbiane Couto Costa; ambos orientados pela professora Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria Mendes Gontijo; e, *Leitura deleite nas caixas de livro do PNAIC: deleite para quem?*, de autoria da doutoranda Mariana Ramallete Guerra orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz. Ressaltamos que, por estarem em andamento, não tivemos acesso aos referidos trabalhos.

Diante desse panorama, passamos a esquadrihar outras indicações de pesquisas por vias digitais, em sites científicos, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Elegemos os referidos sites por hospedarem as produções de importantes congressos, a saber: as Reuniões Nacionais e Regionais da Anped, o Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) e o Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE). No Grupo de Trabalho (GT) 10 – *Alfabetização, Leitura e Escrita*, da 36<sup>a</sup> e 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da Anped, realizadas em 2013 e 2015, encontramos trabalhos que abordaram leitura e literatura no ciclo de alfabetização com variados enfoques e diferentes perspectivas teórico-metodológicas, porém não havia estudos que investigaram, especificamente, a literatura infantil no PNAIC.

No site da ABALF, nos eixos *Alfabetização e Políticas Públicas* e *Alfabetização e Formação Profissional*, do II Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em julho de 2015, localizamos três comunicações científicas que investigaram o PNAIC, a partir das seguintes discussões: Formação continuada e implementação da

política pública no contexto de formação do Pacto; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do PNAIC e o Programa “Alfa e Beto”; e, O PNAIC no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul. No entanto, não encontramos pesquisas que abordaram, especificamente, a temática de estudo que propomos. Prosseguimos a busca em eventos específicos de literatura infantil, como no 6º *Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e I Seminário Internacional de Literatura Infantil Juvenil e Práticas de Mediação Literária*, realizado, em outubro de 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nos anais do evento, localizamos dois artigos científicos que abordaram a leitura de literatura no PNAIC: *A hora e a vez da literatura infantil como parte significativa da formação do professor: experiências do PNAIC*, de Chirley Domingues (2014); e, *Literatura infantil e juvenil na formação do professor alfabetizador: ou PNAIC na berlinda?*, de Jilvania Lima dos Santos Bazzo; Maria Letícia Naime Muza (2014). No *IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil* com o tema *Literatura Infantil e Juvenil: celebrando a leitura*, realizado em setembro de 2015 pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP, em Presidente Prudente, São Paulo, encontramos um artigo nos anais do evento, intitulado *A mediação do professor na formação do leitor literário: um ensaio a partir da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil 3”* de autoria de Luciana Mara Torres Buccini e Regilane Gava Lovato (2015). Já no *XII Congresso de Estudos Literários* do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Espírito Santo, realizado em novembro de 2015, não encontramos trabalhos que abordassem a leitura de literatura no PNAIC.

Ao buscar na base eletrônica de revistas científicas da Scielo, localizamos o trabalho intitulado *A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para Além do Deleite*, de autoria de Renata Junqueira de Souza, Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva e Cinthia Magda Fernandes Ariosi, publicado no ano 2016, na *Educação em Revista*

do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). E, por meio do *Google Acadêmico*, localizamos o trabalho de Aparecida Paiva e Hércules Tolêdo Corrêa, intitulado *Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades*, publicado na Revista *Via Atlântica* da Universidade de São Paulo, em 2015. Para fins de organização didática, apresentamos um Quadro demonstrativo das pesquisas localizadas que focalizaram o trabalho com a literatura infantil no PNAIC:

Quadro 1 – Trabalhos que abordam a leitura de literatura no PNAIC

<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano de Publicação</b>
A hora e a vez da literatura infantil como parte significativa da formação do professor: experiências do PNAIC	Chirley Domingues	6º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil	2014
Literatura infantil e juvenil na formação do professor alfabetizador: ou PNAIC na berlinda?	Jilvania Lima dos Santos Bazzo;  Maria Letícia Naime Muza	6º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil	2014
Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades	Aparecida Paiva; Hércules Tolêdo Corrêa	Revista Via Atlântica	2015
A mediação do professor na formação do leitor literário: um ensaio a partir da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil 3”	Luciana Mara Torres Buccini; Regilane Gava Lovato	IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil	2015

A leitura e a função da literatura no PNAIC: para além do deleite	Renata Junqueira de Souza; Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva; Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Educação em Revista	2016
---	---	---------------------	------

Fonte: Levantamento da pesquisadora em artigos encontrados nos sites do 6º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (UFSC), nas Revistas Educação em Revista (UNESP) e Revista Via Atlântica (USP) e nos Anais do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (UNESP).

Desse modo, o levantamento bibliográfico realizado evidenciou que o Pacto foi pouco investigado até o presente momento e apontamos para a necessidade de ampliar os estudos, a fim de compreender se a abordagem de literatura infantil materializada no PNAIC pode favorecer uma educação estética articulada ao ensino da leitura de literatura na alfabetização de crianças. Diante da relevância e problemática deste estudo, será desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo na modalidade de pesquisa aplicada com intervenção do tipo colaborativa, para validar o produto educativo a ser desenvolvido no decorrer da pesquisa por se tratar de um mestrado profissional.

Para Ibiapina (2008, p. 51) “[...] colaborar significa criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o entendimento compartilhado e para a efetivação das parcerias reflexivas [...]”. Consideramos fundamental a contribuição da pesquisa com ações colaborativas, porque “[...] contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investindo e fazendo avançar a formação docente [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 114).

Seguindo este direcionamento, o presente artigo foi organizado da seguinte forma: a seção dois oferece uma breve revisão de conceitos como: educação estética, linguagem, dialogismo,

discurso e sua relevância para o ensino da leitura de literatura na alfabetização de crianças. A seção três reporta às evidências deste estudo bibliográfico, priorizando a pesquisa de intervenção do tipo colaborativa para o desenvolvimento da leitura de literatura no 1º ano do ciclo de alfabetização. A seção quatro apresenta nossas considerações finais, levantando alguns resultados e sugerindo possíveis e desejáveis desdobramentos futuros acerca das contribuições da educação estética por meio da leitura de literatura na alfabetização de crianças.

## **2. A educação estética e o ensino da leitura de literatura: fundamentação teórica**

Fundamentado no materialismo histórico dialético que entende a realidade como um processo cuja realidade objetiva (matéria) está permeada pelas contradições das relações sociais, compreendemos que a formação de leitores não pode estar desvinculada do contexto sócio-histórico. O materialismo histórico dialético concebe “[...] a sociedade como aquela que tem sido criada pelo homem e tem criado o próprio homem, [...] o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais; é produto e produtor da sociedade [...]” (FACCI, 2004, p. 153).

Como produtor imerso em uma determinada sociedade, o homem ao refletir as relações sociais estimula atos reflexíveis (pensamentos) de natureza lógico-racional. Assim, o pensamento dirige a ação e por ela é condicionado. Neste condicionamento o conhecimento que se constitui a partir do pensamento gerado na interação dos homens entre si e com a sociedade, realizado pela ação. A realidade, por sua vez deve ser explicada a partir da essência do objeto (matéria), que conserva sua propriedade independente do sujeito, mas, que por ele é mudada, conforme suas relações e interações.

Assim, os sujeitos, na perspectiva do materialismo histórico

dialético, produzem conhecimentos a partir das interações e dos embates dialógicos por meio da linguagem. Partindo desta concepção sobre a constituição do ser humano como ser social e sua composição na sociedade, por meio das relações dialógicas, a linguagem se torna uma ferramenta imprescindível neste processo. De acordo com o pensamento marxista, “[...] as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos homens [...]” (FACCI, 2004, p. 157). Assim, Marx e Engels (2001, p. 24-25) asseveram que a linguagem é

[...] tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens [...]. A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens [...].

Partindo desta ideia, Vigotski<sup>7</sup> (2005) analisou em seus estudos o desenvolvimento da linguagem. Para este estudioso, pensamento e linguagem são processos distintos, porém, interdependentes, logo, a relação entre eles é necessária para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual da criança. Ainda afirma que a linguagem (fala) não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança por meio da interação com o outro, e sim, a fala também é a expressão do pensamento intelectual, tendo em vista que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e

---

7 Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski, preferimos usar Vigotski por predominar essa forma de escrita na maioria dos textos utilizados nesta pesquisa. Porém, quando o nome aparece em citações de outros autores ou referenciados nos textos, manteve-se a grafia original.

pela experiência sociocultural da criança [...]” (VYGOTSKY, 2005, p. 62). Assim, como pensamento e linguagem são para Vigotski (2005) processos interdependentes, desenvolvimento e aprendizagem também são, e a aprendizagem provoca o desenvolvimento, já que

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKI, 2012, p. 115).

Nessa perspectiva, acreditando que o trabalho com a leitura de literatura deve priorizar a formação do homem a partir da linguagem, é importante ressaltar a educação estética para a formação de leitores. Para tanto, apresentaremos alguns conceitos a partir das ideias de autores como Candido (2012), Vigotski (2010) e Bakhtin (2002, 2003, 2006), no que diz respeito à concepção de educação estética, literatura e ensino da leitura de literatura infantil numa perspectiva dialógica para a formação de leitores no ciclo de alfabetização. Vigotski (2010) defende a autonomia de uma educação estética com qualidade científica e não com objetivos a serem ensinados acerca do conhecimento, do sentimento e da moral, destinados a oferecer simplesmente atividades prazerosas. Para Candido (2012, p. 89-90),

O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.

O autor defende a literatura como produção literária, advinda da realidade vivida e o ensino da história da literatura deve

combater as opressões e promover o exercício da reflexão e o prazer estético. Ressaltando o pensamento de Candido, por ser de natureza humanizadora, a literatura fornece a fruição estética e promove o exercício da reflexão, compreendida como um “Direito a Literatura”, que é a inserção dos leitores no universo literário, fazendo com que,

[...] os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia, da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2012, p. 177).

O autor afirma que a literatura atua na formação do homem enquanto ser histórico e social, e que, os acontecimentos vividos no dia a dia, são ficcionados e fabulados por ele, para que o real possa dialogar com a ficção e vice-versa, na tentativa de resolver os problemas sociais vividos de maneira dialética e menos dolorosa. Vigotski (2010), ao defender a *educação estética*, no capítulo XIII do livro *Psicologia Pedagógica*, ressalta o seu interesse pelo aprofundamento da estética a serviço da pedagogia. O autor inicia seu escrito afirmando que a ciência psicológica e pedagógica não conseguiu resolver até hoje “[...] a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 323), mesmo em tempo de avanço do conhecimento científico.

Para o autor, a corrente pedagógica nega o sentido educativo das vivências estéticas, e, “[...] continua a defender a mesma ideia ao reconhecer como estreito e limitado o sentido da educação estética [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 323). Já na corrente psicológica a preocupação “[...] era a de exagerar demais o sentido das emoções estéticas e ver nelas quase um recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 323).

Diante desses extremos, predomina uma concepção moderada

de estética, em que “[...] o sentido da estética está na distração e na satisfação [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 324), utilizando a educação estética como um meio para atingir resultados pedagógicos. Para Vigotski (2010), em todas essas posições, a estética aparece subordinada a cumprir funções alheias, especialmente “[...] educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 324). Desse modo, aponta alguns equívocos em que a educação estética aparece subordinada a cumprir funções alheias. A literatura infantil com finalidade moral é criticada pelo autor, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, em que a literatura infantil é apropriada por meio do convívio da arte de ensinar a regra moral. O autor assinala que a organização das bibliotecas infantis nas escolas é um recurso utilizado para o ensino da leitura de literatura infantil,

[...] com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

Sugere o abandono da concepção que determina que “[...] as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 325). A crítica do autor se volta para a produção literária para crianças e, por meio da reflexão sobre a recepção de fábulas no contexto da educação infantil, elabora uma de suas perspectivas mais originais e atuais, que é a ideia da incerteza do tipo de efeito moral a ser provocado no leitor, o que o leva a afirmar o “[...] fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 327). Assim, a leitura de literatura infantil se distancia da leitura como constituição de sentidos e se aproxima do que Vigotski (2010, p. 324) denuncia, que além dos limites da moral a literatura infantil “[...] costuma limitar-se a uma poesia de asneiras e futilidades como se

fosse a única acessível à compreensão infantil [...]”, desmerecendo a capacidade inventiva e criativa das crianças.

Vigotski (2010) aponta um outro “equivoco” na educação estética, que é o de “[...] impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 328), não mais de ordem moral e sim social e cognitiva, que aceitava e admitia a educação estética um meio de ampliação do conhecimento das crianças. O professor era formado nos cursos de história da literatura atendendo a essa premissa e “[...] substituíam conscientemente os estudos dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais contidos nas obras [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 328-329). No que concerne a organização de uma sociedade estudada, conforme os modelos literários, o autor alerta que sempre são assimiladas em formas falsas e pervertidas uma vez que,

[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela (VIGOTSKI, 2010, p. 329).

O autor destaca que a obra de arte é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade e nunca reflete em toda a sua plenitude a verdade real. Mostra com essa ideia, que a literatura, é falsamente interpretada por uma concepção de educação e que a arte aparece desfigurada da realidade, e, que não há como “[...] transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 330).

Afirma reiteradamente a autonomia da educação estética, ao assinalar que “[...] a pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões da educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 331). Com a finalidade de romper esse modelo de tratamento dado à educação estética, defendemos o trabalho com a leitura de

literatura na escola de modo discursivo e dialógico.

As contribuições de Bakhtin e seu círculo para o campo da literatura infantil nos fornecem elementos para pensarmos o trabalho com a leitura de literatura articulado à educação estética, uma vez que este filósofo russo buscou aprofundar seus estudos na área da linguagem, e ao nosso entendimento a leitura de literatura só é possível ser difundida por meio da linguagem, ou seja, por meio da interação verbal, que Bakhtin (2003, p. 127) considera “[...] a realidade fundamental da língua”. Para o autor, a literatura por ser obra de arte literária integra os campos da cultura humana como a ciência, a arte e a vida e é constituída por diferentes vozes sociais que compõem um sistema de linguagem.

O estudo da linguagem para Bakhtin (2006) é fundamental, pois é por meio dela que entendemos o processo de constituição dos seres humanos, cuja essência é de natureza social. Assim, se os seres humanos são considerados seres sociais e, necessitam da linguagem para interagir entre os pares, constituindo uma sociedade que busca superar os conflitos por meio dos discursos imersos no ato de fala, pela palavra, essa considerada social e não individual. Conforme Bakhtin, (2006, p. 116) “[...] a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]”, nesse caso, a interlocução entre professores e crianças. Entretanto, a linguagem não se esgota na interlocução entre duas pessoas, uma vez que ela é povoada pelas vozes que compõem um determinado discurso.

Brait (2009), estudiosa das obras de Bakhtin, aponta que este autor analisa uma obra de arte a partir da leitura da sua totalidade, procurando descobrir desde suas características históricas, passando pelos múltiplos discursos sociais representados, até a organização de como o autor enxerga o mundo e as relações interacionais existentes no discurso. Bakhtin (2002), no texto *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*, se debruçou

a estudar sobre a originalidade estilística do gênero romanesco e evidencia que

[...] o estilo do romance é uma combinação de estilos; sua linguagem é um sistema de “línguas”. Cada elemento isolado da linguagem do romance é definido diretamente por aquela unidade estilística subordinada na qual ele se integra diretamente: o discurso estilisticamente individualizado da personagem, por uma narração familiar do narrador, por uma carta, etc. É esta unidade que determina o aspecto estilístico e lingüístico do elemento dado (léxico, semântico, sintático). Ao mesmo tempo, este elemento participa juntamente com a sua unidade estilística mais próxima do estilo do todo, carrega o acento desse todo, toma parte na estrutura e na revelação do sentido único desse todo (BAKHTIN, 2002, p. 74).

O romance é constituído por uma composição de linguagens, estilos, discursos, vozes que permeiam o gênero romanesco, retratando na obra literária uma dada realidade de forma global, mas, formada pela individualidade e voz de cada personagem. Assim, Bakhtin (2002, p. 74-75), explica que,

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orquestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo. O discurso do autor, os discursos dos

narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance. Cada um deles admite uma variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações (sempre dialogizadas em maior ou menor grau). Estas ligações e correlações especiais entre as enunciações e as línguas (*paroles - langues*), este movimento do tema que passa através de línguas e discursos, a sua segmentação em filetes e gotas de plurilinguismo social, sua dialogização, enfim, eis a singularidade fundamental da estilística romanesca.

O discurso do autor, do narrador, do gênero intercalado, os discursos das personagens são unidades básicas de composição da linguagem, com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance. Cada um deles acolhe uma variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações no movimento entre as enunciações e as línguas. Este movimento passa através da linguagem, dos discursos, bem como de sua dialogização, ou seja, pela singularidade fundamental da estilística romanesca. Assim, referindo-se às ideias de Bakhtin, Brait (2009, p. 124) menciona que, “[...] o plurilinguismo introduzido no romance é “o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor” [...]”. Assim sendo, a fala do sujeito não é individual “[...] é eminentemente constituída pela dos outros [...]” (BRAIT, 2009, p. 124).

Já os discursos são bivocais, compostos por pelo menos “[...] duas vozes, duas expressões, dialogicamente correlacionadas, como se conhecessem uma à outra, como se conversassem entre si [...]” (BRAIT, 2009, p. 125). Os discursos são povoados por diferentes vozes que se constituem com outros discursos, pelo menos entre dois interlocutores, que são seres sociais, ou seja, para o filósofo da linguagem, o sujeito que fala, refrata, refuta e interpreta a fala do outro num texto, seja ele de natureza literária ou não, são discursos constituídos pelas diversas vozes sociais. Dessa forma, o texto literário “[...] possui sempre um sentido plural” e as línguas se

constituem a partir da multitextualidade dos discursos, portanto “[...] o sentido de uma obra literária é fruto de uma construção dialógica” (BARROS; FIORIN, 2003, p. 70). Sendo assim, a obra literária é representada pelo discurso e pelo dialogismo. Barros e Fiorin (2003) se debruçaram a entender o que era dialogismo na concepção bakhtiniana de linguagem e como a dialogicidade originou.

Conforme Barros e Fiorin (2003), Bakhtin procurou entender as raízes do diálogo, da linguagem, da arte e da obra literária de seu tempo e como o homem realizava seus desejos, se desprendia das amarras da ideologia dominante de sua época e assim,

[...] funda a ambivalência do discurso literário, a exprimir um subversivo “desejo do outro” – de ser o outro, ou de ser de outro modo, não do modo burro da seriedade, mas do modo astuto do riso que está sempre apreendendo o outro [...] (BARROS; FIORIN, 2003, p. 78).

Entendemos desse modo, que o dialogismo nasce do permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma determinada sociedade. Ainda, é o confronto entre os enunciados elaborados por meio dos discursos, desenvolvidos no contexto sócio-histórico-cultural, gerando e confrontando os valores e ideologias do eu e os valores e ideologias do outro. O dialogismo, além de se referir ao permanente diálogo entre os diversos discursos que se configuram na sociedade, também se refere às relações entre os sujeitos nos processos discursivos. O dialogismo, portanto, é o movimento de dupla constituição entre a linguagem e o fenômeno de interação socioverbal. Para compreender o trabalho com a literatura infantil na alfabetização de crianças, o mundo da linguagem e sua dialogicidade ética, busca a selecionar um ângulo do homem (professores e crianças) para investigar já que o sujeito,

[...] não se coloca como aquele que fala e que lida com um objeto mudo. Ele dialoga com seu *objeto*, com esse *herói*,

de tal forma que apreendê-lo significa alterar-se, modificar-se, constituir conhecimento na polifonia de vozes que se encontram e se cruzam (BRAIT, 2009, p. 56).

Diante das reflexões acima, entendemos que o dialogismo se caracteriza como o princípio constitutivo da linguagem, e, a polifonia se caracteriza por diversas vozes em um discurso, o que nos leva a perceber que as palavras não são signos neutros, mas, são afetadas pelos embates históricos e sociais que sofrem os falantes de uma língua. Por isso, as palavras permanecem impregnadas de vozes, valores e desejos. A polifonia, portanto, se refere às outras vozes que condicionam o discurso do sujeito.

Entretanto, o discurso não é uma enunciação monológica, apresentado por meio das teorias difundidas pelos estudiosos do subjetivismo idealista, como ato puramente individual. Para Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica e complexa, nela se exprimem historicamente as relações dialógicas dos discursos e das enunciações, que são tecidas em um contexto social imediato, num movimento contínuo entre os diversos enunciados presentes na sociedade, os quais carregam seus valores ideológicos, princípios, crenças, etc, nos enunciados existentes nas instituições sociais, como a família e a escola. Entendemos que o discurso é o confronto de entoações e valores nas mais variadas visões da sociedade. Cada indivíduo, em seu tempo, vive de acordo com valores e princípios de sua época e, é confrontado com os princípios que o antecederam, num campo de embates, onde se confrontam suas ideias, com as ideias dos outros.

Portanto, locutor e interlocutor são falantes ativos. O locutor antecipa o que o interlocutor vai dizer, conhece ou tenciona o lugar de seu ouvinte. Do outro lado, o interlocutor, diante de uma enunciação significativa, elabora as refutações, ou seja, concorda, contempla, opera, diverge, etc. Assim, o que possibilita a compreensão da enunciação é o movimento dialógico dos enunciados, e o confronto dos nossos dizeres com os dizeres dos outros falantes, que resulta

em novos valores a serem construídos.

Nessa perspectiva, a língua constitui a essência humana e é transformada nas interações sociais ao longo da história de sua existência, permeada pelas interações dialógicas “[...] essa concepção leva-nos a pensar que a língua vive e se transforma na comunicação verbal, e não a partir do estudo das suas formas abstratas nem do psiquismo individual dos sujeitos, como preconizam outras perspectivas teóricas” (OLIVEIRA, 2010, p. 62). Sendo assim, a literatura materializada nos livros favorece o discurso escrito e o ato de fala do indivíduo, como Bakhtin descreve,

[...] o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor com as de outros autores: ele decorre, portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (BAKHTIN 2006, p. 128).

O discurso escrito e o ato de fala se complementam e está intrinsecamente ligado à discussão ativa, ou seja, ao diálogo que compõe a teia da comunicação verbal contida no sistema de linguagem. As crianças na fase inicial de alfabetização trazem conhecimentos apropriados em seu contexto social, e ao se apropriarem da leitura e da escrita produzem sentidos no/com o mundo, pois antes de adentrar sobre o saber escolar, já estão imersas nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2006). A mediação do processo de leitura de literatura é imprescindível para a formação de leitores. O papel do professor como mediador do ensino de textos literários no ciclo de alfabetização deve priorizar a interação verbal, ou seja, os discursos tecidos nas relações dialógicas, uma vez que “[...] o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento

da comunicação verbal [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 127). Desse modo, o professor deve provocar momentos de interação das crianças com a leitura de literatura, com a finalidade de formar leitores críticos do mundo em que vive.

### **3. Considerações metodológicas numa perspectiva dialógica com intervenção do tipo colaborativa**

No texto “Metodologia das ciências humanas”, Bakhtin (2003) discute que as ciências exatas e humanas não podem ter o mesmo método de investigação e análise. Isso porque, na primeira, o pesquisador encontra-se diante de uma *coisa*, seja um fenômeno da natureza ou o próprio indivíduo, que precisa ser contemplado para ser descrito monologicamente, numa interação entre sujeito e objeto.

Já na segunda, ocorre uma relação dialógica entre sujeitos, pois estuda o homem em sua especificidade como um *ser expressivo e falante* que, por ter voz e interagir dialogicamente com os seus interlocutores, não pode ser contemplado como uma *coisa*. Essa compreensão se justifica pelo fato de que as ciências humanas

[...] são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata das ciências humanas [...] (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Desse modo, compreendemos a atividade humana como um texto em potencial que deve ser entendido no âmago das relações dialógicas de seu tempo, por meio de uma orientação que focaliza os sentidos. Como aponta Bakhtin (2003, p. 319), por “[...] toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo”. Partindo desse

princípio, buscaremos entender o ensino da leitura de literatura como atividade humana desenvolvida por sujeitos sócio-históricos que criam e recriam textos, uma vez que os professores não são meros reprodutores das prescrições oficiais. Desse modo, o que analisaremos serão discursos que tanto *refletem* quanto *refratam* se o trabalho com a leitura de literatura no ciclo de alfabetização contribui para a formação de leitores de modo que levará a criança a desenvolver uma consciência crítica no/do mundo em que vive, ou seja, que se constituem leitores de texto e da vida.

Entendemos que tais discursos não são neutros ou indiferentes ao contexto de produção, pois expressam concepções que fundamentam determinados modos de ensino de leitura de literatura, que marcam posições sobre uma forma de conceber a língua materna e o seu ensino. Sendo assim, não bastará tecermos apenas uma análise do livro de literatura infantil proposto pelo PNAIC para o ensino de leitura de literatura, mas de compreendermos que o nosso problema de investigação, dependerá, também, de compreender qual é a concepção de leitor que a formação do PNAIC se propõe e como o trabalho com a leitura de literatura será desenvolvido por professores alfabetizadores a partir da formação oferecida.

Para isso, em nosso trabalho analítico e interpretativo, procuraremos nos prender “[...] primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319), porque acreditamos, como Bakhtin (2005), que os discursos são atravessados por uma multiplicidade de vozes que revelam as *consciências falantes* presentes nos enunciados. A palavra mediadora do outro influi no processo de formação de conceitos apropriados pelo sujeito e o pesquisador faz parte da própria pesquisa, uma vez que é impossível, nessa perspectiva, a neutralidade. Diante desta abordagem, o pesquisador se ressignifica no campo da pesquisa, pois, faz parte de todo o processo de pesquisa. Do mesmo modo acontece com o pesquisado, que “[...] também tem a oportunidade

de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa [...]” (FREITAS, 2002, p. 26). Nessa perspectiva para Bakhtin (2003), o processo de pesquisa é um trabalho de educação e desenvolvimento simultaneamente. Diante da problemática deste estudo, será desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo na modalidade pesquisa aplicada com intervenção do tipo colaborativa, para validar o produto educativo a ser desenvolvido no decorrer deste estudo. A pesquisa colaborativa envolve além da reflexão conjunta de conhecimentos, prática, atitudes, valores, e trajetória em que os participantes da pesquisa numa relação dialógica, interpretam o material que obtém do mundo externo transformando-o internamente.

Conforme Garcia (2003), o processo de transformação do professor alfabetizador, para professor pesquisador da sua prática, se estabelece num movimento contínuo prática-teoria-prática. Assim, a autora aponta que,

[...] é no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. [...] a teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai ganhando maior consistência (GARCIA, 2003, p. 23).

A reflexão da prática existente, a linguagem no processo reflexivo e principalmente colaborativo é importante, uma vez que permite a expressão do pensamento abstrato. Assim, pensamento e linguagem estão interligados. Para Ibiapina (2008), o ciclo de reflexão crítica do pensamento estimula o uso da linguagem e auxilia os professores a mudar a compreensão das ideias construídas sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação, motivando-os às descobertas de relações contraditórias e à possibilidade de superá-las. O conhecimento prático deve articular-se ao teórico e vice-versa. Refletir sobre a prática, envolve a necessidade de rever a

teoria e de desvelar as vicissitudes da ação docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, iremos a campo para caracterizar o tempo e o espaço destinados à leitura de literatura, e observar quais os livros predominantes na prática escolar, em uma turma do primeiro ano do ciclo de alfabetização. A escolha desta turma se justifica pela escola da rede pública de ensino do Município de Vila Velha – ES ter recebido uma caixa de livros de literatura infantil para as salas de aulas do ciclo de alfabetização e pela professora ter participado do PNAIC em 2013, ano em que a formação se deu no campo do estudo da língua portuguesa. Ainda iremos analisar e elencar critérios para a seleção e utilização de obras do acervo do PNAIC, voltado para o primeiro ano do ensino fundamental, que ajudam no ensino da leitura, articulada à educação estética.

Em campo, iremos de forma colaborativa com a professora regente de classe, inserida na pesquisa, planejar e desenvolver um conjunto de atividades de leitura de literatura, numa perspectiva discursiva, a partir dos livros de literatura infantil do PNAIC, que prioriza a educação estética na alfabetização de crianças. O material construído será aplicado em sala de aula com as crianças e será parte integrante da construção do material educativo.

Após vivenciar as atividades aplicadas em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, tais atividades serão compartilhadas e repensadas de forma colaborativa por meio da formação de professores alfabetizadores atuantes no primeiro ano do ensino fundamental no município de Vila Velha – ES, o qual será validado na formação, compondo o produto final de pesquisa, que se trata de um *Caderno do Professor*. Desse modo, para ir a campo o pesquisador necessita de apresentar compromisso ético na pesquisa que se propõe, “[...] na qual pensar se transforma numa extraordinária atenção para o mundo que se encontra diante de nós. Também requer despojamento, disponibilidade, além da recusa a esquemas interpretativos preparados *a priori*” (SOUZA; ALBURQUERQUE, 2012, p. 120).

Para Ibiapina (2008), a investigação com ações colaborativas busca diminuir as dicotomias entre pesquisa e ação, teoria e prática, professor e pesquisador e retoma a ideia de professor-pesquisador da própria prática, contribuindo para reconciliar duas dimensões da pesquisa em educação: a construção de saberes e a formação de professores. A autora mostra que investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores (alfabetizadores) em projetos comuns que beneficiem as mudanças da sala de aula, da escola e da sociedade, inclusive no desenvolvimento profissional docente, [...] criando condições de transformar estes contextos em espaços mais emancipatórios (IBIAPINA, 2008, p. 16).

A colaboração só acontece em situações dialógicas, ou seja, na interação entre pares, valorizando o pensamento do outro e construindo um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo, o que envolve o exercício de alteridade (BAKHTIN, 2003). Para Bakhtin (2000 apud IBIAPINA, 2008, p. 49), “[...] a alteridade é a forma como os discursos afetam e são afetados pela argumentação de outros discursos. [...] e por intermédio da alteridade que os indivíduos vão se apropriando das palavras dos outros e adaptando-as aos seus propósitos [...]”. Buscaremos, desse modo, refletir com os pares na construção do produto educativo, já que a prática da “[...] reflexividade é importante, uma vez que a interação e comunicação entre os pares, elementos essenciais de desenvolvimento do discurso interior, representa o pilar da colaboração” (IBIAPINA, 2008, p. 45). Os discursos tecidos nas formações, produzem discussões que leva-nos a entender que,

[...] a enunciação é responsável por organizar a atividade intrapsicológica dos indivíduos, é no nível mental que os conceitos socialmente construídos interiorizam-se, adquirindo sentido próprio. O novo significado, unido aos anteriormente formulados, amplia as capacidades de abstração e síntese (IBIAPINA, 2008, p. 45-46).

Com a colaboração entre os pares, por meio das relações dialógicas e da enunciação, as necessidades formativas se ampliam fazendo com que os docentes em formação sintam-se motivados a refletir sobre sua própria prática de ensino, “[...] assumindo a vontade de aperfeiçoar-se e de estudar os conceitos necessários para a condução da atividade docente [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 46). Atendendo ao objetivo deste trabalho, este estudo também se insere no que tem sido denominado por diversos estudiosos de *pesquisa documental*, uma vez que, iremos investigar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o trabalho com a literatura infantil no PNAIC.

Na pesquisa documental “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” [...] (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 74), e, neste caso, buscaremos nos cadernos de formação do PNAIC compreender se a abordagem de literatura infantil que legitimou como adequada para o trabalho com a literatura infantil no ciclo de alfabetização, favorece a formação de leitores críticos. Portanto, além da observação do trabalho da professora alfabetizadora, serão utilizados como instrumentos de investigação, questionários e entrevistas sociais para conhecer os participantes da pesquisa (crianças, famílias e professores, dentre outros) no que se refere à formação acadêmica e profissional dos envolvidos, e a aproximação com a leitura de literatura de todos os participantes da pesquisa.

#### **4 Considerações Finais**

A problemática apresentada neste artigo contribuirá para o trabalho com a leitura de literatura articulada à educação estética na formação de leitores críticos no 1º ano do ciclo de alfabetização. Como hipótese levantada no decorrer do estudo documental, ou seja,

nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), podemos inferir que a abordagem de leitura de literatura prioriza o estudo do código e não um trabalho articulado para o ensino da leitura de literatura favorecedor de leitores críticos.

Tendo em vista que este estudo se compromete a apresentar as contribuições da educação estética para um trabalho com a leitura de literatura na alfabetização de crianças numa perspectiva dialógica, os resultados esperados evidenciam um trabalho articulado de ensino da leitura de literatura de forma dialógica e colaborativa com os participantes da pesquisa. Sendo assim, esperamos atingir os resultados esperados, que trata por meio da formação de professores, de repensar o conjunto de atividades desenvolvidas com a professora participante da pesquisa, na tentativa de ampliar o trabalho com a leitura de literatura ofertada pelo PNAIC como subsidio para a alfabetização de crianças no 1º ano do ciclo de alfabetização.

## Referências

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

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/117843800/BAKHTIN-Questoes-de-literatura-e-estetica-a-teoria-do-romance>>. Acesso em 23 jul. 2016.

BAZZO, Jilvânia Lima dos Santos; MUZA, Maria Letícia Naime. Literatura infantil e juvenil na formação do professor alfabetizador: ou PNAIC na berlinda? In: 6º SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 722 p., 2014, Florianópolis. **Anais do 6º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil**. Florianópolis: SC, p. 362-370, 2014. Disponível em: <[https://literaturainfantilejuvenil.files.wordpress.com/2015/02/6\\_slj\\_2014\\_anais\\_final.pdf](https://literaturainfantilejuvenil.files.wordpress.com/2015/02/6_slj_2014_anais_final.pdf)>. Acesso em 6 abr. 2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos: O direito à literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. Disponível em: [https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/296648/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf) Acesso em 22 ago. 2016.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118273/1/pppec\\_8635992-5655-1-PB.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118273/1/pppec_8635992-5655-1-PB.pdf) Acesso em 20 ago. 2016.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.p. 9-31.

BUCCINI, Luciana Mara Torres; LOVATO, Regilane Gava. A mediação do professor na formação do leitor literário: um ensaio a partir da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 3”. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3365 p., 2015, Presidente Prudente. **Anais do VI Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil**. Presidente Prudente: SP, p. 9-22, 2015. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/css/template/ebook.pdf>>. Acesso em 8 abr. 2016.

DOMINGUES Chirley. **A hora e a vez da literatura infantil como parte significativa da formação do professor**: experiências do PNAIC. In: 6º SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 722 p., 2014, Florianópolis. Anais do 6º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil. Florianópolis: SC, p. 124-130, 2014. Disponível em: <[https://literaturainfantilejuvenil.files.wordpress.com/2015/02/6\\_slj\\_2014\\_anais\\_final.pdf](https://literaturainfantilejuvenil.files.wordpress.com/2015/02/6_slj_2014_anais_final.pdf)>. Acesso em 6 abr. 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: ed. Liber Livro, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane Caetano. **Concepções e práticas de alfabetização**: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da XXXII Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2009. GT 10.

PAIVA, Aparecida; CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, 177-196, dez/2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98628/107105>>. Acesso em 4 abr. 2016.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014, p. 131-152.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Kênia Adriana de Aquino Modesto; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para Além do Deleite. **Educação em Revista**, Marília, v.17, p. 63-80, 2016, Edição Especial. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5846/3983>>. Acesso em 4 abr. 2016.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBURQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas III**. Madri: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# **A roda de leitura: interação dialógica e formação do leitor literário**

Soraya Ferreira Pompermayer

“...Mas eis que chega a Roda viva e leva a saudade, ‘a tristeza’ pra lá”.  
Chico Buarque de Holanda

## **Introdução**

Começemos por definir o que são rodas. De uma forma genérica, Houaiss (2001) define roda como “[...] círculo, peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”. A definição que nos interessa é a de “grupo de pessoas”, ou seja, alunos do ensino fundamental que se sentam em formato de círculo para ler juntos.

Vale dizer também que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, nem tampouco nas escolas. Podemos analisar a evolução e apropriação desse tipo de dinâmica porque advém desde a história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, mais recentemente, em relação ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem

histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura. Garcia (s/d, p.1) define a roda de leitura especificamente como [...] “um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor guia”.

Segundo Yunes (2009, p.77), “[...] nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de roda e, portanto, da dança: um círculo de “brincantes” de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá [...]”.

Ela prossegue lembrando-nos que

[...] o círculo, forma geométrica tão perfeita quanto o retângulo áureo e mais mágico – imagem da cabala, presente nas rosáceas – aspira à unidade que toda diferença aspira, sem, para isso, abdicar de cada ponto que o forma. O círculo não existe para si, mas em função de um todo, que o remete ao sagrado. Desde a Bíblia judaica às cosmogonias de outras religiões primitivas, o círculo aparece como demarcação de espaço para celebrar a palavra, centralizar o ritual” (YUNES, 2009, p. 78-79).

Acrescenta ainda que a imagem do círculo prevalece hoje, nas sociedades industrializadas e pós-industriais, sem que a consciência desse gesto esteja religada a esse passado marcante. E diz mais:

“Razão há (e muita!) para essa (re)tomada de uma prática de dança, de conto, de troca, para a pedagogia da leitura concebida como passível de fruição. [...] É abrir-se para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas”. E conclui afirmando que “[...] daí para o diálogo que faz crescer leitores é um passo, um passo para dentro da leitura (YUNES, 2009, p.79).

Já, na concepção de Vargas (2009, p.103), a roda de leitura é tomada como estratégia de estímulo ao ato de ler “[...] é atividade das mais corriqueiras, não encerra nenhuma novidade [...] a não ser

sua extrema simplicidade num momento em que a sofisticação e o requinte de certos métodos parecem protagonizar a cena literária”. Sendo assim, o que são então?

Na prática, as rodas são uma construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, em um contexto coletivo, no qual o ato de ler é o condutor do ensino.

### **1. A Roda de Leitura: Estratégia Lúdica e Dialógica na Formação do Leitor Literário**

A roda de leitura tem por objetivo fazer nascer o leitor escondido dentro de nós e o que a diferencia são os procedimentos utilizados, como “[...] a presença de um leitor guia que lê em voz alta enquanto todos acompanham a leitura tendo o texto à mão e não comentado de forma abstrata. Não há mistério: só leitor, literatura e público (alunos)”, reforça Vargas (2009, p.130). Ela é uma forma de trabalho com o texto que se desvia (aparentemente) de uma leitura que visa à avaliação de conteúdos para a obtenção de notas, diplomas e se desloca em direção à prática de leitura lúdica, antes de associá-la a objetivos terceiros.

Já Braun, Moraes, Oliveira e Almeida (2009, p. 5) compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula e/ou outro espaço, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como “[...] uma forma de dinamizar o aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras”.

Vale dizer que o papel de leitor guia pode ser feito tanto pelo professor quanto por um aluno, pois nessa dinâmica não há a intenção de colocar os docentes como únicos mediadores do processo (como se isso fosse possível), mas como parceiros. Nas palavras do próprio autor, sobre os papéis de cada um na roda, temos que:

É importante ressaltar que a denominação roda de leitura como roda não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que “tocam” a roda (GARCIA, s/d, p. 2).

Cabe ainda destacar, nesse ponto, a dimensão lúdica que as rodas também encerram. Para tanto, recorreremos a Winnicott (1975, p. 71). Diz ele que:

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica e a experiência de controle dos objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança.

Para o psicanalista inglês, o brincar é uma atividade própria da saúde, visto que, além de ser uma forma de comunicação estabelecida entre o universo da criança e o mundo externo, facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais. Outrossim, [...] “há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais” (WINNICOTT, 1975, p. 76), tais como a arte e religião. Ou seja, o brincar fundamenta a experiência cultural.

Brincar é natural e faz parte do desenvolvimento humano. O faz de conta mostra a realidade e são formas encontradas pela criança de assimilar, atuar e mudar, contribuindo para seu desenvolvimento psíquico. Então, o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

É este aspecto de envolvimento emocional que torna uma atividade de forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Por meio do lúdico, a criança canaliza suas

energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Entretanto, é necessário que as escolas se sensibilizem no sentido de desmistificar o papel do lúdico, que não é apenas um passatempo, mas sim uma ferramenta de grande valia na aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos, pois propõe problemas, cria situações, assume condições na interação, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança.

A criança colocada diante de situações lúdicas apreende a estrutura dos conteúdos culturais e sociais. Além disso, será, também, um construtor do saber, privilegiando a criatividade, imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis.

Trabalhar com as rodas é ver a aprendizagem acontecendo de forma lúdica, oportunizando momentos para o aluno criar hipóteses, questionar o que foi lido e propor soluções, enfim, reconstruir o tecido textual sob uma nova ótica, apropriando-se de um sentido que havia sido expresso pelo autor.

Apontam Vianna e Braun (2010) que a literatura possui um potencial criativo que pode possibilitar um encontro que cause a mudança do estado de coisas e com a alteridade. O autor ainda afirma que na leitura literária, por ser uma atividade tão intensa, não há dissociação entre o sentido e o sentimento. Um se mescla ao outro, provocando uma sensação única de prazer no leitor, o deleite do compartilhamento, do diálogo.

As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a

criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

Benjamin (2012e, p.250) nos auxilia a entender que “[...] de maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança”. Para esse autor, o adulto acredita que a criança tem direito de brincar porque é criança, enquanto ele possui esse mesmo direito porque trabalha, mas somente o pode fazer quando não está trabalhando.

O jogo da criança, para o adulto, costuma ser uma atividade desvalorizada, característica da infância, ainda não responsável. Assim, para o adulto, o brincar é uma atividade de não trabalho, ou seja, sem importância. Por conseguinte, a criança somente tem direito a brincar depois de terminar suas tarefas escolares. Dessa forma, o brincar exerce relações sobre o adulto.

O brincar não só expressa as possibilidades que a criança dispõe de se opor à sua dependência e de adquirir certa autonomia, como também simboliza uma das formas mais variadas e construtivas de possibilitar o relacionamento com o adulto.

Segundo Benjamin (2012e),

[...] o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos é confronto na verdade não tanto da criança com os adultos, do que estes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiro seus brinquedos senão deles? [...] Há, portanto, um grande equívoco na suposição de que as próprias crianças movidas pelas suas necessidades determinam todos os brinquedos (BENJAMIN, 2012e, p. 250).

O autor acima citado considera que o maior sonho da criança seria o de ser adulta. Os adultos seriam os deuses que ela adora, admira, de quem copiaria os atos e as atividades. Sendo assim, no jogo da criança haveria a sombra do mais velho impulsionando-o, dirigindo-o muitas vezes. Toda a infância é sustentada, impulsionada pelo apelo do mais velho. O jogo é um brinquedo constituindo-se em

um fato social produzido historicamente, culturalmente. Um jogo sendo ensinado. Um jogo sendo aprendido. Um jogo delegado pelos adultos.

Benjamin (2012d) salienta que,

[...] uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças mas também aos pais (BENJAMIN, 2012d, p.246).

Jogos eletrônicos, jogos na Internet, *Playstation*, *X-box*, *minigame*, robôs interativos, *iDog*., para muitos jogos desconhecidos de nossa infância, posto que são jogos associados ao avanço das tecnologias da comunicação e da informação. Jogos necessários, assim como a redescoberta dos jogos e brincadeiras antigas, pois a criança necessita correr, se esconder, brincar com sucatas: criando, recriando e não somente tornando-se cibernética – uma criança virtual, que passa horas em frente a um computador, jogando, conversando via comunicadores instantâneos, criando perfis em sites de relacionamentos, mas que muitas vezes não sabe brincar.

As crianças classificadas como mais lúdicas são mais engajadas em atividades físicas durante o brinquedo, mais alegres e bem-humoradas, mais flexíveis com o grupo, saíram-se melhor em tarefas como: sugerir novas ideias sobre o uso do brinquedo, novos títulos para histórias, listas mais ricas de nome de animais, de coisas para comer, de brinquedos etc.

O jogo sério da vida que as crianças praticam nos recorda o espanto fundamental na experiência com o mundo. Todavia, a necessidade de conquistar um lugar em um outro reino já nem tão encantado – o dos adultos – exige a percepção e a assimilação de leis e interditos. É quando, no limiar dos dois reinos, o que súbito irrompe com sua qualidade inaugural se transforma em hábito em decorrência da repetição mesmo daquilo que gera prazer – a

brincadeira. Afinal, “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2012e, p.253).

Já nós adultos, aprendemos a domesticar a espontaneidade (de fato, somos forçados a fazê-lo), subordinando-a aos códigos sociais, morais, penais, religiosos, etc. – que nos conformam desde a mais tenra idade, na tentativa de regular nosso modo de ser e estar no mundo.

Mesmo assim, algo da diversão infantil resta no adulto, num processo de resistência, pois “[...] o hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira” (BENJAMIN, 2012e, p.253).

Sem dúvida, a roda de leitura propicia isso, inicialmente, pelo formato lúdico do círculo e por seu rito – aprendemos por imitação, por ver o outro fazendo – que promove a leitura como socialização, bem como através da mediação do professor/leitor-guia, responsável pela sedimentação da leitura. Elas não partem da pressuposição do impresso e provocam um acionamento da literatura, além de quebrar a ideia tradicional de aula.

Segundo Garcia (s/d), a principal finalidade das rodas de leitura é a participação efetiva de todos os alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social.

Nesse sentido, relembremos que Paulo Freire<sup>8</sup> (2006), na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a dimensão política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de ler o mundo.

A perspectiva de promover estratégias educativas que possibilitem ao aluno ler o mundo nos conduz a ações coletivas, pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas

---

8 Educador pernambucano que se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos, como a *Pedagogia do Oprimido* (2005), sendo criador de um ‘método’ de alfabetização denominado – Método Paulo Freire.

ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações que o ato de ler pode trazer. Isso se materializou através da promoção dos “círculos de cultura”, um dos pilares de seu método.<sup>9</sup>

Para Freire (2006), *Círculo de Cultura* é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no seu exercício pedagógico na região nordestina, inicialmente.

*Círculo*, porque todos/as inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos/as se olham e se veem. Nesse círculo, não há um/a professor/a, mas um/a animador/a das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos/as se ensinam e aprendem. O/a animador/a coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de *diálogo*: valor ético fundante deste ‘método’ de estudo (BRANDÃO, 2005).

Assim, um *Círculo de Cultura* é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico podendo ser útil para além do seu exercício primeiro, no processo de alfabetização. Hoje, transcendendo aquela dimensão educativa, pode ser aplicado em atividades de planejamento em qualquer tipo de promoção coletiva que incentive processos educativos, assumidamente, com postura de

---

9 Para Freire, o círculo de cultura visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. O seu conteúdo tematiza conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida (MEDEIROS, 2010).

vida participativa, seja na escola, na empresa, em ambientes rurais e urbanos, em cursos de preparação de recursos humanos e mesmo em nível de pós-graduação, apresentando-se como uma estratégia viável para um trabalho de leitura em nossas escolas (MEDEIROS, 2010).

Após tudo isso posto sobre a roda de leitura, surge uma questão: quais seriam as vantagens de lermos em grupo? A boa leitura é sempre confrontação crítica com o que estamos lendo e em grupo isso se multiplica; ler em grupo também é uma forma de continuar a leitura, compartilhar opiniões e dar chance, por meio da reflexão, de conhecer melhor o “outro”, fazer amigos, além de oferecer a possibilidade de quebra de paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera as experiências dos alunos.

Fato é que a organização das rodas de leitura privilegia um espaço e tempo no qual a interlocução não é exclusiva de poucos, mas de todos. O coletivo prevalece, assim como as mais variadas formas de interpretar e compreender uma informação. Nesse contexto, não há lugar para um não saber, mas para saberes diversos que podem se completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas pelo aluno, sobretudo após a leitura apresentada na roda.

Nesse sentido, a roda de leitura como uma ação coletiva de aprendizagem respeita a condição individual de cada aluno. Essa é uma das grandes vantagens dessa prática leitora, pois favorece o aluno na apropriação das informações, transformando-as em conhecimentos significativos para si. A partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva.

A estratégia da roda ou círculo de leitura pode oferecer essa possibilidade de quebra do paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera os contextos de origem social e de experiências dos alunos, que não se dá conta de tornar o conhecimento algo próprio ao aluno. Na contramão de muitas atividades, na roda de leitura, não há a preocupação com nenhum

tipo de registro escrito formal, ou com leitura oral coletiva, ou ainda, com sequência de atividades de interpretação.

A intenção é permitir a cada um que dinamiza a leitura ou que a escuta, explorar ideias, narrar fatos, despertar a curiosidade, opinar, apresentar dúvidas, a partir do que foi lido para/com o coletivo. Uma vez viabilizado o espaço de interação na roda, as informações passam por vários interlocutores. Isso nos cativou desde o primeiro momento em que fomos pesquisar sobre as rodas de leitura no início de 2013.

Ao planejar juntamente com a bibliotecária da escola onde atuamos, buscando um trabalho mais profícuo com a leitura e a literatura, encontramos o projeto desenvolvido por Suzana Vargas (2009), escritora gaúcha, poeta e ensaísta com vários títulos publicados. Foi a partir de seu trabalho que adaptamos a metodologia usada por ela à nossa realidade, incorporando-a a nossa prática docente.

Defende ela que, aspectos absolutamente negligenciados pelo ensino formal brasileiro do século XX, como a relação com o livro (suporte material), a autonomia do leitor capacitado e a leitura como forma de interação humana são prementes.

O fundamental nesse seu projeto é que a questão do confronto entre iniciativas – como a Roda de Leitura – com o que acontece entre os muros da escola não aponta apenas para um conflito, mas uma complementação (visto que não se vai abandonar de uma hora para a outra a função pragmática que se dá à escola).

As técnicas apresentadas por Vargas (2009) também podem ser instrumentais para docentes e mediadores. Vários são os cuidados que a idealizadora do projeto coloca; e todas são de grande valia para quem resolver colocá-las em prática. Ela sugere que seja exposto apenas um mínimo de recursos teóricos sobre o texto escrito (produção e recepção), seguido da prática da leitura propriamente dita. Os textos devem ser lidos no momento do encontro e haverá cópias para que todos acompanhem a leitura. Todos serão convidados a dar opiniões, independente da área de atuação de que façam parte (mas só após a leitura finalizada).

A teoria textual será revisitada quando necessário, mas o foco está na prática da leitura em grupo e a literatura será o campo privilegiado. Vários gêneros poderão ser abordados, se a opção do grupo for esta ou assim o desejarem. Na apresentação: breves noções de técnicas de leitura, níveis de linguagem e gêneros textuais. A relação amorosa da leitura se dá pelo que o texto desperta nos leitores e o que um pode despertar no outro durante o debate. O texto torna-se uma extensão do corpo, graças ao contato direto com as palavras. Há a possibilidade de trabalhar nas leituras por temas, como: o amor, o erotismo, o riso, a crueldade, a morte.

No projeto original de Vargas (2009) o próprio autor do texto está presente no auditório, o que instiga o público a elucidar questões do texto e às vezes até sobre o processo de produção do mesmo. Isso gera uma grande participação daqueles que sentem vontade de escrever, mas não entendem o processo de criação.

Na Roda de Leitura, não há avaliação eliminatória ou mesmo de classificação dos participantes. O sucesso do trabalho será avaliado pela receptividade e interação do grupo presente. A própria idealizadora do projeto prevê que as leituras em grupo podem desencadear cursos, oficinas de maior duração, com o objetivo de desenvolver a escrita dos participantes.

Constatamos que o ensino da literatura é problemático em sua essência, pois não existe uma prática pedagógica inocente, nua de valores a inculcar. A literatura, se realmente é lida, gera questionamentos que podem, inclusive, desconstruir a necessidade de uma educação formal com suas hierarquias, seus objetivos. Ensinar a ler, em sentido mais amplo, é como ensinar a enxergar. Não há apenas um modo de ver, como não existe apenas uma maneira de interpretar um texto. É um ensino destituído de sentido final. Uma disciplina sem objetivos pragmáticos não teria como ser bem vista em uma escola que visa à ascensão social, por exemplo.

A literatura não almeja nada. Se os textos literários têm força ideológica e são capazes de mudar o espírito dos homens, é

exatamente porque não são panfletos. A arte tem caminhos distintos do discurso cotidiano. A leitura imposta jamais tem o apelo que aquela que foi desejada e buscada. A literatura deve ser um direito e não um dever. A literatura deve ser compartilhada como a terra e o pão. Eis a questão que ninguém jamais resolve é como a literatura, destituída de utilidade em sua essência, pode alcançar tamanhos prodígios. É o paradoxo da arte.

Cabe à escola um papel decisivo nessa comunhão. Quem lê, pode fazer escolhas que os outros não conseguirão. Faz-se necessário, portanto, um resgate do lugar da literatura. Na escola é um desafio propor um saber que não seja o instrumental, visto que este permite o suposto acesso ao mundo do trabalho, enquanto a ficção seria inútil.

Com as rodas não é assim: a leitura é significativa e permite a literatura como experiência. E isso acontece porque na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação está sempre aberta. Este talvez seja o aspecto mais fascinante de toda a experiência propiciada com as oficinas, as rodas de leitura: abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, para a autoafirmação.

Num movimento circular, em convivência nas rodas, vão se descortinando para todos (estudantes e docentes) caminhos desconhecidos, e transformam-se modos de fazer e pensar (n) a sala de aula e para além da escola. São leituras produzidas e leitores em formação.

O ato de ler, por si só, é uma ação que se dá em diferentes contextos e a partir de diferentes meios. A escola é somente mais um contexto o qual, a partir de dinâmicas como a roda de leitura, pode valorizar e enriquecer as mais diversas formas de leitura. A leitura, “[...] além de ser uma questão de técnica, é também de status, de estatuto de leitor” (FIRMINO, 2007, p. 15).

## Considerações Finais

As rodas com suas leituras convidam a conhecer e a pensar sobre o mundo em que nos encontramos inseridos. Nelas é possível alunos, de qualquer idade, emitir suas opiniões, indagar sobre o que ouvem, repetindo e fazendo uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores e apreciando o valor estético das palavras. Essa circularidade como espaço/tempo é, e pode ser profícua para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares e pelas diferentes culturas.

Por isso, as rodas de leitura, cuidadosamente planejadas, no cotidiano da escola, procuram cobrir a variedade textual e de interesse dos alunos, mas acima de tudo, despertam a vontade de ler mais, buscam formar o leitor.

Nesse movimento da roda, os alunos podem aprender a estabelecer diferenças entre o que é falado e o que é escrito, desenvolver o prazer em ler, conhecer os diferentes gêneros textuais, apreciar a beleza da linguagem, apreender e compreender metáforas, ampliar o vocabulário, descobrir os diferentes ilustradores e seus estilos, perceber diferentes tempos e espaços do mundo, tirar conclusões, relacionar ideias, ou podem até não fazer nada disso, enfim, realizam inúmeras aprendizagens e constroem variados conhecimentos, sempre contando com a mediação do professor e/ou leitor guia.

As rodas de leitura têm-se tornado uma expressão de cultura escolar, quase um rito de preservação de memória, um espaço da palavra que é lida, ouvida, retida, guardada, (re)elaborada, transformada, ou seja, uma experiência coletiva que propicia novas experiências enriquecedoras com o texto literário.

## Referências

BENJAMIN, Walter. “Experiência e Pobreza”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. “O Narrador”. In: **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c.

BENJAMIN, Walter. “História cultural do brinquedo”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012d.

BENJAMIN, Walter. “Brinquedo e brincadeira”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012e.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRAUN, Patrícia; MORAES, Jaqueline; OLIVEIRA, Cristiane; ALMEIDA, Mônica. **A roda como espaçotempo de aprendizagem no ensino fundamental**. 2009. [no prelo].

FIRMINO, Célia. Rodas de Leitura: uma proposta de leiturização social. In: Anais do **16º Congresso de Leitura do Brasil**. [online] Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16,2007>. Acesso em: 06 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Pedro Bandeira. **Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e “conversas de rua”**. [online] Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 06 jun. de 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

MEDEIROS, Estela Maria Leite Meirelles. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**. vol.63, nº.3, maio-jun., Brasília, 2010.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem. In: PLETSCHE, M.D.; RIZO, G (Org.). **Cultura e formação: contribuições para a prática docente**. Seropédica (RJ): Editora da UFRJ, p..59-66, 2010.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura - teorizando a prática. Revista **Leitura, Teoria e Prática- Escritos Alternativos**, Uberaba, n. 14, jun. 1998.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**.1ed. Curitiba: Aymar, 2009.

## **A leitura literária dialógica**

Suéllen Pereira Miotto

A literatura é uma manifestação inerente a todo homem já que parte do imaginário, do fabuloso, do poético, sentimentos constantes em nós todos os dias e em todas as épocas.

E qual seria a função social da literatura? Em primeiro lugar, a literatura é comunicação e, como tal, necessita de um enunciador, um enunciado, a matéria enunciada, e um enunciante. Cumprem estes papéis o escritor, a obra e o público leitor, respectivamente. Para o escritor, a literatura é a oportunidade de expressão de suas ideias, sentimentos, emoções, indignações, admirações etc., sendo, portanto, sua impositação de voz diante dos acontecimentos do mundo. Para o leitor, a literatura representa o seu diálogo com outras ideias, outros sentimentos, emoções, indignações, admirações etc. Essa relação dialógica estabelece-se entre leitor e autor através da obra literária, uma matéria organizada que trata, inevitavelmente, de posicionamentos do artista, implícitos ou explícitos, sobre as convenções sociais que o rodeiam.

Percebemos, então, que apesar de feita de forma individual por um artista, a literatura apresenta a visão de uma coletividade que está à volta desse escritor e que, conscientemente ou não, constrói valores e ideologias que permearão sua obra. Por isso, Candido (2006)

afirma que a obra literária surge da confluência entre a iniciativa do autor e as condições sociais em que ele está inserido. Nenhum discurso é neutro e o texto não é indiferente à situação social em que é produzido, conforme conceitua Bakhtin; Volochinov (1926, p. 4) ao afirmar que

[...] o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

Para o filósofo russo, a palavra está sempre carregada de conteúdo ou de sentido ideológico. Afinal,

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. [...] É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 95).

A palavra, matéria-prima da Literatura, é ponte lançada entre os sujeitos e essa relação com a alteridade ajuda a construir a identidade do leitor. Como procede sempre de um locutor e dirige-se a um interlocutor, a palavra é o território comum a ambos.

O filósofo afirma que “ninguém é herói de sua própria vida” a fim de demonstrar o quanto precisamos do discurso do outro para nos constituirmos. De acordo com os conceitos bakhtinianos, a nossa relação com a realidade é sempre mediada pela linguagem, “[...] o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo” (FIORIN, 2010, p. 167).

O contato com a obra literária é a oportunidade de conhecermos

valores construídos em bases ideológicas muito distantes da nossa realidade. É ver pelos olhos do outro aquilo que não posso contemplar com os meus. Esse aspecto é preponderante para a formação da consciência cultural do indivíduo. Como sou autônomo se estou preso a dogmas sociais que nunca avaliei? Como concordar ou discordar daquilo que não conheço? A literatura proporciona esse encontro entre a cultura valorada pelo leitor e aquela que permeia a obra do autor e influenciou em sua elaboração, permitindo o diálogo entre ideologias que coexistem.

A partir daí, é possível praticarmos o que Bakhtin (1997) chama de exotopia: colocar-me no lugar do outro e, possivelmente, entendê-lo e respeitá-lo, assim como entender-me melhor, já que, segundo o estudioso russo, o outro me vê muito melhor do que eu mesmo me vejo.

Assim, a obra literária extrapola sua função de satisfação da necessidade de fantasia, contribuindo também para a formação da personalidade do indivíduo e do seu conhecimento do mundo.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2011, p. 177).

A leitura literária porta-se como uma ação dinâmica em que o leitor vai até o lugar do outro e volta ao seu lugar de origem para que tenha a possibilidade de responder a esse outro através da interação de valores e cultura. Conforme Carvalho (2012, p. 87),

A exotopia, portanto, refere-se à ideia de acabamento a partir de um movimento duplo: quando tentamos enxergar com o olhar do outro e retornamos ao nosso lugar único, singular para que possamos nessa interação, com o nosso próprio olhar, compreendermos o seu universo.

Portanto, é da essência da obra literária a função social apresentada pela sua inserção nos valores culturais do universo em que é produzida. Mesmo que o autor não tenha a intenção de produzir uma obra classificada como ideológica, seus valores estarão presentes implicitamente nela. Assim, ajuda-nos a organizar e dar forma aos nossos sentimentos, opiniões e visões de mundo, humanizando-nos.

Para o alcance dessa função, o leitor deve saborear o texto literário com essa consciência. Infelizmente, a mediação da literatura, principalmente na escola, tem sido baseada com insistência na quantidade de leitura “[...] sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos” (FREIRE, 1989, p. 12). Somente esse aprofundamento no texto, leva o leitor à reflexão sobre os aspectos postos anteriormente inerentes ao literário.

O pensamento bakhtiniano ratifica esse aspecto social da literatura quando conceitua a responsividade:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

De fato, a leitura, destacando-se a literária, ultrapassa a reprodução da voz enunciativa do autor. Ela é o ato de percepção de várias vozes que incidem no texto, oriundas dos aspectos históricos

e sociais que circundam autor e leitor.

É esse leitor responsivo que devemos formar através das reflexões e experiência em sala de aula: o leitor que se conscientize do seu papel ativo no ato de ler e que percebe a literatura como ponto de encontro de vários discursos e mediadora entre o sujeito e o mundo.

Nossa prática docente deve estar voltada à formação de um sujeito situado que, “[...] sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno *eu* entre outros *eus*” (SOBRAL, 2010, p. 22).

É através desse conflito entre diferentes valores e interesses sociais que se dá a significação da leitura literária. O leitor reflete, ou refrata, o mundo por meio da leitura.

[...] ao ler, o leitor não apenas espelha ou descreve o mundo que se inscreve nas palavras, mas realiza reflexões, constrói refrações acerca do modo como se revelam nos textos a multiplicidade e as contradições oriundas das experiências históricas das sociedades humanas (ANGELO et MENEGASSI, 2014, p. 666).

Assim, a leitura literária dialógica é uma prática social que leva o homem à discussão e avaliação constantes de suas posições e ideologias, dando voz ao sujeito leitor como respondente ativo e crítico, encaminhando-o à autonomia do pensamento.

Apesar dessa troca cultural entre autores e consumidores de literatura, a maioria dos leitores ainda se sente imensamente distante dos escritores das obras que leem. Tal fato, já citado por Candido na década de 80, permanece vivo em pleno século XXI. A era tecnológica ampliou a circulação de informações utilitárias. A literatura, porém, pouco usufrui das vantagens da digitalidade. Ao contrário, compete com ocupações cada vez mais atrativas e

multimodais o preenchimento das poucas horas vagas de que os indivíduos dispõem ultimamente. O hábito de visitar bibliotecas é tão raro quanto o de mandar cartas, com a exceção da busca de estudantes universitários por literatura técnica, o que ainda mantém viva a chama desses ambientes públicos.

É preciso refletir sobre o espaço que se dá à literatura para que ela cumpra a sua função social exposta até aqui. Para Candido (2011, p. 186), “[...] a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador”. Para o autor, é grave a noção que se tem no Brasil da literatura como bem não essencial ao desenvolvimento do cidadão. Estratifica-se a sociedade e o acesso à literatura. Assim, nunca haverá o dialogismo cultural citado como importante função da obra literária para a sociedade.

A escola precisa repensar suas metodologias de promoção de leitura literária. O trabalho com o educando deve partir do pressuposto de que a produção de conhecimento pode se dar de forma coletiva, privilegiando o olhar sobre o outro como um ser capacitado e dotado de cultura, opiniões e concepções que podem e devem dialogar com as convicções do docente em busca de melhorias ou soluções para a comunidade.

Sendo assim, a atividade docente deve deixar de ser um ato solitário de transmissão de conhecimentos. O professor que rompe com a neutralidade e se deixa afetar pelas circunstâncias e pelo contexto de sua prática, retorna ao seu lugar de origem também transformado pelas experiências das quais participa.

Ao apregoar o diálogo como premissa maior para a interação entre leitor e obra literária, fundamentamo-nos nos conceitos sobre dialogismo e alteridade de Bakhtin (2010), pois acredita que a construção da consciência do indivíduo se forma através do olhar e da palavra do outro.

Portanto, as experiências leitoras nas salas de aula da educação básica devem buscar considerar a voz do sujeito e suas perspectivas. O diálogo e reflexões acerca dos assuntos em discussão devem, a

todo tempo, direcionar a organização das intervenções pedagógicas realizadas. A leitura literária pode e deve ser uma experiência significativa para o público infantojuvenil.

Porém, a despeito de toda a capacidade que o texto literário possui, acentuando-se a de humanizadora (CANDIDO, 2011), percebemos com a observação das práticas escolares correntes, que o livro de Literatura (sim, em sua concretude) tem se tornado um objeto muitas vezes ausente das aulas de Língua Portuguesa. Quando Compagnon (2009) afirma que o espaço dado à Literatura na escola tornou-se escasso em nossa sociedade, o autor cita como uma das causas a utilização intensa dos textos didáticos.

Não é difícil mensurar que após o advento da aquisição de livros didáticos para todas as escolas da rede pública de ensino, o papel que as bibliotecas e os livros de literatura desempenhavam diminuiu drasticamente. Não seria tempo de resgatarmos o apreço à obra literária em sua forma original e completa?

Algumas antecipações que precedem a leitura de um livro, como a exploração da capa, contracapa e de outros elementos paratextuais, além de aspectos interessantes da biografia do autor, são importantes meios de motivação que favorecerão a leitura da obra como um todo. Ações que parecem muito naturais, e por esse motivo passam muitas vezes despercebidas na prática de leitura literária na escola, se bem conduzidas colaboram para que o aluno crie expectativas sobre o livro e deseje lê-lo.

Percebemos, também, que a corrente utilização do texto literário simplesmente como viés para questões de interpretação de texto é obsoleta e tem colaborado para o tédio com que muitos alunos veem os momentos de leitura na escola. É necessário repensarmos esse tipo de prática, tendo em vista que a formação do aluno-leitor passa pela percepção estética que esse aluno deve desenvolver em relação ao texto e, conseqüentemente, à vida. A interpretação de informações apresentadas em textos pode e deve ser trabalhada sim, em momento oportuno, e com variedade de gêneros. Porém,

esse não deve ser o fim das aulas de Língua Portuguesa. É notório que a excessiva preocupação com o resultado de avaliações internas e externas tem direcionado o tratamento dado ao texto literário na escola como a qualquer outro texto. A literariedade, a sensibilidade, as expressões individuais, as metáforas presentes ali são trocadas pela caça ao assunto principal, identificação (sem análise) de personagens e cenário, muitas vezes.

Além disso, a interpretação de um texto literário pode se dar de outras formas, como a escrita do final de um conto que não foi lido por inteiro. Atividades como essa são desafiadoras e instigam os alunos a atentarem-se às informações mais pertinentes da estória para dar continuidade a ela. Podemos pensar, ainda, nas *Fanfics*, construção de narrativas que se espelham em obras já realizadas (livros, séries, filmes) como uma interessante proposta de apropriação das personagens e do enredo dessas estórias ficcionais.

Outro aspecto observado é o pouco diálogo que se estabelece sobre a leitura que se fez de um texto. As questões abordadas sobre ele, geralmente, são postas de forma escrita e ao aluno cabe a leitura silenciosa e individual e a produção de respostas a esses questionamentos. A oralidade tem sido relegada, nossos alunos têm sido substancialmente silenciados sobre suas percepções acerca do que leram. Acreditamos que a formação de alunos-leitores como sujeitos responsivos ativos, conforme conceitua Bakhtin (1997), passa pela potencialização da voz desses sujeitos. A escola é um ambiente privilegiado, onde circulam diversos discursos e valores que precisam interagir a fim de nos formamos conjuntamente como cidadãos, conscientes de nossa participação ativa no constructo da comunidade em que vivemos. A sociedade não é mais e nem menos que nós. Ela é ‘todos nós juntos’.

O processo educativo, sobre o qual refletimos neste trabalho, só faz sentido se cremos que o homem é um constante vir-a-ser. “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua” (FREIRE,

1980, p. 81). Portanto, a educação deve ser problematizadora em sua constituição. Professores e gestores devem se conscientizar do caráter formativo crítico da área em que atuam, buscando novas estratégias, mudanças de metodologia e reflexões acerca de seus papéis frente à formação cidadã.

## Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.14, n.3, p.661-688, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/aop5314.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

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

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Autores associados: Cortez, 1989.

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

\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHO, Letícia Queiróz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

## **Minicurrículo dos autores**

### **Fernanda Zanetti Becalli**

fernanda.becalli@ifes.edu.br

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com atuação no Curso de Licenciatura em Química (Campus Vila Velha) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (Campus Vitória). Doutora em Educação pela UFES (2013) com bolsa de Doutorado-Sanduíche na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vigente no CNPq (2012/1); Mestre em Educação pela UFES (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Saberes (2003); e, Licenciada em Pedagogia pela Faesa (2001). No Ifes, é Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais do Pibid e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Ensino de Ciências (Fopec); e, na UFES integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, ambos cadastrados no CNPq.

**Geovani Henrique Santos de Souza**

gigio.professor@gmail.com

Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo e iniciou seus estudos de pós graduação em 2011, com o curso de Gestão Educacional Integrada: Administração, supervisão, orientação e inspeção no Centro de Educação Avançada em Pós Graduação e Pesquisa (CESAP). Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, Espírito Santo, onde atua desde 2012. Mestre em Letras pelo Ifes – Campus Vitória (2016). Sua pesquisa versou sobre o uso de *Role Playing Games* nas práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

**Giovana Pessini Dilem**

giovanaPessini13@gmail.com

Graduada em Letras-Português/Literatura pelo Centro Universitário São Camilo. Professora de Língua Portuguesa efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e atua na rede privada como professora de Arte e Produção de Texto. Mestre em Letras pelo Ifes – Campus Vitória (2016). Tem experiência na área da comunicação como formadora em cursos do SENAC, atuando principalmente em cursos de comunicação oral e escrita. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Literatura e Ensino, cadastrado no CNPq - *Literatura e Ensino: diálogos entre o mestrado profissional e a educação básica*.

**Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo**

ribeirojacimara@gmail.com

Graduada em Letras-Português/Literatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, com duas especializações (Estudos da linguagem e Arte na educação). Mestre em Letras pelo Ifes – Campus Vitória (2016). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e Vila Velha/ES. Também atua como professora mediadora nas formações de língua portuguesa na rede de Cariacica /ES. Tem se dedicado a estudos sobre o processo de produção de textos no ambiente de hipermídia com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II na rede de Cariacica/ ES, onde leciona desde 2012.

**Ricardo Ramos Costa**

ricardo.costa@ifes.edu.br

Possui licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001), licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Metropolitana de Santos (2012), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006) e doutorado em Letras (Área de concentração: Literatura Comparada) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Realiza pesquisa de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em História da Arte da Universidade Federal de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Letras, Artes e Educação, com ênfase em Ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: artes visuais, poesia, música, história da arte, filosofia e intersemiose. É membro da Associação Brasileira de Literatura Comparada.

**Schirlen Pancieri Lima**

schirlenpancieri@gmail.com

Professora Pedagoga e Professora Coordenadora na rede pública de ensino no Município de Vila Velha - ES. Licenciatura plena em Pedagogia - 2010, pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Pós- graduada em Educação Profissional e Tecnológica - 2011 - 2012, pelo Centro de Educação a Distância - Cead/Ifes, campus Colatina. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica - 2014 - 2015, pela Universidade Federal do Espírito Santos - Ufes. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, campus Vitória.

**Soraya Ferreira Pompermayer**

sorayap41@gmail.com

Mestre em Letras pelo Ifes – Campus Vitória (2016); Especialista em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – MG); e, Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1989). Integra o grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino de língua e literatura, formação de professores, literatura infanto-juvenil. Professora de Língua Portuguesa efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, atuando no ensino fundamental II e Ensino Médio.

**Suéllen Pereira Miotto Lourenço**

suellen.miotto@hotmail.com

Graduada em Letras-Português/Inglês pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Tem especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestre em Letras pelo Ifes – Campus Vitória (2016). Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Faculdade Multivix de Nova Venécia. É também professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Nova Venécia e da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira.

## **Currículo dos organizadores**

### **Antônio Carlos Gomes**

antoniocarlos@ifes.edu.br

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-Graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, ambos do campus Vitória, além de responder pelo curso de Letras a Distância e coordenar o PROFLETRAS.

## **Etelvo Ramos Filho**

etelvo@ifes.edu.br

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), sob a orientação do professor Tony Berber Sardinha. Mestrado em Foreign Languages TESOL/Linguistics pela West Virginia University (WVU), nos Estados Unidos, com revalidação pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor de Língua Inglesa no Instituto Federal do Espírito Santo - campus Vitória. Tem interesse pelas seguintes temáticas de estudo e pesquisa: linguística de corpus, análise multidimensional, tradução, fonética e cultura americana.

## **Letícia Queiroz de Carvalho**

leticia.carvalho@ifes.edu.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com atuação na Área de Letras e Educação, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do campus Vitória. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES) e é líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória).

## **Soraya Ferreira Pompermayer**

sorayap41@gmail.com

Mestre em Letras pelo Ifes – Campus Vitória (2016); Especialista em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – MG); e, Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1989). Integra o grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino de língua e literatura, formação de professores, literatura infanto-juvenil. Professora de Língua Portuguesa efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, atuando no ensino fundamental II e Ensino Médio.