



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Felipe Moraes Pereira

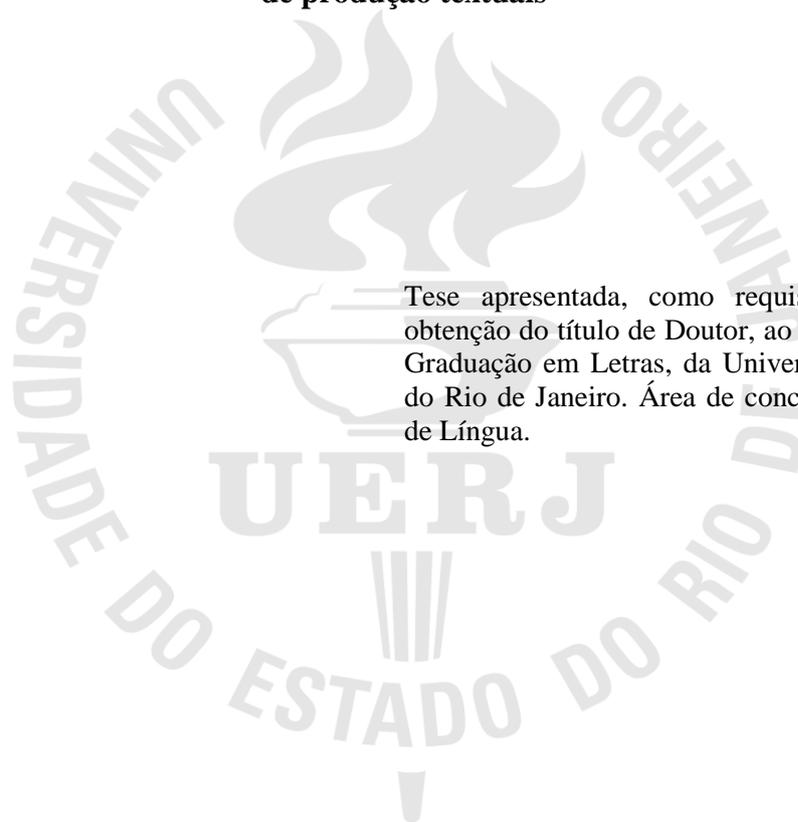
***Viewpoints e Ready-made: recursos auxiliares nas práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais***

Rio de Janeiro

2020

Felipe Moraes Pereira

**Viewpoints e Ready-made: recursos auxiliares nas práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P436 Pereira, Felipe Moraes.  
Viewpoints e Ready-made: recursos auxiliares nas práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais / Felipe Moraes Pereira. - 2020.  
148 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino médio) – Teses. 2. Leitura - Estudo e ensino (Ensino médio) - Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Escrita - Métodos de ensino – Teses. 5. Prática de ensino – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Felipe Moraes Pereira

**Viewpoints e Ready-made: recursos auxiliares nas práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 22 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Salim Santos  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Tedesco Villardo Abreu  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins  
IFFluminense

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosane Reis de Oliveira  
Centro Dinâmico de Ensino

Rio de Janeiro

2020

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Jandira, que muito lutou para que eu não parasse de estudar, sabendo que apenas por meio dos estudos eu poderia mudar a realidade de vida que vivíamos. À Nice, minha avó e madrinha, e ao Jaques, meu irmão, que tanto desejaram minha formatura, mas não tiveram a oportunidade de me acompanhar nesta fase da vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por sempreguiar os meus passos para que eu possa percorrer os melhores caminhos e por escrever uma linda história de luta e de resistência para a minha vida.

Aos meus orixás por manterem minha fé fortalecida, por encherem meus caminhos de axé, por serem minha força mais genuína e por permitirem a minha evolução como ser humano.

À minha mãe por ter sido, mesmo sem alto grau de escolaridade, minha primeira professora, garantindo o meu letramento e a minha alfabetização antes mesmo de eu ingressar na escola, e pelo exemplo de força, de ética, de honestidade, de grandiosidade, de generosidade e de mulher guerreira.

À minha primeira tia da escola, a tia Sandra, por me mostrar que a escola era o meu lugar, por ser a minha primeira inspiração no magistério, por meio de suas aulas instigantes, movidas pelo amor. Esse tempero carrego comigo até hoje e tento levá-lo a todos os meus alunos e em todas as minhas aulas.

A todos os meus professores da escola por me mostrarem que a educação vale a pena, por me motivarem, por servirem de exemplo, por compartilharem seus conhecimentos comigo.

A todos os meus professores da graduação por me ajudarem a construir uma visão crítica sobre o ensino da Língua Portuguesa e por me ajudarem a encontrar o meu caminho na área.

Aos amigos Poliana Podgorski e William Freires por serem mais que amigos, por serem irmãos, por segurarem em minhas mãos e por caminharem junto a mim para que eu nunca desistisse dos meus sonhos, por me servirem de inspiração e de força, por lerem meus textos diversas vezes, por torcerem por mim, por serem exemplos de inteligência, de competência, de profissionalismo, mas, acima de tudo, de verdadeiros amigos.

Aos amigos Vanessa Teixeira, Felipe Lima, Rita Carolina, Amanda Dauch, Caroline Lucena, Camila Andrade, Roberto Lota, Aretuza Vitelbo, Jorge Luiz, Bruno Soares, Douglas Caldeiras, Paula Tavares, Isabela Fornazier, Vanessa Freire, Hellen Vasconcelos, Tatiane Braga e Caio Laranjeira por serem pilares importantíssimos em minha formação profissional e pessoal.

Aos professores Danton, Francisco Sobreira, Rosane Reis, Ana Paula Lameiras e Rita Bezerra por dedicarem a mim todo tempo possível para que pudesse aprender a melhor prática

pedagógica, a fim de que eu pudesse me tornar um bom professor, e por servirem de inspiração e de exemplo.

À professora Tania Saliés por me estimular a desenvolver minha prática educacional em sala.

Às professoras Ana Poltronieri, Denise Salim, Maria Teresa Tedesco e Rosane Reis por serem espelhos de inteligência, de bom humor, de competência, de mulheres fortes, de perspicácia e de amor pelo que fazem. A Língua Portuguesa agradece por ter pesquisadoras tão brilhantes e gigantes no que fazem e no que são e representam.

À minha orientadora Tania Maria Nunes de Lima Camara por ser amiga, mãe, conselheira e musa inspiradora, por ser mais do que eu preciso e por estar sempre ao meu lado, aplaudindo cada degrau alcançado. Tania é luz por onde passa, irradia amor a todos que a cercam e é alma evoluída e cheia de bondade. Você me fortalece a cada dia; você me inspira a ser melhor; você me mostra que, apesar de difícil e de longa, a trajetória percorrida pode ser prazerosa e de muito conhecimento.

A todos os meus alunos por me ajudarem nas aulas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem

Ao Nathanael Salvador por me mostrar uma caminhada mais leve ao longo desse percurso, por segurar minha mão nas horas difíceis e não deixar eu desanimar e por servir de ombro amigo para ouvir minhas incansáveis reclamações de que tudo estava muito pesado, mas, acima de tudo, segurar todo esse fardo comigo.

Ao meu filho, meu maior amor, minha base, por ser meu norte, por ser minha luz no meio da escuridão, por ser meu conforto diariamente, por representar a bondade e a pureza, por dedicar a mim os mais belos sentimentos e gestos de carinho e de afeto, por ser uma pessoa de coração tão nobre e alma tão generosa, impulsionando-me sempre a continuar estudando.

Um professor que não exerce a curiosidade está equivocado.

*Paulo Freire (2009)*

## RESUMO

PEREIRA, Felipe Moraes. *Viewpoints e Ready-made: recursos auxiliares nas práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais*. 2020. 148 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

É um desafio para todos os professores criar/descobrir novos métodos que incrementem o processo de construção do conhecimento, na busca da maior eficiência possível. A presente proposta visa a trabalhar o ensino da Língua Portuguesa, em especial na produção de textos, usando viewpoints – técnica de improvisação, que explora vocabulário, corpo/mente, e ready-made como recursos auxiliares do professor. Os viewpoints e o ready-made vêm-se mostrando produtivos no ambiente escolar, visto que transformam ludicamente o espaço de aprendizagem, nas aulas de língua materna. Essas técnicas permitem trazer para o plano concreto, conceitos abstratos que, em geral, são memorizados sem a necessária compreensão. Constitui-se como um processo que permite aos alunos tornarem-se, de fato, atores principais do processo de desenvolvimento de competências verbais e não verbais. As ações/atividades vivenciadas desenvolvem o senso crítico, inventam as possibilidades de aprendizagem, estimulam a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia no momento de produção textual, enfim, viabilizam a construção do conhecimento. Utilizamos dois documentos oficiais norteadores da educação brasileira – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e o aporte teórico de estudiosos da área de leitura, de escrita, letramento, do *Ready-made* e dos *Viewpoints* (BOGART; LANDAU; 2005). Os objetivos deste estudo consistem em refletir acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa e, por meio do jogo dos *Viewpoints* e da técnica ready-made, em mostrar que essas estratégias constituem um auxílio às teorias empregadas nas aulas de produção textual. Desse modo, apresenta-se uma sugestão pedagógica que pode proporcionar o enriquecimento da prática docente em Língua Portuguesa, e, principalmente, testar e avaliar estratégias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Com isso, garante-se ao aluno, além do protagonismo no procedimento de ensino e de aprendizagem, uma prática de letramento eficaz no trabalho com a Língua Portuguesa no que diz respeito à leitura, à interpretação e à produção de textos.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Corpo.

## ABSTRACT

PEREIRA, Felipe Moraes. *Viewpoints and Ready-made: auxiliary resources in practices of reading, of interpretation and of textual production*. 2020. 148 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

It's a challenge for all the teachers to create and discover new methods that increase the construction process of the knowledge, in the search of the most efficient as possible. This proposal has the point to refine the teaching of the Portuguese language, in especial the text production, using the viewpoints – improvisation technique, that explore the vocabulary, body/mind and ready-mades as teacher auxiliary resources'. The viewpoints and ready-made has showing themselves more productive in the school environment, since it clearly transforms the knowledge place in the classes of maternal language. This technique allows to bring the solid plan, abstracts concepts, that in general, are memorized without the specific understanding. Constitutes a process that allows the students to become, in deed, principal actors of the competence development process verbal and non-verbal. The experienced actions/activities increase the critic sense, create the knowledge possibilities, encourage the curiosity, the self-confidence and the autonomy on the moment of textual production, finally, makes possible the knowledge construction. We use two official guiding documents of Brazilian education - Nacional Curriculum Parameters (NCP), of Curricular Common Nacional Base (CCNB) and the scholar contribution of reading, writing, literacy and viewpoints area. (BOGART; LANDAU; 2005). The points of this research consists in make a reflection about the teaching and learning of Portuguese language and, thought ready-mades and viewpoints techniques, in show this strategy constitute a support to the applied theories in the textual production classes. In that way, it's possible to see a pedagogical suggestion that could afford an enrichment of the Portuguese Language teaching, and, most important, evaluate and test strategies that put the student in the center of the learning process. With this, it's guaranteed to the student, beyond protagonism in teaching and learning proceedings, an effective literacy on the Portuguese Language with regard to reading, interpretation and textual production.

Keywords: Teaching. Portuguese. Body.

## RESUMEN

PEREIRA, Felipe Moraes. *Viewpoints y Ready-made: recursos auxiliares en lectura, interpretación y prácticas de producción textual*. 2020.148 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Es un desafío para todos los profesores crear/descubrir nuevos métodos que incrementen el proceso de construcción del conocimiento, en la búsqueda de la mayor eficiencia posible. La presente propuesta visa trabajar la enseñanza de Lengua Portuguesa, especialmente en la producción de textos, utilizando viewpoints - técnica de improvisación, que explora vocabulario, cuerpo/mente, y ready-made como recursos auxiliares del profesor. Los viewpoints y el ready-made viene mostrándose productivos en el ambiente escolar, ya que transforman lúdicamente el espacio de aprendizaje, en las clases de lengua materna. Esas técnicas permiten traer para el plano concreto, conceptos abstractos que, en suma, son memorizados sin la necesaria comprensión. Se constituye como un proceso que permite a los alumnos se tornaren, de hecho, actores principales del proceso de desarrollo de competencia verbales y no verbales. Las acciones/actividades vivenciadas desarrollan el censo crítico, inventan las posibilidades de aprendizaje, estimulan la curiosidad, la autoconfianza y la autonomía en el momento de producción textual, en fin, viabilizan la construcción del conocimiento. Utilizamos dos documentos oficiales que nortean la educación brasileña – Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y Base Nacional Común Curricular (BNCC) – y el aporte teórico de estudiosos del área de lectura, de escrita, enseñanza primaria, del *Ready-made* y de los *Viewpoints* (BOGART; LANDAU; 2005). Los objetivos de este estudio consisten en reflexionar acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la Lengua Portuguesa y, por medio de juguetes de los *Viewpoints* y de la técnica ready-made, en mostrar que esas estrategias constituyen un auxilio a las teorías empleadas en las clases de producción textual. De este modo, se presenta una sugerencia pedagógica que puede proporcionar el enriquecimiento de la práctica docente en Lengua Portuguesa, y principalmente, testar y evaluar estrategias que colocan el alumno en el centro del proceso del aprendizaje. Con esto, garantiza al alumno, además del protagonismo en el procedimiento de enseñanza y de aprendizaje, una práctica de *letramento* eficaz en el trabajo con la Lengua Portuguesa acerca de la lectura, interpretación y producción de textos.

Palabras clave: Enseñanza. Lengua portuguesa. Cuerpo.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	19
1.1	<b>Orientação dos PCN acerca do ensino da Língua Portuguesa</b> .....	19
1.2	<b>Orientação dos PCN acerca do ensino de Artes</b> .....	24
1.3	<b>Interdisciplinaridade e contextualização</b> .....	28
1.4	<b>Orientação da BNCC acerca do ensino de linguagem</b> .....	32
2	<b>A IMPORTÂNCIA DA LEITURA</b> .....	43
2.1	<b>Papel do professor em sala de aula no ensino de leitura</b> .....	46
2.2	<b>Ajuda aos alunos no aprendizado da leitura</b> .....	48
2.3	<b>Sugestões de práticas de leitura</b> .....	51
3	<b>A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA</b> .....	53
4	<b>LETRAMENTO</b> .....	59
4.1	<b>Análise do termo</b> .....	59
4.2	<b>Níveis ou habilidades de letramento e grau de instrução</b> .....	62
5	<b>ESTRATÉGIAS ARTÍSTICAS</b> .....	68
5.1	<i>Viewpoints</i> .....	68
5.2	<i>Ready-made</i> .....	75
6	<b>METODOLOGIA</b> .....	80
7	<b>ROMPENDO BARREIRAS NA SALA DE AULA</b> .....	82
7.1	<b>O meu fazer: o passo a passo da prática</b> .....	82

7.2	<b>Produções e interpretações textuais dos alunos .....</b>	90
7.3	<b>Considerações sobre a produção e a interpretação textuais dos alunos ..</b>	138
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	142
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	146

## INTRODUÇÃO

A sociedade, a cada dia que passa, vem se modernizando mais. A necessidade de informação e de comunicação tem se tornado, dia após dia, mais ágil e eficiente. Nesse sentido, toda a vida da sociedade acaba acompanhando o novo modelo de relacionamento e de aquisição do conhecimento. Essa mesma sociedade, por outro lado, julga que a escola parece não estar se adequando a tal realidade, pois acredita que o ensino se apresenta ainda de forma cristalizada no ambiente de sala de aula: o professor é o detentor do saber e o aluno é aquele que precisa aprender de maneira “passiva”. Não se consegue enxergar que as relações na sociedade mudaram e isso inclui também a relação aluno-professor,

na medida em que endossa sua dependência existencial [da criança ao adulto], dando-lhe um papel passivo, já que os polos do modelo comunicacional não podem ser invertidos, permanecendo o jovem como o eterno beneficiário de uma mensagem de que não é, nem pode ser, o autor. Daí sua duplicidade de caráter, que se revela de maneira mais flagrante quando pretende, por meio da adaptação, obscurecer a distância que lhe é peculiar, entre o produtor e o intérprete (ZILBERMAN, 1998, p. 53)

Pela prática de sala de aula, pude perceber o que alguns estudiosos da educação, como Zilberman (1998), já constataram: é verdadeiro o fato de que o aluno aprende mais com liberdade de expressão e com participação nas aulas. Não existe mais o “detentor” da verdade, mas, sim, os detentores das muitas verdades que constituem o saber. Dessa forma, deve-se entender que, atualmente, é necessário existir a co-construção do conhecimento em sala de aula. Nessa concepção, discentes e docentes ensinam e aprendem juntos. É uma troca de saberes, que consiste em cooperar para o aprimoramento do conhecimento. O ambiente de sala de aula deve ser, antes de qualquer coisa, um lugar de reflexão e de discussão crítica das ditas “verdades” que nos são impostas na vida. É certo que muitos não enxergam dessa maneira, pois pensam que aprender com um aluno é diminuir sua sabedoria, quando, na verdade, se estão acrescentando informações e conhecimentos a um determinado saber; é o enriquecimento de um saber anterior.

Tal procedimento, na verdade, não ocorre na maioria das vezes por ser trabalhoso ter de (re)pensar novos métodos de ensino a todo instante. Infelizmente, com facilidade observo o professor se entregar ao comodismo do sistema e, por consequência, reproduzir, pela maior facilidade, suas práticas.

Não obstante, ainda há a ideia, mantida pelo sistema de que as aulas sejam cada mais nesse modelo arcaico: o famoso “cuspe e giz”. Culpabiliza-se o professor de encher o aluno de conteúdos para mostrar que sabe muito e que está verdadeiramente ensinando, e que o aluno decora para mostrar que está aprendendo. Perdeu-se a noção básica de educação. Educar é transformar vidas, é tocar almas e fazer os alunos pensarem sobre a aplicabilidade de tudo o que aprendem no cotidiano em que vivem.

Tal modelo arcaico de ensino exige de alguns professores a mecanização do ensino, como se fossem máquinas de reprodução de regras e de conceitos, e dos alunos que se adequem a essa realidade, visando, unicamente, conseguir uma boa nota. Afinal, o que comprova se o aluno sabe ou não sabe é justamente a avaliação escolar, a tão assustadora prova. Mas será que, de verdade, as provas são capazes de medir a quantidade de conhecimento de um indivíduo?

A prova é uma medida quantitativa, enquanto o ensino é uma atividade qualitativa. Não se pode aferir a qualidade pelos métodos quantitativos; os métodos devem ser qualitativos também. E sempre foi esse o meu intuito: romper com o padrão, estabelecer novos métodos de ensino e de avaliação. O importante não é o quanto se sabe, e sim como e por que se sabe. Esse sempre deve ser o direcionamento do ensino.

Não é à toa que existe um desestímulo muito grande por parte dos envolvidos nesse contexto. Práticas obsoletas que não acompanham as novidades e que já evidenciaram não ser capazes de transmitir conhecimento, são utilizadas com frequência. Afinal, com a manutenção desse tipo de aula, o alunado, de modo geral, aprende pouco, devido à falta de reflexão crítica acerca dos conteúdos trabalhados ao longo da vida escolar. Nesse modelo de aula, exige-se apenas o ato de decorar os conteúdos, que, com o tempo, se pode – e, na maioria das vezes, ocorre assim – esquecer.

Nos últimos anos, o papel dos envolvidos com a escola tem sido o de formar cidadãos conscientes para a vida em sociedade. Esse propósito, infelizmente, ainda se distancia da realidade atual. Com o modelo educacional vigente, não se torna possível atingir o outro com os “ensinamentos”. A concepção de escola precisa se renovar. Para isso, é necessário que toda a comunidade escolar possa agir em prol de mudar essa triste realidade.

Com essas considerações, sempre me questioneei, ao lecionar, sobre qual seria o propósito do ensino da minha disciplina. Essa inquietação me levou a experiências e a pesquisas que foram abrindo portas para o meu conhecimento pessoal e profissional. Com essas buscas incansáveis, pude começar a perceber a relação entre o ensino da língua e o uso

do teatro, por meio dos *Viewpoints*<sup>1</sup>, e da produção de texto artístico utilizada no movimento de vanguarda conhecido como Dadaísmo, o *Ready-made*<sup>2</sup>. Na verdade, muito mais que detectar, percebi a necessidade de modificar os caminhos utilizados para o ensino da língua materna. Por conta desse fato, o que se propõe é deixar clara a seguinte tese: enquanto se praticar um modelo de aula que não considere os anseios e as peculiaridades do aluno, um modelo que o trate como mero espectador de uma palestra, o ensino continuará aquém de seus objetivos. Desse modo, percebe-se a necessidade de trabalhar a língua materna, no que diz respeito às práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais, com as técnicas dos *Viewpoints* e do *Ready-made* por ser uma estratégia de ensino-aprendizagem diferenciada, que coloque o aluno, repito, no centro do processo. Assim, o teatro auxilia essa transformação, como apresenta Granero:

[...] o teatro no currículo escolar tem funções e objetivos variados e pode ser utilizado como apoio pedagógico e social de enorme valia para o estudante. O professor poderá valer-se dele independente da matéria que leciona: desde conversas informais em classe e jogos de mímica, até o psicodrama pedagógico como ferramenta de ensino. (GRANERO, 2011, p. 29)

A justificativa para estabelecer a relação entre o ensino da Língua Portuguesa e as técnicas dos *Viewpoints* e do *Ready-made* surge a partir da ideia de que o ser humano tem a necessidade de se comunicar. Isso significa estabelecer entendimento entre as partes envolvidas num ambiente de transmissão de uma mensagem. Essa mensagem é construída a partir de códigos estabelecidos entre os participantes dessa comunicação. O propósito de toda língua, ou seja, do uso dos códigos, é estabelecer comunicação. Tal propósito comunicativo está presente em todas as relações que se apresentam na vida. A partir desse ponto, pude perceber a interligação entre as áreas que proponho. Afinal, o corpo constitui um suporte na produção e na expressão de ideias, a partir de convencionalismos pré-definidos pela vida em sociedade.

O corpo é o elemento que particulariza cada indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, torna, por meio da semelhança, os cidadãos seres que se reconhecem como sendo da mesma espécie. Desse modo, minha proposta é unir o código corporal ao linguístico, por aquele ser uma linguagem capaz de transmitir mensagem entre as diferentes realidades de língua vividas na sociedade. Um brasileiro pode, por exemplo, se comunicar com um americano

<sup>1</sup>Os viewpoints são técnicas corporais utilizadas no teatro, por meio do jogo de ação e de reação, que permitem desenvolver um corpo presente na atuação, para que se possa construir a ideia do todo da cena do teatro.

<sup>2</sup> O termo significa o já pronto, pois trata-se de uma produção textual que parte de outros textos prontos.

utilizando os códigos corporais. Não seria diferente, então, ao se tratar desse aspecto dentro da própria realidade linguística.

Como possuo experiência em teatro e em trabalho corporal com técnicas teatrais, optei por utilizar essa instância da arte em sala de aula, porque o teatro ajuda a garantir maior contato no trabalho com o outro, promovendo a interação e a integração entre as partes. O teatro permite isso justamente pelos jogos teatrais que são, em sua maioria, grupais.

Dessa maneira, pela necessidade de apresentar uma nova prática de ensino-aprendizagem para estimular a comunidade escolar, proponho uma prática que tire os alunos da mesmice, levando-os ao desenvolvimento expressivo e ao compartilhamento de saberes nas práticas de leitura, de interpretação e de produção de textos. Assim, minha tese tem o objetivo de desenvolver nos jovens a sensibilidade de um cidadão consciente, letrado e capaz de expressar-se no mundo.

Utilizar o teatro como recurso na condução do conhecimento da Língua Portuguesa é entender que ele pode tornar o ensino mais prazeroso pelo fato de o aluno sair do habitual. A arte é uma necessidade de transformação do mundo, por isso me aproprio dessa transformação para tentar mudar tanto o mundo dos meus alunos quanto o meu, bem como para fazê-los vivenciarem o ensino. Isso cria uma memória que não se encontra apenas na mente, mas no corpo, pelas marcas experienciadas no contato. Esse modo foi o que encontrei para sanar minha inquietude quanto aos métodos utilizados na escola moderna.

Como objetivo pedagógico, está presente a necessidade de trabalhar e de garantir a experienciados alunos com o ensino de modo diversificado, pois, ao torná-los autores de uma nova versão de história no processo de aquisição do conhecimento, o professor torna o contato com a aprendizagem mais próxima do universo do aluno de forma mais íntima e até mais prazerosa.

O objetivo geral desta tese é relacionar que, com as técnicas dos *Viewpoints* e do *Ready-made*, podem-se operar com modos alternativos de trabalhar os elementos que constituem o aprendizado da Língua Portuguesa e promover um trabalho de integração entre os alunos. Como objetivo específico, busco aplicar o desenvolvimento de atividades relacionando o ensino da Língua Portuguesa, no que diz respeito às práticas de leitura, de escrita e de interpretação textuais, à técnica corporal teatral dos *Viewpointse* à técnica de produção textual do *Ready-made*. Para atingir tal propósito, o corpus desta tese é a produção textual dos alunos.

Com relação à metodologia utilizada, no primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico que me permitiu estabelecer a possível conexão entre o ensino e o

teatro, garantindo a concepção de ensino da língua prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Como aporte teórico dos conteúdos de Língua Portuguesa, utilizei os estudos referentes às áreas de leitura, de escrita e de letramento, e como os de Arte, utilizei os estudos acerca dos *Viewpoints* e do *Ready-made*, para desenvolver um trabalho de ensino da Língua Portuguesa proficiente na questão do letramento em leitura e em escrita.

No terceiro momento, a parte prática: o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa por meio dos *Viewpointse do Ready-made* dentro de sala de aula. Utilizei tais práticas por exigirem a atenção e o trabalho em grupo e por permitirem o desenvolvimento do olhar e do pensamento crítico dos alunos acerca de questões que envolvem o mundo, permitindo-lhes apresentação da leitura desse mundo, pelo trabalho e pelo contato com o diferente no ambiente escolar.

Posteriormente, abrimos para discussões acerca dos textos produzidos e das possíveis leituras sobre cada produção. Nesse momento, fez-se necessária a atenção à fala de cada sujeito presente em sala. Dessa forma, os alunos foram levados a pensar nas possibilidades de entendimento sobre um texto por variadas interpretações, respeitando o tempo e o espaço de cada um ao falar.

Por fim, após observar todo o desenrolar das aulas, produzi um relatório acerca dessa prática, considerando o que foi feito, no intuito de verificar a execução dos objetivos desta tese. Desse modo, tive como avaliar o crescimento dos estudantes na disciplina. Esses relatórios foram montados como uma ficha da atividade. Neles, especifiquei o que foi feito, qual era o objetivo que eu pretendia alcançar com a prática proposta, o que ocorreu em sala, o modo como foi realizada a prática e se todo o intento atingiu as expectativas.

Para a construção desse caminho, a tese estrutura-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento a concepção de ensino da língua, das Artes e da relação de interdisciplinaridade, baseada nos documentos legais dos PCN (2000) e da BNCC (2018). Isso significa dizer que a busca pela prática desenvolvida nesta tese apresenta justificativa nos documentos legais relacionados.

No segundo capítulo, abordo a importância da leitura e sugestões de trabalhos. Nele, apresento a concepção de leitura que se deseja nesta tese: a prazerosa, a reveladora do mundo, a ampliadora de horizontes. Para isso, além de discutir o conceito de leitura, apresento sugestões práticas no diz respeito ao desenvolvimento desse hábito como uma atividade prazerosa e enriquecedora na vida do aluno.

No terceiro capítulo, abordei a importância do desenvolvimento de uma prática de escrita prazerosa a partir do hábito da leitura. Tal capítulo busca uma relação com o anterior para confirmar o que penso: a leitura propicia uma prática de escrita eficiente. Além disso, discute-se o objetivo dessa prática de escrita, que não deve ser coercitiva, mas sim libertadora, a fim de manifestar e de registrar a expressão do indivíduo, permitindo-lhe o prazer com tal prática.

No quarto, trato da importância do letramento para as práticas de leitura e de escrita. Esse capítulo visa a estabelecer relação com os anteriores, desenvolvendo uma noção de progresso na prática de ensino-aprendizagem. O intuito apresentado e discutido nesse capítulo é explorar, a partir da leitura e da escrita prazerosas, o conhecimento de mundo do aluno, relacionando-o às suas práticas e às suas experiências de vida. Desse modo, a justificativa para apresentar este capítulo após os de leitura e de escrita é uma estratégia de mostrar a relação progressista na aquisição de conhecimento do aluno.

No quinto, relaciono as estratégias artísticas – *Viewpoints* e *Ready-made* – utilizadas para a produção da aula as estratégias corporais utilizadas como auxiliares no ensino da língua. Apresento, dessa maneira, os conceitos referentes aos assuntos selecionados e trabalhos com os alunos, a fim de elucidar as técnicas trabalhadas em sala e de comprovar que, com base nos documentos legais – PCN (2000) e BNCC (2008) –, elas podem ser utilizadas como recursos auxiliares no ensino da Língua Portuguesa. Para isso, recorreremos à interdisciplinaridade.

No sexto, exponho a metodologia de ensino adotada. Com ela, apresento os procedimentos adotados nesta tese e todo o caminho percorrido para o desenvolvimento da tese. Para isso, recorri aos estudiosos da área de metodologia, a fim de conseguir estabelecer um plano de trabalho.

No sétimo capítulo, apresento a concretização da prática realizada em sala de aula, por meio da estratégia corporal como um recurso auxiliar ao trabalho da língua materna no que diz respeito às práticas de leitura, de escrita e de interpretação de textos. Inicialmente, descrevo o passo a passo de como a prática foi realizada em sala, exemplificando, em seguida, com textos. Após isso, apresento os textos artísticos feitos pelos alunos a partir da prática de sala de aula, bem como a análise interpretativa de cada um e da turma acerca do texto artístico.

Essa estrutura de tese foi planejada para comprovar a ideia defendida desde o início: uma aula de Língua Portuguesa, cujo corpus é a produção textual, em que, por meio dos *Viewpoints* e do *Ready-made*, desenvolvem-se as práticas de leitura, de interpretação e de

escrita. Tais práticas, quando desenvolvidas, permitem que o indivíduo seja um sujeito letrado, capaz de posicionar-se e de expressar diante de todas as situações a que é submetido. Assim, para alcançar tal intuito, lança mão do recurso da interdisciplinaridade.

## **1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

O trabalho desenvolvido no ensino, de um modo geral, deve seguir orientações de documentos que regularizem os conteúdos a serem ministrados e as abordagens a serem realizadas, visando a atingir objetivos, melhorar as competências e desenvolver habilidades nos alunos. Por esse motivo, neste capítulo, as diretrizes previstas para o ensino de Língua Portuguesa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2008) serão apresentadas.

O tratamento dado a cada documento encontra-se separadamente neste capítulo para que vejamos as mudanças previstas de um para o outro. Dessa maneira, poderemos observar o que mudou e o que permaneceu de um documento para outro. Tal análise torna-se necessária, uma vez que os PCN (2000) apresentavam, inicialmente, a abordagem e os objetivos de cada disciplina no ensino e, a partir deles e pela necessidade de revisitar a todo instante o trabalho no processo de ensino e de aprendizagem, desenvolveu-se a BNCC (2008), atual documento legal utilizado como base para o ensino.

Ainda neste capítulo, por conta da abordagem que ambos os documentos legais fazem, trataremos da interdisciplinaridade – base para esta tese – e da contextualização, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente na produção e na troca de conhecimentos. Essas abordagens servem de fundamentação para o embasamento desta tese, que apresenta um trabalho desenvolvido por meio da interdisciplinaridade e da contextualização.

### **1.1. Orientação dos PCN acerca do ensino da Língua Portuguesa**

A orientação de ensino trazida pelos PCN (2000) para o Ensino Médio apresenta, de maneira geral, um perfil integrador e de caráter contemporâneo. Essa base educacional pretende levar o aluno a relacionar o conhecimento adquirido na escola ao contexto social em que se encontra, visto que, como não poderia deixar de ser, a escola não deve estar separada da vida do aluno. Assim, a contribuição maior dos PCN (2000) para a prática pedagógica é que o ensino deve apresentar mecanismos capazes de levar à construção de um raciocínio reflexivo e crítico.

Tal enfoque surgiu do fato de o instrumento legal anterior à nova orientação preconizar um ensino que não levava o aluno a relacionar os conhecimentos adquiridos à vida em sociedade. Além disso, priorizava-se o acúmulo de informações em detrimento da qualidade dessas informações. Ao contrário dessa abordagem, na qual escola e mundo são estanques, o que os PCN (2000, p. 4) apresentam é a valorização da qualidade do conhecimento e da validade deste para a vida, conforme se confirma na passagem abaixo:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

A implantação de um novo currículo que abarcasse as necessidades do aluno surgiu de maneira natural, pelas mudanças que a própria sociedade sofreu. O advento da tecnologia, principalmente da informática no dia a dia, tornou indispensável a articulação entre o conhecimento e essa nova realidade, desenvolvendo a proficiência em diversas áreas que pudessem interagir.

Na medida em que o acesso à informação é quase que imediato nos dias de hoje, o ambiente escolar necessita de ser reformulado em seus propósitos e em suas práticas. Segundo os PCN (2000, p. 5),

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Todo esse processo de mudança exige reorganização de toda a estrutura escolar, o que inclui a capacitação dos profissionais envolvidos. Desse modo, o docente precisa, entre outros procedimentos, priorizar o trabalho interdisciplinar em sala de aula para demonstrar aos discentes a relação entre as diferentes áreas de saber a fim de que estes possam desenvolver a capacidade de compreensão do conhecimento como um todo. Na perspectiva de uma escola preocupada em formar cidadãos críticos dos fenômenos que os cercam, é indispensável um tratamento interdisciplinar de tais fenômenos. Em todo o tempo deve ser entendido que a divisão dos saberes em disciplinas, com limites sempre tão bem definidos, constitui mero

procedimento tanto para o estudo de conteúdos específicos e a análise de suas respectivas questões.

Na prática, como sabemos, os eventos se apresentam de maneira conjunta e difusa. Possibilitar ao aluno que empregue e entenda as disciplinas como pontos de observação diferentes nos quais é possível jogar um foco de luz sobre determinado objeto, esse é o papel do professor. Permitir que os aprendizes transitem de um ponto de observação e outro, esse é o objetivo de um ensino pautado na interdisciplinaridade. Daí a importância dos PCN (2000), que trouxeram esse entendimento vital para a construção de uma pedagogia eficaz. Assim, “propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.” (PCN, 2000, p. 7).

No que se refere a cada área de conhecimento, o currículo apresentado organiza a estrutura da educação em quatro bases essenciais para contemplar a aprendizagem, como um norte a ser seguido. Nesse aspecto, o trabalho do professor é conseguir concretizá-las na vida dos alunos, uma vez que eles, a partir da prática docente adotada em sala, devem ser capazes de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a viver e aprender a ser” (PCN, 2000, p.14).

Para aprender a conhecer, a escola precisa incentivar o aumento do saber; assim, o aluno deverá ter sempre despertada a curiosidade pelo conhecimento, o que poderá fazê-lo buscar sempre mais. Um caminho nesse sentido é a prática que proponho nesta Tese. Para aprender a fazer, deve ser levado a relacionar teoria e prática para desenvolver novas habilidades. Com efeito, não há mais lugar para aquela escola cujo conteúdo programático constitui um fim em si mesmo. O próprio ensino de Língua Portuguesa é um exemplo disso. Especialmente da década de 1970 em diante, com o advento dos estudos do texto, passou-se a questionar o quanto do que se aprendia na escola permitia ao aluno tornar-se um cidadão mais letrado; hoje, um professor dessa disciplina que não entenda seu trabalho como sendo o de elevar o nível de letramento do aluno é visto – com razão – como um profissional obsoleto.

Se hoje criticamos a redação de vestibular como gênero exclusivamente escolar, ou se questionamos em que momento se devem inserir os estudos de gramática no ensino básico, só para citar alguns exemplos do mesmo contexto, a mudança em relação a esses aspectos, visando a um rumo mais coerente, ocorreu no ensino brasileiro, em grande parte, graças aos PCN. Infelizmente, apesar de seus mais de vinte anos de existência, ainda não se fez presente em algumas escolas da rede pública e da rede particular. Para aprender a viver, precisamos ensinar oportunidades de desenvolvimento no que se refere à capacidade de interação no

processo de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, de modo que todos se entendam como elementos fundamentais na construção do saber. Para aprender a ser, devemos desenvolver a autonomia do aluno a fim de que este possa refletir e se desenvolver como ser humano e social.

Nesse sentido, os professores de cada área de conhecimento devem trabalhar esses alicerces de acordo com as particularidades dessas respectivas áreas. O ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, faz parte da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Nessa área de conhecimento, prioriza-se desenvolver a capacidade de articulação entre as diferentes manifestações culturais e sociais da linguagem. Segundo os PCN (2000, p. 19),

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

O ensino da disciplina Língua Portuguesa previsto pelo documento oficial em pauta destaca o trabalho interdisciplinar, destacando o relacionamento com o contexto social. Entendemos a língua como uma manifestação social; desse modo, aprender o funcionamento da sua estrutura ajuda a construir o sentido dos textos. Acima de tudo, usamos a língua como um elemento que torna o indivíduo capaz de interagir com o outro. Portanto, quanto mais se conhece a língua, mais eficiente pode se tornar essa interação.

Essa comunicação, “aquí entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (PCN, 2000, p. 17), para ser eficiente, necessita dialogar com a manifestação e com a produção de diversos gêneros textuais (orais ou escritos) a fim que a realidade de língua vivida pelo aluno se evidencie. Por meio da língua, quando adequadamente utilizada, constroem-se muitos saberes, ou seja, quando há a contextualização. Por outro lado, não havendo esse compromisso de trabalhar a língua por meio da contextualização, pode haver a desconstrução do saber linguístico como um todo. Nessa situação, produz-se um desserviço no ensino da língua, quando, por exemplo, o professor diz que o aluno está falando errado e automaticamente corrige sua expressão oral, constrangendo-o perante os demais colegas de turma. Tal situação pode inibir o aluno em sua expressão tanto oral quanto escrita e desestimulá-lo em relação à prática de produção textual, porque ele pode se sentir sempre incapaz de realizar um bom texto ou um texto “correto”.

Nesse cenário, devemos utilizar os conteúdos gramaticais como instrumentos auxiliares da compreensão de textos produzidos no cotidiano. Por seu turno, a literatura passa a ser encarada como fonte enriquecedora da produção de textos, ampliando a capacidade de leitura em termos do desenvolvimento do senso crítico, da sensibilidade leitora, do seu próprio estar-no-mundo, ao lado da percepção da funcionalidade no emprego do vocabulário, de determinadas estruturas gramaticais, da construção textual, dos gêneros e, acima de tudo, do sentido produzido por todo esse conjunto, em função de sua própria natureza. Na visão dos PCN (2000, p. 18),

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Todo o currículo do Ensino Médio foi organizado visando a desenvolver competências – refere-se ao conhecimento adquirido – e habilidades – refere-se ao modo como o sujeito é capaz de usar a competência no cotidiano, como ele é capaz de fazer uso do conhecimento, aplicando-o nas diversas instâncias da vida – nos estudantes, isto é, levando a uma educação capaz de transformar o ambiente de ensino em fonte de preparação do aluno para a vida. Como habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio do ensino da língua materna, os PCN (2000, p. 24) estabelecem os seguintes aspectos:

#### **Representação e comunicação**

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

#### **Investigação e compreensão**

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

#### **Contextualização sociocultural**

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Sendo capaz de permitir esse ambiente de troca, de compreensão e de relação, o aluno será capaz de produzir com mais proficiência seus textos, na medida em que correlaciona melhor as ideias. Tal realização se dará por meio da apropriação das mais variadas áreas do saber, capazes de dialogar e de desenvolver um saber plural. Desse modo, nossa vertente dialoga com a Arte, garantindo a premissa da interdisciplinaridade e ampliando o olhar para a aquisição da linguagem, uma vez que essa área do conhecimento é capaz de explorar a expressão, a partir de um aguçado olhar reflexivo e crítico; da sensibilização e da valorização das escolhas das palavras para fazer valer a relação expressiva entre as palavras e o mundo que elas representam.

## 1.2. Orientação dos PCN acerca do ensino de Artes

No que tange ao ensino de Arte, os PCN (2000), apesar de incluí-la na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, apresentam a disciplina, os objetivos e os conteúdos a serem executados, nesse campo, isoladamente, dando-lhe ênfase. Tal feito se justifica pela necessidade de especificar o que os Parâmetros demonstram quão necessário é o conhecimento da disciplina:

O objetivo deste documento é o de explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas de Ensino Médio. As diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança, e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais**. (BRASIL, 2000, P. 46)

Se, por um lado, visa-se a trabalhar e potencializar os conhecimentos acerca da Arte na escola, por outro, espera-se explorar as relações significativas dessa linguagem como maneira de expressar o mundo, como apontado abaixo:

Ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. Isso tem ocorrido com os seres humanos ao longo da história. (BRASIL, 2000, P. 48)

Sabe-se, desse modo, que, ao integrar a área, a Arte surge como uma ferramenta de comunicação importante e necessária no âmbito escolar para o desenvolvimento de ideias e da criatividade. Sua utilização, no entanto, precisa estar contextualizada<sup>3</sup>, conforme indicam os PCN (2000, p. 21 e 22 – parte I), e (inter)relacionada a outros conhecimentos, a fim de garantir a ampliação do conhecimento:

Por meio de práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de Arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos. Nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre as possibilidades de apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens. (BRASIL, 2000, P. 48)

Permeando tal esfera, a Arte torna-se capaz de ajudar o aluno a expressar-se de maneira adequada às diversas situações a que esteja exposto. Para cada situação e contexto, utilizam-se linguagens diferentes, necessárias à produção de sentido. Na expectativa de explorar os conhecimentos advindos da Arte, pode-se relacioná-la a outras disciplinas, permitindo, por exemplo, “práticas artísticas em suas diversas interfaces, interconexões e usos de novas tecnologias de comunicação e informação.” (BRASIL, 2000, P. 48). Por meio desse viés, acreditamos em um trabalho capaz de valorizar o ensino e a aprendizagem da língua, ou seja, estabelecendo diálogos entre as áreas, ampliando as discussões e garantindo o exercício da reflexão sobre o uso desses mecanismos como produtores de conhecimento, é o norte que desejamos seguir e apostar como base para um trabalho interdisciplinar e contextual.

Na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o uso da Arte como elemento auxiliar no trabalho da disciplina de Língua Portuguesa “deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados de modo significativo, articulando-se a conhecimentos culturais aprendidos pelos alunos em (...)Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2000, p. 48 e 49).

---

<sup>3</sup>A contextualização refere-se às circunstâncias em que se utiliza uma mensagem, a partir de elementos situacionais, relacionais e físicos, capazes de produzir sentido e significado amplo para uma adequada compreensão. Esse assunto será abordado mais adiante, ao se tratar da necessidade de trabalho interdisciplinar e contextualizado, realidade prevista pelos PCN.

Esse trabalho prático é capaz de conduzir o aluno a modos distintos de aprendizagem, em uma troca constante de saberes, para a produção de sentido.

Conduzindo as aulas por meio do diálogo entre as disciplinas, percebem-se, como apresenta o documento em pauta, aspectos que fomentam a reflexão, a crítica, a pesquisa e o surgimento de ideias:

As pessoas, em seus fazeres artísticos, nas diversas linguagens e códigos, interligam pelo menos os seguintes aspectos:

- elaborações inventivas com materiais, técnicas e tecnologias disponíveis na sociedade humana;
- percepções e elaborações de ideias, de representações imaginativas com significados das e sobre as realidades da natureza e das culturas;
- expressões-sínteses de sentimentos, de emoções colhidas da experiência com o mundo sociocultural. (BRASIL, 2000, p. 49)

Tais aspectos permitem instigar a capacidade criativa e possibilitam novos mecanismos de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, o conhecimento de mundo é trabalhado e valorizado em sala de aula, visando a uma troca de saberes entre discentes e docente. Por meio do uso da Arte, permite-se maior liberdade ao aluno para manifestar-se e expressar-se, a fim de concretizar o conhecimento, ou seja, torná-lo enraizado na vida do sujeito. Dessa maneira, o diálogo entre a Arte e a Língua Portuguesa emerge da necessidade de incentivar a prática de expressão e de comunicação dos alunos, garantindo a produção de sentido. Almejamos, por meio da prática realizada nesta tese, explorar o olhar atento e a curiosidade dos alunos para essa realidade.

Acredita-se que o trabalho desenvolvido por meio dos procedimentos artísticos, em sala de aula com os alunos, é capaz de permitir que estes aprendam e desvelem

uma pluralidade de significados, de interferências culturais, econômicas, políticas atuantes nessas manifestações culturais. Aos poucos os alunos, através de pesquisas, observações, análises, críticas, podem descobrir como vão sendo tecidas e transformadas as histórias:

- dos produtores de arte ou artistas;
- dos seus produtos ou obras de arte;
- dos difusores comunicacionais da produção artística;
- dos públicos apreciadores de arte no âmbito da multiculturalidade<sup>4</sup>. (BRASIL, 2000, p. 49 e 50)

A implementação da Arte no currículo escolar permite a exploração dessas marcas multiculturais e expressivas que criam um organismo identitário para o indivíduo e para a

---

<sup>4</sup>Termo utilizado para fazer referência à pluralidade cultural de um país; tal palavra é usada para o diálogo expressivo e pacífico de muitas culturas existindo em uma mesma localidade, garantindo, assim, uma realidade cultural vasta.

sociedade. Assim, o estudante será capaz de compreender de que maneira as transformações artísticas são relevantes dentro do contexto histórico, cultural e intelectual da sociedade em que está inserido. Segundo os PCN,

as práticas artísticas e estéticas(...), além de possibilitarem articulações com as demais linguagens da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola de Ensino Médio, fecundando uma consciência de uma sociedade multicultural, onde ele confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual está inserido. (BRASIL, 2000, p. 50)

A amplitude dessa percepção de mundo visa a atingir os objetivos propostos para a Arte na área de Linguagens, como ferramenta de identidade cultural, social e histórica, uma vez que tais pontos são critérios norteadores no ensino em sala de aula. Isso significa dizer que, ao se apresentar um conteúdo no ambiente escolar, espera-se que ele permeie a vida do aluno em sua formação cidadã. Ao relacionarmos com o uso e com a prática de ensino-aprendizagem da língua, pretendemos que os alunos sejam capazes de (re)conhecer os mais variados mecanismos de expressão linguística, capazes de garantir a comunicação e de marcar a identidade textual de cada um. Desse modo, valorizamos a manifestação linguística de cada aluno, explorando as riquezas que seus textos têm a apresentar. Na apresentação dos objetivos no componente de Arte, observam-se:

**Representação e comunicação**

- Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais).
- Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.

**Investigação e compreensão**

- Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.
- Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.

**Contextualização sociocultural**

- Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica. (BRASIL, 2000, p. 57)

As competências e as habilidades expostas refletem, indubitavelmente, o potencial significativo da Arte na área de Linguagem. O conteúdo proposto para essa disciplina relaciona-se diretamente com o proposto para a de Língua Portuguesa, permitindo, dessa

maneira, um conhecimento plural acerca da Área de Linguagem. As duas, portanto, podem construir e efetivar conhecimentos por meio da interdisciplinaridade e da contextualização. Desse modo, como já falado, o uso da Arte em sala de aula como disciplina auxiliar no trabalho de Língua Portuguesa deve possibilitar que o aluno observe um mesmo assunto por mais de um ponto de vista, identificando as complementaridades entre as áreas propostas.

### 1.3 Interdisciplinaridade e contextualização

A realidade presente nas mais diversas salas de aula ainda hoje não está muito distante de outrora: aulas conteudistas e restritas ao seu campo específico de um determinado conhecimento pela atuação de um determinado especialista. Manter esse modelo de prática de ensino é não reconhecer que os variados conhecimentos são capazes de estabelecer conexão para garantir uma aprendizagem mais ampla e mais significativa.

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 21 – parte I)

O tema interdisciplinaridade visa à construção da unidade do conhecimento. Dessa maneira, concebe-se uma nova percepção da realidade reconstituindo cada uma das partes que compõem um todo formado por diferentes disciplinas, na busca do entendimento da complexidade do mundo. Refletir sobre o tema interdisciplinaridade passa a ideia de produzir/realizar conhecimento e desenvolver habilidade a partir de diferentes saberes, de modo dinâmico e participativo, levando em consideração o conhecimento dos sujeitos.

Os diálogos possíveis entre as disciplinas permitiram a organização delas em áreas de conhecimento, a fim de constituírem eixos de conhecimento. Dessa maneira, tanto nos PCN (BRASIL, 2000) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que será apresentada na próxima seção, pode-se perceber a necessidade de (inter) relação das áreas, na tentativa de tornar o ensino mais abrangente. Relativamente a essa parte, os PCN chamam a atenção para o fato de que

a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21 – parte I)

Para Santomé (1998), o trabalho com a interdisciplinaridade

implica uma vontade e compromisso de elaborar o contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Estabelece, portanto, uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceito, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. (Santomé, 1998, p. 73)

Desse modo, o termo “interdisciplinar” deve ser compreendido como uma forma de transição do conhecimento de uma disciplina para outra(s). Isso permeia a ideia de que devemos a todo instante (re)pensar as práticas cotidianas em sala de aula de ensino e de aprendizagem, sem que esse procedimento signifique apresentar e desenvolver uma nova disciplina, uma vez que tal terminologia não constitui uma nova disciplina, não é algo a mais, mas, unicamente, uma nova forma de abordagem, um novo panorama que visa a ampliar o conhecimento com base em visões diferentes, mas complementares. O trabalho que valoriza o conhecimento de outras áreas fomenta o poder de análise, de crítica e de reflexão da comunidade envolvida no ambiente de aprendizagem.

Tal pensamento se edifica na concepção de que o intercâmbio de ideias promove maior compreensão e permite, com mais facilidade, que os saberes sejam construídos e percebidos como elementos importantes na formação social do indivíduo. Essa prática dialogal entre as diferentes áreas de saber aprimora a necessidade de aprender e cria um ambiente favorável à recepção do conhecimento, uma vez que instiga a curiosidade e coloca todos os envolvidos como seres participantes do processo de construção do conhecimento. Conforme os PCN,

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo

conhecimento é socialmente comprometido<sup>5</sup> e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real. (BRASIL, 2000, p. 22 – parte I)

Percebe-se nitidamente a ideia da prática de co-construção do conhecimento: professor e aluno são agentes e pacientes no processo de aprendizagem. Ao estabelecer relação entre os conhecimentos diversos e ao valorizar o saber do discente, permite a ampliação da visão de mundo de todos os envolvidos e garante voz àquele que, por muito tempo, se manteve – e, em alguns casos, ainda se mantém – como um indivíduo incapaz de produzir saber, reduzidas a indivíduos em quem os professores apenas depositavam conteúdos. Mudar esse panorama é uma necessidade urgente e isso é capaz de ocorrer quando se permite a utilização da realidade circundante da vida dos jovens no curso das aulas. No dizer dos PCN,

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam. (BRASIL, 2000, p. 22 – parte I)

Garante-se, dessa forma, o reconhecimento de que as práticas escolares são pensadas e produzidas para edificar um indivíduo apto à vida em sociedade. O estudo forma cidadãos, e não reprodutores de conteúdos adquiridos em sala de aula. O estudo edifica o ser humano, trabalha uma vida e prepara o sujeito para as mais diversas relações sociais nas quais estará inserido no dia a dia.

Para além do trabalho interdisciplinar e contextualizado, é necessário atentar para a questão de que não se deve, em uma tentativa de buscar relações, apenas dialogar áreas de saber; é preciso preocupar-se com uma pesquisa qualitativa acerca de uma forma de ensino que, problematizando várias situações de ensino-aprendizagem, possa nele intervir e melhorá-lo. Isso porque, conforme Santomé (1998, p. 65), “a interdisciplinaridade é fundamentalmente

---

<sup>5</sup> Isso significa dizer que toda forma de comunicação e de saberes é inteligível a partir de determinado grupo social.

um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”. Nesse caso, as questões que preocupam hoje no ensino estão relacionadas à qualidade dos conteúdos fornecida e à maneira pela qual eles são veiculados e conduzidos aos alunos. As diferentes disciplinas não podem ser pretextos para um trabalho desconectado; elas precisam ser essenciais à produção de sentido. As áreas precisam se conectar, pois

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (BRASIL, 2000, p. 75 – parte I)

A passagem acima mostra que de nada adianta a aquisição do conhecimento se dar de maneira focada em um único objeto ou em um único campo disciplinar, fazendo-se inúmeras análises; ao contrário, é necessário haver um compartilhamento do conhecimento entre as disciplinas de forma a interiorizar esses saberes, relacionando-os, proporcionando, desse modo, a interdisciplinaridade. Compreende-se, portanto, que a interdisciplinaridade é uma necessidade de olhar para um único assunto por meio de vieses diferentes. O objetivo, nesse caso, é marcado pelo embate de ideias com o que é ou com o que existe em cada disciplina, elaborando, assim, em todas as possibilidades, uma complementaridade.

A partir do conceito de interdisciplinaridade apresentado, parece bem evidente que a Língua Portuguesa e a Arte podem estabelecer relações entre os conteúdos e trocar conhecimentos, com o intuito de deixá-los mais apurados e enriquecidos quanto ao saber. Justamente por esses motivos, os PCN (2000) e a BNCC (2018), como já informado, a ser apresentada a seguir, contemplam as duas disciplinas na mesma área do conhecimento e valorizam alguns aspectos dessa abordagem dialógica, a qual proporciona um entendimento bem mais amplo e proveitoso das situações que envolvem a linguagem, intimamente relacionada com a vida social.

A contextualização, por outro lado, se apoia na ideia de aplicar os conteúdos às situações vivenciadas e experienciadas pelos alunos. A contextualização é o aparato de que o professor dispõe para trazer o aluno para cooperar com os conhecimentos que detém, para uma troca de saberes.

A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo. Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo. (BRASIL, 2000, p. 78 – parte I)

Dessa maneira, depreende-se que, por meio do trabalho contextualizado, os alunos teriam mais facilidade em produzir sentido acerca dos conteúdos, já que a “contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.”(BRASIL, 2000, p. 78 – parte I). Tal procedimento solidifica os conhecimentos e aprimora as práticas de ensino e de aprendizagem.

#### **1.4 Orientação da BNCC acerca do ensino de Linguagem**

No ambiente educacional, as diretrizes para a condução dos conteúdos das disciplinas estão documentadas na BNCC (2018). A Base é um documento regulatório das aprendizagens minimamente essenciais a serem trabalhadas com os alunos – sejam das escolas públicas, sejam das particulares –, a fim de garantir-lhes o pleno desenvolvimento e o direito universal à aprendizagem.

Dessa maneira, a BNCC visa ao norteamento dos conteúdos gerais dos quais todas as escolas terão de tratar em seus currículos programáticos. Ao realizar esse feito, a BNCC coloca em prática aquilo que já estava preconizado e idealizado no inciso IV do artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394), de 1996, a saber:

A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (LDB, 1996. p. 07)

Percebe-se, assim, que a necessidade de implementar uma base curricular visa, antes de tudo, a permitir condições de aprendizagens mínimas, a fim de garantir isonomia na educação de todos os discentes. Tal organização se fez urgente e hoje é uma realidade no país

através do documento da BNCC (2019), que, mais do que prever os conteúdos mediados pelos docentes para garantir a construção do conhecimento dos discentes, busca o aprimoramento de habilidades gerais no que tange ao ensino de maneira global, por meio de dez competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 09 e 10)

Tais competências – ou seja, saberes – nortearão o desenvolvimento de outras aptidões, tanto gerais quanto específicas de cada disciplina. Isso significa dizer que as dez competências básicas precisam ser desenvolvidas para garantir o aprimoramento das habilidades próprias das diversas áreas de conhecimento. Nesse caso, essas dez competências iniciais priorizam o trabalho de autoconhecimento, a fim de fazer o aluno reconhecer e

desenvolver suas próprias potencialidades. Também privilegiam a integração em grupos, para garantir a relação social, a comunicação em diversas instâncias, a percepção de mundo etc. Nessa concepção, apoiamos nossa prática: o trabalho com a Arte, ao propiciar mais facilmente um ambiente de interação, dá-nos muitas possibilidades de explorar o conhecimento dos alunos, de aflorar-lhes a expressividade comunicativa.

Especificamente no que diz respeito ao ensino de cada disciplina, percebe-se, ao longo do texto na BNCC, que os níveis da educação não estão dispersos, mas, sim, integrados. Ou seja, é importante perceber que um nível está relacionado ao outro, que um permite o progresso e o desenvolvimento do outro. O aluno precisará cumprir os requisitos mínimos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental para, só então, atingir os propósitos previstos no Ensino Médio. Nosso objetivo, dessa maneira, é mediar e potencializar esses importantes estofos na vida do aluno, a fim de estimulá-lo sempre na busca e na produção de conhecimento.

O trabalho a ser desenvolvido na área de Língua Portuguesa estabelece o reconhecimento das múltiplas linguagens para o ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento dos conteúdos. Segundo a BNCC,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 67 e 68)

No documento da Base Nacional, há o tratamento da competência de letramento do aluno, cabendo ressaltar sua real necessidade, tratamento esse que permite a ampliação e a incorporação das funcionalidades e das capacidades no que diz respeito à condução das práticas voltadas aos atos de aprender a ler e a escrever.

Tal requisito, cujo conceito constitui um dos apoios de toda a nossa proposta, é corroborado inicialmente pelas competências gerais e, em uma escala progressiva, por aquelas específicas da área de Linguagem para o Ensino Fundamental, propulsoras de habilidades inerentes a esse campo de conhecimento no Ensino Médio. Ainda quanto a esse tópico, a BNCC prevê seis competências para o Ensino Fundamental, todas relacionadas ao desenvolvimento do letramento, a saber:

**1.** Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de

significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

**2.** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

**3.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

**4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

**5.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

**6.** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2018, p. 65)

Nessa fase, como a própria BNCC explicita, prioriza-se a prática de letramento, ou seja, não se visa a aprender a ler e a escrever. Tais atos são referentes à alfabetização. No letramento, o aluno desenvolve o uso competente da leitura e da escrita: enquanto o indivíduo alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema linguístico, o indivíduo letrado consegue ir além, pois é capaz de dominar o uso da língua nos mais diversos contextos e situações do cotidiano. É por meio da prática de letramento que nortearmos o Ensino Médio, pretendendo potencializá-la por meio do trabalho interdisciplinar de Arte com Língua Portuguesa.

Sem o domínio previsto para o Ensino Fundamental, o sujeito não será capaz de desenvolver as competências e habilidades necessárias no Ensino Médio. Mais que isso, é altamente improvável que ele reconheça várias práticas linguísticas a que esteja exposto no cotidiano. Garantir, portanto, um trabalho profundo e crítico no que diz respeito ao letramento é garantir funcionalidades linguísticas ao aluno.

A BNCC dialoga, dessa maneira, com a perspectiva de linguagem trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo a qual a linguagem apresenta-se como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2000, p. 20).

Partindo desse pressuposto, a valorização do trabalho com a prática de letramento funcionará como fio condutor de todo o percurso do ensino de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, a BNCC procurou garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais e internacionais.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BNCC, 2018, p. 481 e 482)

As competências apresentadas pela Base vão, ao longo do documento, sendo estendidas, mas não perdem o cerne. Para a área de Linguagem no Ensino Médio, estão previstas as sete apresentadas abaixo:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 490)

Ainda no Ensino Médio, a prática de letramento é imprescindível. Explorar e fazer aflorar o conhecimento linguístico nas práticas cotidianas é o papel fundamental do ensino de Língua Portuguesa na escola. Esse trabalho não se realiza pelo ensino exclusivo das regras gramaticais, pelas práticas descontextualizadas e pelas análises linguísticas isoladas, mas pelo trabalho com os mais diversos gêneros de texto de domínios variados e com a contextualização da língua em sala, como preconizado também pelos PCN (2000).

No tocante ao ensino de língua materna, é importante destacar que, segundo a BNCC, o contato, o reconhecimento e o diálogo entre as variadas formas de manifestação comunicativa, por meio das diversas linguagens, deve ser um trabalho plural, relacionando mais de uma área de conhecimento. Isso permite a prática constante de letramento do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares. (BNCC, 2018, p. 473)

Desse modo, o trabalho integrado com outros componentes e áreas constitui um importante mecanismo para desenvolver as habilidades comunicacionais dos alunos. Tal perspectiva nos é bastante providencial. O diálogo entre Arte e Língua Portuguesa, por exemplo, ajuda a ampliar o conhecimento de mundo, o reconhecimento das habilidades linguísticas e o aprimoramento da capacidade de ler e de escrever de cada sujeito, a partir da produção individual de sentido, da manifestação particular da expressão linguística, criando identidade e autonomia. Nesse quesito, a Base Nacional dialoga, mais uma vez, com os PCN (2000) no que tange às habilidades e às competências apresentadas no texto.

A BNCC surge, então, apoiando-se nos pressupostos da LDB (Lei nº 9.394/1996), ao apresentar uma organização dos conteúdos programáticos e das habilidades e competências de cada área, e dos PCN, ao aprimorar, ampliar e explorar tais conteúdos, habilidades e competências, de modo a tornar ainda mais válida e profícua a prática de letramento nas escolas. Para assegurar tal propósito, segundo o documento da BNCC,

(...) a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BNCC, 2018, p. 485).

As vivências precisam, portanto, ser valorizadas no contexto de sala de aula. Garantir o diálogo com outras áreas favorece a aprendizagem e a realização efetiva da prática de letramento. Apesar de os PCN (2000, p.17) também apresentarem a necessidade de diálogo entre as diversas áreas, ou seja, de um trabalho da língua por meio da interdisciplinaridade, a BNCC coloca o conteúdo de Arte como componente da área de Linguagem e compreende Língua Portuguesa (além do ensino de outras Línguas) e Artes como requisitos importantes para o letramento – pensamento que defendemos como prática adequada de ensino-aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BNCC, 2018, p. 481)

Dessa maneira, pode-se observar que o diálogo plural de que trata a BNCC reconhece a importância do uso e do contato entre as diversas linguagens existentes, garantindo, assim, uma amplitude das capacidades de ler e de escrever, ao permitir que as linguagens se apresentem em variados contextos em permanente interação. Não há, como apontado nas competências específicas da área, separação interna desses conceitos; há, ao contrário, identificação das competências necessárias para toda a área de linguagem. É dessa postura relacional que este estudo irá se valer na proposição de uma prática conjunta entre Arte e Língua materna.

No que concerne ao trabalho a ser desenvolvido no componente Arte, a BNCC (2018) reconhece a potencialidade do trabalho lúdico no ambiente escolar como um propulsor da integração, da sensibilidade, da reflexão, da crítica etc. A ludicidade, acreditamos, é um ponto que incentiva a participação do aluno nas aulas, permite mais dinamicidade no trabalho de sala de aula e ajuda a romper com a histórica passividade do aluno, tão criticada nesta Tese. A arte é capaz de ampliar nos aprendizes a autonomia para o reconhecimento das (inter)relações entre as linguagens, nas interpretações de mundo, na construção de uma perspectiva, além da criatividade.

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BNCC, 2018, p. 482)

De um modo geral, pode ser percebido que a Arte vem ganhando espaço na sala de aula justamente pelo fato de poder transformar e potencializar os saberes, as competências e a reflexão crítica. A grade curricular prevê hoje o trabalho com variadas manifestações artísticas, visando a atingir as competências previstas na área de Linguagem:

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (BNCC, 2018, p. 482)

O trabalho interdisciplinar permitirá ao aluno potencializar a prática de letramento. Nossa pesquisa visa a explorar esse diálogo para ampliar o conhecimento linguístico e as habilidades de leitura e de escrita do aluno, além de desenvolver seu olhar crítico, consciente e reflexivo, capaz de perceber a correlação entre as áreas e a importância de (re)conhecer o mundo por meio de muitas linguagens. Nessa concepção, o desenvolvimento de práticas em sala de aula ajudará a nortear e a conduzir o ensino e a aprendizagem da língua, já que fugirá às convenções, explorando a pesquisa e o senso crítico, e expandindo o conhecimento cultural.

Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. (BNCC, 2018, p. 482)

O saber cultural apresenta um rico repertório do qual o aluno pode fazer uso para se expressar e, a partir de então, conseguir aperfeiçoar a expressão às variadas situações

comunicacionais, por meio dos contatos com textos. Além disso, ser capaz de reconhecer que o aluno também é possuidor de conhecimento e deve, portanto, compartilhá-lo e trabalhá-lo, para torná-lo ainda mais eficaz, é dar voz ao aluno e colocá-lo como protagonista no processo de ensino e de aprendizagem.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana.

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web* arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias. (BNCC, 2018, p. 483)

Assim, dialogando com a BNCC (2018) e com os PCN (2000), acreditamos que trabalhar a habilidade linguística do discente junto à Arte é uma estratégia rica e um forte potencial para desenvolver e ampliar o conhecimento daqueles que participam do processo de aprendizagem, em uma constante troca de conhecimento. Deve-se, portanto, reconhecer que o aluno não só aprende; ele também ensina. É a valorização da co-construção do conhecimento que estamos validando com nossa prática de ensino. O caminho escolhido para garantir a eficiência e a eficácia desse processo é o diálogo entre Arte e Língua Portuguesa, por meio de intercâmbio constante de múltiplos conhecimentos de cada componente e entre todos os que participam e cooperam para tal. Como aponta o texto da BNCC,

Dando continuidade à perspectiva investigativa e de abstração adotada no Ensino Fundamental, a pesquisa e a produção colaborativa precisam ser o modo privilegiado de tratar os conhecimentos e discursos abordados no Ensino Médio. Particularmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas.

Para isso, é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação e o

encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes. (BNCC, 2018, p. 486)

Reconhecemos, pois, que articular os conhecimentos diversos é um ponto importante da prática de letramento. Considerando o mundo globalizado e o surgimento de novos gêneros frequentemente, passa a haver sempre a necessidade de multiletramentos<sup>6</sup>, o que leva em consideração o contato com diferentes saberes para o desenvolvimento da capacidade de ler e de escrever, bem como de novos letramentos<sup>7</sup>. Tal fato está previsto pelo documento da BNCC, quando apresenta que

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BNCC, 2018, p. 487)

A valorização de uma prática de multiletramentos não pode ignorar as novas linguagens, provenientes do ambiente da *internet* e da globalização em si mesma, que estão surgindo e que permitem promover conhecimento e de estabelecer comunicação, propósito de toda língua. Nesta pesquisa, no entanto, utilizaremos a prática de letramento como mote e a de multiletramentos, como prova da relevância entre o diálogo entre a Arte e a Língua Portuguesa na produção de sentido e de conhecimento.

Levando em consideração este estudo e a pesquisa levantada pela BNCC, o trabalho na área de Linguagem visa a propiciar o exercício da reflexão e da expressão por diversas linguagens. Tal exercício desenvolverá, desse modo, as competências necessárias ao aluno para ler o mundo e para escrever sobre o que o cerca, num diálogo entre as diferentes linguagens, como nos indica a BNCC ao expor que,

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos,

---

<sup>6</sup>Prática que envolve a capacidade de leitura e de escrita por meio de diferentes linguagens, ao passo que exigem letramentos em diferentes linguagens, como a corporal, a verbal, a sonora e a visual.

<sup>7</sup>Os novos letramentos referem-se aos letramentos digitais, que se constroem por meio de um conjunto de práticas diferenciadas das convencionais, porém dentro da realidade e do universo do aluno.

sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BNCC, 2018, p. 486)

Dessa forma, trabalhar a língua em contato com outras linguagens não constitui a certeza de uma prática perfeita ou de um diálogo excelente entre as linguagens, mas, sim, a certeza da melhora no letramento e no multiletramento do corpo discente. Além disso, esses contatos e essas análises permitem descobertas ainda maiores, que apenas no conjunto somos capazes de enxergar e de ponderar. É possível, nesses contatos, (re)descobrir e identificar nossas concepções, novos mundos e instigar nossos estudos.

O papel da BNCC (2018), além daquele de apresentar os conteúdos que devem ser trabalhados nos segmentos e nas séries escolares, objetiva expor um conjunto de competências e habilidades a serem valorizadas nas práticas educacionais. O documento traz as justificativas para o ensino do que se leciona e a importância do trabalho com os conteúdos. Para além dessas situações, a Base garante, ainda, a igualdade no que diz respeito ao processo de formação de todos os sujeitos que se encontram inseridos no cenário escolar.

Não se encontra no texto orientação acerca de como trabalhar, mas fomenta, a partir das possibilidades de diálogos e de contatos entre diversas áreas de saber e das habilidades e das competências a serem trabalhadas e desenvolvidas, bastantes possibilidades de práticas diferentes na sala de aula com o intuito de tornar concreto para o aluno conceitos, em muitos casos, abstratos. Despertar o interesse do aluno pelo conteúdo está ligado, assim, ao fato de potencializar o letramento e de trazer à tona os multiletramentos, possibilitando a ele contato com o conhecimento de fato e abrindo-lhe um mundo de significados e de sentidos.

Para garantir a validade dos dados expostos, apresentamos uma pesquisa que visa ao ensino qualitativo no desenvolvimento dos estudos linguísticos, com o intuito de garantir o que está previsto nos PCN (2000) e na BNCC (2018) como habilidades e competências a serem desenvolvidas. Além disso, espera-se, por meio dessas orientações de ensino, conseguir um novo encaminhamento para o trabalho com a língua materna em seus múltiplos aspectos.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Ler. Palavra curta, formada por três letras e por três fonemas, mas de significado que ultrapassa os limites de sua composição ortográfica e fônica. Ao observar, ainda, a origem da palavra ler vem do latim *legere*, cujo significado pode ser: colher, recolher, apanhar, enrolar, tirar, escolher, captar com os olhos. A origem remota é o *gregoléghein*, cujo significado é reunir. Muito mais do que captar com os olhos, ler requer reunir informações, além de capacitar a compreender o que as palavras utilizadas em um texto – seja oral, seja escrito – denotam ou conotam.

Do verbo, rapidamente podemos chegar ao substantivo leitura, palavra conhecida dos usuários da língua (não por necessariamente realizarem o ato de leitura). Recorrendo ao *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* (1997, p. 471), pode-se começar a pensar na significação de tão minúscula palavra na forma, mas gigantesca na concepção: “percorrer com a vista e interpretar o que está escrito; recitar; prelecionar; lecionar”.

A leitura, segundo Jouve (2002, p.21), “é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.”, ou seja, essa prática é algo que ultrapassa o contato com as palavras. Ela está relacionada à identificação de mundo e ao conhecimento adquirido. Dessa maneira, o ato de ler torna-se um imenso pilar na construção cidadã, uma vez que garante a compreensão de mundo e permite ao indivíduo absorver mais informação acerca de todos os assuntos, contribuindo para sua formação cidadã e para sua construção de identidade no mundo.

Nesse sentido, a leitura propicia novos horizontes, novas perspectivas, novas construções, novas concepções, enfim, muito conhecimento à vida de quem a pratica, além de permitir o pensamento crítico e reflexivo. A leitura tem o poder de transformar a vida de quem a tem como prática; tem o poder de mudar a vida de toda uma sociedade. Começamos o contato com a leitura nos primeiros momentos da escola, no processo de alfabetização.

Com isso, é natural ficar ansioso pela alfabetização de um aluno. De acordo com o método adotado, esse processo inicia no conhecimento de letras e na associação de tais letras com seus fonemas. Em seguida, na junção dessas letras e desses fonemas para formar sílabas. Após isso, na junção das sílabas para formar palavras. Com as palavras formadas, o indivíduo está apto a dar os primeiros passos para ler o mundo: basta juntar palavra por palavra e formar

um texto. A leitura não se limita a tal processo, mas espera-se, por meio dessa prática inicial, incentivar o gosto e o interesse em desvendar o mundo a partir da leitura.

Para Jouve (2002,p.21),

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos.

O que nem sempre se percebe é que ler por ler, isto é, uma leitura como mero pretexto de identificar palavras e juntá-las para formar um texto, não faz sentido algum para a formação de uma pessoa, visto que não ajuda a explorar os sentidos proporcionados pelos textos. Na verdade, ao se realizar mecanizar tal tarefa, a leitura fica restrita à mera decodificação da língua. Ler está muito além de produzir frases e conseguir saber o que está escrito. Ler requer produção e construção de sentido, de mundo e de identidade. Ler é muito mais que um ato; é uma revolução, pois provoca e permite mudanças abruptas de comportamento a partir do conhecimento e da reflexão, organiza o pensamento e, conseqüentemente, a produção textual, a maneira de expressar(-se) (n)o mundo.

Partindo dessa concepção, quando o assunto é ler, podemos encontrar campanhas, como a música utilizada pelo Ministério da Educação, para promover estímulo à leitura, o incentivo a esse ato:

Pra aprender a ler  
 Pra isso não tem hora  
 Pode ser de dia  
 Pode ser de noite  
 Pode ser agora  
 Pode ser pobre  
 Pode ser adulto  
 Ou aposentado  
 Pra aprender a ler  
 Só não pode ficar parado  
 (Campanha do Ministério da Educação do Brasil em 2004)

Em nossa visão, ler está muito além do que sugere a letra a música. Realmente, para aprender a ler, não há hora certa; necessita, sim, de desenvolvimento cognitivo que determina a condição de aptidão, o que traz para o campo científico o exposto nos versos acima. Estabelecida essa aptidão, passa-se à situação concreta de gostar ou de não gostar de ler. Como mudar o mundo de quem não estabelece contato com a leitura? Ou melhor, como mudar a realidade de quem não tem contato com tal prática? A resposta para essa pergunta é,

na prática, proposta nesta tese: a tentativa, por meio do incentivo diário da leitura, na tentativa de desconstruir a visão generalizada de que ler é chato. Essa ideia está edificada justamente porque foram, ao longo da vida escolar, entendendo e acreditando que ler se resume a formar palavras e, a partir da junção de muitas delas, formar o texto. Isso remete ao panorama atual de alunos que não leem, porque eles não foram e não são incentivados a realizarem esse ato conforme um processo de construção e de identificação do mundo.

O hábito da leitura, pela ausência de incentivo e de tentativa, se perde no meio do caminho na vida escolar, e pode fazer disso um entrave social. Isso significa dizer que é necessário buscar alternativas diferentes para despertar no aluno o interesse pela leitura, tal qual nos orienta a letra da música anteriormente apresentada. Assim, os alunos não podem ficar parados, os professores e toda a sociedade também não, haja vista que, por meio do exemplo diário, o aluno recebe incentivos e estímulos. Além disso, buscar estratégias de leitura permitirá que o aluno saia de sua zona de conforto e comece a navegar pelas linhas dos textos, a fim de desbravar todo o mar de conhecimento imerso nas páginas escritas pelo autor.

A leitura é uma responsabilidade social do professor, da família, de toda comunidade escolar. Logo, é preciso vencer, no dizer de Drummond, essa pedra no meio do caminho, a fim de mostrar o real sentido do ato de ler: transformar vidas, para transformar, mais à frente, sociedades.

Paulo Freire (1921) já chamava a atenção para a necessidade do ato de ler. A leitura está ligada à significação atribuída aos signos, aos códigos, ao mundo. Perceber essa relação é uma estratégia bastante pertinente na busca do que ler. A realidade em sala de aula mostra que os alunos têm lido cada vez menos, mas o que fazemos para mudar esse panorama, essa realidade? Quando nos referimos ao trabalho realizado com a leitura na escola, falamos, exatamente, de como as escolhas dos textos têm sido feitas no ambiente escolar. Incentivar a leitura dos clássicos é preciso, no entanto mais preciso ainda é saber quando e como levar esse tipo de leitura ao aluno.

Trabalhar leituras próximas à realidade linguística e cultural do aluno ajudará a construir maior identidade entre o leitor e o ato de ler. Certamente, os primeiros contatos com a leitura ocorrerão por meio de textos de cunho objetivo, de função referencial. À medida que os laços começam a se estabelecer entre o leitor e a leitura, o indivíduo pode começar a receber novos desafios literários, que fujam da realidade que ele tem encontrado habitualmente. Nesse momento, torna-se mais importante começar a divulgar os clássicos. A partir desse momento, textos de cunho subjetivo, de linguagem figurativa, começam a ser

mais palatáveis para quem estabelece algum contato com eles. São essas leituras que ajudarão na composição de um imaginário mais criativo e mais reflexivo.

Esse tipo de leitura ajuda a organizar o pensamento, a identificar a estrutura textual, a produzir sentidos e a construir um elo maior com o texto escrito. Ler é, então, um movimento que impulsiona o sujeito a compreender o mundo que o rodeia. Ler é, acima de tudo, garantir as relações de sentido e de significação do mundo. Usam-se, para isso, as palavras (nos textos orais e escritos), os gestos, as imagens, o corpo etc. como elementos capazes de transmitir as mensagens, a realidade, o mundo. Desse modo, quando há contato com todos esses elementos emitidos por alguém, é preciso ser capaz de lê-los, de identificá-los, de compreendê-los, a partir do conhecimento adquirido ao longo da vida, nos mais variados contatos com diversas realidades.

A compreensão das estruturas gramaticais, por exemplo, fica mais fácil, na medida em que as escolhas estruturais e linguísticas passam a fazer sentido para o leitor. Por muitas vezes, percebemos a dificuldade de os alunos compreenderem conteúdos gramaticais de Língua Portuguesa. O hábito de ler torna esse processo de aprendizagem da língua uma realidade mais viva e acessível a todos. Sem perceber, sem saber exatamente o que está fazendo, ao produzir os seus textos, o redator, quando é um leitor proficiente, se deparará com estruturas semelhantes às dos textos já lidos por ele. A leitura abre, ainda, a visão do leitor para os variados significados que podemos atribuir aos diversos códigos, além de permitir contato com códigos (verbais ou não) antes desconhecidos.

Pode-se perceber que a tarefa de ensinar o outro a escrever é um desafio enfrentado pelo professor hoje em dia nas salas de aula, pois requer conhecimento de mundo e, para isso, repertório de leitura. Acredito ser esta a atitude necessária para permitir a todos explicitarem suas ideias e suas visões de mundo, de modo organizado, estruturado e planejado: a exploração ampla do ato de ler. Além disso, é possível perceber pela prática cotidiana que o ato de escrever – em alguns casos de produtor de textos orais também – torna-se mais prazeroso a partir do gosto adquirido pela leitura.

Talvez a palavra mais adequada seja realmente esta: prazer. Aprender a ler precisa associar-se ao prazer. A leitura não pode ser enxergada como uma tortura, visto que, agindo dessa maneira, a aversão ao ato de ler será a consequência imediata. Cada um deve, portanto, buscar em si o que lhe dá prazer, a fim de construir identidades com as práticas de leitura.

## **2.1 Papel do professor em sala de aula no ensino de leitura**

O trabalho com a leitura é uma responsabilidade da sociedade, da família e do professor, como anteriormente afirmado, e todos devem firmar esse compromisso e assumir a sua parcela de responsabilidade com essa prática; é um compromisso que deve ser assumido em conjunto. Diante disso, a partir das vivências em sala de aula, é importante saber que o professor, para nortear e incentivar a leitura precisa buscar estratégias que o ajudem nessa tarefa. Visando a atingir o propósito da prática desenvolvida nesta pesquisa, foi essencial entender que:

- para aprender a ler, a própria prática é o essencial

A própria prática de leitura levará os praticantes ao aprimoramento de tal hábito, ou seja, quanto mais uma pessoa ler, melhor essa pessoa realizará tal ato. Segundo Freire (2001, p. 27), “é praticando também que se aprende a ler e a escrever”. Isso ocorre em tudo na vida: a prática nos leva ao aperfeiçoamento, visando a atingir a perfeição. A prática permite identificar os erros, corrigi-los, aprender com eles para evitá-los em momentos futuros. Além disso, aumenta o repertório vocabular do leitor e o (re)conhecimento de estruturas linguísticas e de organizações frasais, propiciando leitura mais rápida e melhor compreensão do conteúdo transmitido, bem como permite o estabelecimento de relações com outros conhecimentos. Isso significa dizer que, por meio da leitura, consegue-se proficiência nas práticas de leitura, de escrita e de interpretação de textos, pois ela, quando bem trabalhada, permitir explorar o conhecimento e os saberes.

- o professor é o mediador entre o livro e o aluno

Não cabe ao professor ler pelo aluno e, menos ainda, apresentar-lhe o que se pode entender sobre o conteúdo construído na mensagem. Cabe, sim, ao docente o incentivo à prática leitora e a busca do entendimento do aluno acerca do que leu. É importante valorizar o conhecimento do discente e dar-lhe voz, para que ele perceba que também é capaz de ensinar enquanto aprende. Dessa maneira, para ele, o ensino não será enxergado como um processo passivo, isto é, um processo em que o professor ensina (elemento ativo) e o aluno aprende (elemento passivo). Permitir a troca de conhecimento é importante para instigar, no aluno, o interesse pela leitura, visto que ele poderá expressar-se sobre o que leu e o que entendeu, bem como garantir que seu entendimento seja ampliado em debates, em discussões, sobre as leituras realizadas.

Nessa perspectiva, a função do docente é a de ensejar oportunidades, a fim de que o futuro leitor esteja em constante contato com o objeto da aprendizagem, o livro. Esse contato é o que irá permitir o desenvolvimento adequado das habilidades necessárias à leitura que se deseja: não entendida como mera decodificação de um sistema nem como a simples identificação de palavras. O leitor desejado é aquele proficiente em reconhecer estruturas, produzir sentidos, perceber intenções e refletir criticamente sobre o que lê. Nesse caso, a ultrapassada ideia de que o professor é aquele que detém o conhecimento e irá transmiti-lo a seu aluno se descontrói. Em vez disso, a interposição aprendiz e objeto, servindo de elo entre um e outro, é o que vai conferir ao docente o caráter de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

- o professor exerce papel fundamental de incentivo por meio do exemplo

O docente é visto como alguém que inspira e motiva os alunos em sala de aula. É importante que o professor, a fim de estimular seu discente, seja também um leitor e demonstre isso frequentemente. É comum que haja a cobrança dessa prática aos alunos, mas sem que ela seja realizada por quem a exige. Se o docente não apresenta o hábito da leitura, como pode cobrar do aluno? A figura do professor, possuindo tal hábito, será um arquétipo/modelo positivo aos alunos; o exemplo ensina e estimula, logo, observar e saber que o professor realiza tal prática servirá de fomento para que o aluno também possa desenvolver o prazer pela leitura. Desse modo, além de estimular e apresentar um exemplo positivo, o professor poderá desenvolver uma prática de leitura em sala ampla em discussões e análises.

## 2.2 Ajuda aos alunos no aprendizado da leitura

Alguns erros são constantes em sala de aula em relação ao incentivo da prática de leitura. Há alguns equívocos que podem ser destacados para que não os pratiquemos, ou pelo menos tentemos, em sala de aula.

“- Os meus alunos não gostam de ler! Essa é, sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre os professores.” (KLEIMAN, 2000, p.15). Infelizmente, é frequente ouvir dos professores essa queixa de que alunos não gostam de ler. Certamente são poucas as

possibilidades de refutar tal afirmativa; entretanto, é válido evocar outros fatos a fim de procedermos a um rápido comentário.

Conforme pesquisa recente do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), o número de pessoas em idade escolar que acessa a internet ultrapassa os 25 mil (BRASIL, 2015). Da totalidade da população que a acessa, 92,4% dos usuários utilizam aplicativos de troca de mensagens para se comunicar, ou seja, nove entre dez brasileiros cultivam esse hábito (BRASIL, 2018).

Em outras palavras, o jovem brasileiro atual gosta de internet. É por meio dela que ele envia mensagens, tem acesso a tópicos de humor e entretenimento, a notícias sobre seus artistas favoritos, enciclopédias, sites escolares e é onde, inclusive, pode produzir conteúdo utilizando redes sociais.

Chamo atenção para esses dados para, a partir deles, lançar a seguinte reflexão, em forma de questionamento: como pode o jovem não gostar de ler, mas usar grande parte do seu tempo diário em atividades que exigem, em grande parte ou até em sua totalidade, a leitura e também a escrita?

Muitas das práticas letradas no mundo do jovem de hoje envolvem o emprego da escrita e da leitura<sup>8</sup>. Nos contextos das atividades a que me referi, não parece haver reportes de qualquer desprazer ou resistência ao ato de ler; ao contrário, uma queixa também comum na atualidade é a do excesso de tempo gasto nos dispositivos de acesso à internet, especialmente nos *smartphones*. Dessa forma, cumpre deixar claro ser falsa a ideia, comumente propagada, de que haveria aversão natural e típicos dos jovens à prática da leitura. Tal falácia não deve ser seguida por professor algum que trabalhe com leitura, interpretação e escrita de textos.

Outro ponto que cumpre ser mencionado se refere ao objeto livro. Naturalmente, quando se diz que um aluno “não gosta de ler”, pode-se interpretar que ele não gosta de ler livros ou determinados livros; geralmente aqueles indicados pela escola. Nessa perspectiva, a forma ou o objeto seriam os culpados pelo fracasso do discente em adquirir o hábito de leitura. Além disso, novamente o aluno seria responsabilizado por esse mesmo insucesso.

Tal percepção deve ser desprezada por professores, pois é completamente nociva ao processo de formação de leitores. Indubitavelmente, em minha perspectiva, o professor, juntamente com a escola, tem meios de estimular a leitura como hábito, sendo, também em parceria com a comunidade escolar, o maior responsável por se cumprir o objetivo.

---

<sup>8</sup> Refiro-me aqui, de maneira geral, ao jovem das grandes cidades, onde essa é uma realidade observável. Tenho consciência, no entanto, de que essa realidade não abrange todo o nosso país, que sofre com as já tão conhecidas desigualdades sociais.

Em síntese, não é o ato da leitura, nem o objeto livro, ou, menos ainda, alguma característica presente em todos os alunos; nada disso, porém, os impedirá de adquirir o interesse em ler. Em vez de se perguntar por que o meu aluno não gosta de ler, a indagação que o professor deve, frequentemente, se fazer é: que estratégias devo utilizar para que a turma desenvolva esse hábito?

Para responder a essas questões, vários caminhos são possíveis, e alguns pontos de partida são apresentados abaixo a título de sugestão. Antes de tudo, no entanto, é importante explicitar alguns pressupostos teóricos que, de certo, têm grande influência sobre as recomendações que serão feitas.

O primeiro deles é o de que o texto é a unidade a ser utilizada no ensino de leitura. Esse texto ao qual me refiro é aquele que tem caráter de discurso de modo que desde sempre se estabeleça uma relação do escrito com o mundo em que se insere. Desse modo, a aprendizagem da leitura de um texto terá como objetivo mais amplo a aprendizagem da leitura do mundo. Dito de uma forma mais técnica, o processo deve visar a que, em dada etapa, o aluno alcance nível de letramento adequado.

Outro fator a ser levado em conta diz respeito à qualidade dos textos escolhidos. Anteriormente no texto, foi mencionada a presença significativa da internet na vida do aluno, ressaltando o uso de aplicativos de mensagens instantâneas que ele e toda a população brasileira fazem. Isso poderia inspirar algum educador a, por exemplo, projetar um plano de desenvolvimento do gosto pela leitura“ensinando” uma turma a ler essas mensagens de texto.

No contexto de aprendizes que já têm contato com esse suporte textual (por isso as aspas na palavra “*ensinando*”), essa não é uma maneira eficaz de desenvolver gosto pela leitura. Não é isso que está sendo recomendado aqui. O que quero dizer é que entendo não ser papel do professor de português pôr foco em gêneros textuais que seu corpo discente já conhece e domina, neste contexto que estamos discutindo. Antes, sua atribuição consiste em levar os estudantes a conhecerem gêneros com os quais eles não tiveram contato, gêneros que, de fato, eles tenham real necessidade de aprender. Tais conceitos se coadunam com aquilo que o Ministério da Educação preconiza nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000).

Como já foi dito, quando se trata de ensino de língua, a leitura de livros não é o suficiente: o desejo é que o aluno leia o mundo. Isso, em outras palavras, presume a participação na vida em sociedade por meio de práticas de letramento. Portanto, é importantíssimo que se almeje esse tipo de resultado a partir do ensino e do incentivo à leitura: o de que, repito, os alunos saibam ler o mundo. Ao adquirirem a prática de leitura, conhecer os gêneros de textos escritos e orais que circulam em nossa sociedade e assumir uma postura crítica em relação às

informações que recebem, a escola contribui não só para a formação de leitores, mas sim de cidadãos plenos.

### 2.3 Sugestões de práticas de leitura

Feitas as ressalvas necessárias, passo às sugestões propriamente ditas. Várias são as maneiras de semear o interesse pela leitura. Aquela exposta a seguir opta por uma forma lúdica de apresentação de conteúdo. Como já vimos, não é raro ouvir a sentença “o aluno não gosta de ler”, mas alguém já ouviu alguma reclamação do tipo: “meu aluno não gosta de ouvir histórias”?

Muitas vezes, o livro, por ser um objeto com o qual o aluno esteja familiarizado, ou ainda por ser tipicamente um item de uso individual, pode acabar não sendo atrativo para o estudante num primeiro momento. Nós, professores leitores, contudo, sabemos do mundo mágico e fascinante que se revela no folhear das páginas. Nesse sentido, atividades que contribuem para o estímulo da leitura podem ser as contações de histórias e leituras acompanhadas de discussões. Outra estratégia viável de se realizar é chamar a turma ao livro, pela encenação de sua história. Elas costumam auxiliar, no primeiro momento, o professor no trabalho que visa à adesão de leitura até a formação do hábito, por serem atividades que se mostram eficazes e não exigem materiais e infraestruturas sofisticadas.

Em turmas nas quais seja possível desenvolver esse tipo de trabalho, também podem-se motivar a leitura pela atribuição de alguma atividade aos alunos. Pode-se, por exemplo, sugerir que façam um pequeno documentário em forma de vídeo. Outra opção, mais simples, é instigá-los a publicarem uma postagem no Facebook – por meio de textos com os quais tenham mais contato, como os “memes”, os “podcasts” etc. – com alguma impressão positiva do livro trabalhado. Nesse caso, além do incentivo à leitura, a prática da escrita começaria a ser fomentada.

De todo modo, quando se trata de incentivar o ato de ler, não se espera que o professor “reinvente a roda”, como se esse fosse um trabalho hercúleo, quase impossível de se realizar. Apesar de incentivar a leitura ser uma árdua tarefa, espera-se que o mestre tenha consciência de sua atuação nesse processo, pois ele precisa planejar selecionando textos com qualidade, com temáticas interessantes e pertinentes à turma. Desse modo, sua prática permitirá que o trabalho seja desenvolvido com leveza e prazer para ambos: alunos e professor.

Seja qual for o plano de aula a ser desenvolvido, é imprescindível ter em mente o caráter interativo das atividades. Nesse contexto, torna-se válido lembrar de uma ideia apresentada por Courtney Cazden (1991) do psicólogo Jerome Bruner, inspirada na teoria de Vygostsky. Trata-se do conceito de andaimes. No contexto de sala de aula, tal conceito relaciona-se ao conjunto de todos os auxílios e todas as cooperações que o professor provê ao aluno. A vantagem de colocar em prática esse conceito de andaimes é a de que o professor, de fato, assume o papel de quem conduz o processo de aprendizagem, diferente de abordagens tradicionais, que o veem como transmissor do conhecimento, enquanto o aluno torna-se o protagonista nesse processo. Quaisquer concepções que não adotem a aprendizagem como um processo bilateral e interacional não são caras ao presente trabalho.

### 3 A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

Segundo o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, de Antonio Geraldo da Cunha (1997, p. 317), a palavra “escrever” (em latim *scribere*) significa “redigir, exprimir-se por escrito, gravar”.

Antes do surgimento da escrita, a comunicação acontecia por meio da fala e dos gestos. Todos os conhecimentos eram passados (FLUSSER, 2010), de geração em geração, pela oralidade. Assim, os conhecimentos e os pensamentos não compartilhados com os demais acabavam se perdendo ou se modificando com o tempo. A escrita surge, então, em decorrência da necessidade de o homem registrar os acontecimentos do ambiente em que vivia. Além disso, propiciou que houvesse o registro permanente dos fatos e permitiu, também, a organização do pensamento. Ela se desenvolveu para garantir o registro das ações e dos pensamentos humanos; evoluiu e ganhou extrema relevância nas relações interpessoais, na difusão de ideias e de informações.

A transmissão das mensagens começa com placas de argila da escrita cuneiforme na Mesopotâmia e evolui até chegar ao uso do computador. Os sumérios utilizavam a argila para escrever, e, quando queriam que seus registros fossem permanentes, as tabuletas cuneiformes eram colocadas em um forno, ou poderiam ser reaproveitadas quando seus registros não fossem tão importantes e não precisassem ser lembrados para sempre.

Posteriormente a esse momento, o que hoje conhecemos como escrita evoluiu, materializada em várias modalidades. Para Vilém Flusser (2010), a escrita é uma arte que articula e produz um estado da mente chamado de consciência histórica. Para ele, a história começa com a invenção da escrita, não apenas porque ela nos permite reconstituir o passado, mas porque o mundo só é percebido como um processo quando recebe o conceito de texto escrito. Esse cenário concretiza-se, cada vez mais, na esteira das produções textuais, visto que, dialogando com o conceito de leitura, ao interpretar o mundo, o sujeito capacita-se a expressá-lo e a registrá-lo por meio da escrita, garantindo ao seu registro atemporalidade, personalidade e identidade. Assim, como o autor aponta,

A diferença entre a pré-história e a história não é posta pelos documentos escritos, que nos permitem ter conhecimento posterior ao fato, mas porque a história é construída por homens letrados que experimentam, entendem e avaliam o mundo em processo, considerando o pensamento sobre a existência, o que não seria possível na pré-história. (FLUSSER, 2010, p. 63)

Nesse sentido, acredito que escrever aproxima-se de revelar-se. Ao escrever, o enunciador revela a si a possibilidade de organizar palavras, um espaço onde possa inseri-las, construir e montar um novo mundo. Tal poder é estendido por um número infinito de possibilidades e de realizações a serem cumpridas: desde um convite para uma festa a um artigo acadêmico ou, até mesmo, a um texto ficcional. Parte daí a magnitude e a importância do ato de escrever. Geraldi (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”

No entanto, onde e quando se dá início ao ensino e à constatação da escrita como algo necessário e eficaz? Desde a alfabetização, o aluno é estimulado a (re)conhecer o sistema linguístico para que, a partir da leitura, possa escrever e comunicar-se. A partir de então, essa necessidade precisa ser explorada e aprimorada, com o intuito de propiciar o trabalho de produção textual eficaz e eficiente para a vida em sociedade. Tudo isso se desenvolverá a partir do conhecimento das palavras, da organização da língua e da leitura realizada por cada um. Para Garcia (2010, p. 191), as palavras são um ponto de partida para expressar-se:

Se praticamente não se pode pensar sem palavras, é errôneo presumir que, dispondo apenas delas, se disponha igualmente de agilidade mental e de facilidade de expressão, pois é sabido que o comando da língua falada ou escrita pressupõe o assenhoreamento de suas estruturas frasais combinado com a capacidade de discernir, discriminar e estabelecer relações lógicas, de forma que as palavras não apenas veiculem ideias ou sentimentos, mas reflitam também a própria atitude mental.

Desse modo, a partir da fala e da escrita, faz-se possível a entrada no mundo da denotação e da conotação, dos contos maravilhosos, dos poemas, das músicas, dos textos jornalísticos e das chamadas redações escolares. A importância da leitura e da escrita é evidenciada em documentos oficiais que orientam os caminhos da educação brasileira, tal como afirmado a seguir: “a leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida”(BRASIL, 2006, p. 05). Dessa maneira, é possível perceber de que modo a prática da leitura contribui para a da escrita, pois é por meio daquela que o indivíduo é capaz de adquirir consciência de mundo, compreender a língua para então poder organizá-la e materializá-la em texto, a fim de registrar suas ideias, seus pontos de vista, ou seja, sua expressão, evidenciando, assim, sua forma de interpretar o mundo e de colocar-se nele.

Diversas perspectivas podem ser relacionadas à atividade de escrever. Irandé Antunes (2005, p. 28-36) listou-as da seguinte maneira:

- a. Atividade de interação:  
Escrever é, como falar. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto.
- b. Atividade cooperativa:  
Uma atividade em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito).
- c. Atividade contextualizada:  
Situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural. Os valores que, convencionalmente, se atribuem a esses momentos ou espaços determinam certas escolhas linguísticas.
- d. Atividade necessariamente textual:  
Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só nos comunicamos através de textos.
- e. Atividade tematicamente orientada:  
Há sempre um ponto de vista. E perdê-lo significa romper com a unidade temática e comprometer a relevância comunicativa da interação.
- f. Atividade intencionalmente definida:  
Escreve-se para se obter determinado fim, para cumprir determinado objetivo. Na verdade, nenhum dizer é simplesmente um dizer.
- g. Atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas:  
Ou seja, se escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação.
- h. Atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos:  
Isto é, os textos não têm a mesma cara. Não têm o mesmo esquema de sequenciação, o mesmo conjunto de partes ou a mesma forma de distribuição dessas partes.
- i. Atividade que retoma outros textos:  
De forma mais ou menos explícita, estamos sempre voltando a outras fontes, (ou a outras “vozes”, como se costuma dizer), próximas ou remotas.
- j. Atividade de relação de interdependência com a leitura:  
Ler é contraparte do ato de escrever, que como tal, se complementam. O que lemos foi escrito por alguém, e escrevemos para que outro leia.
- k. As idas e vindas da atividade de escrever:  
Quantos cortes, acréscimos, substituições, deslocamentos vão sendo feitos! O texto final que parece impresso não guarda as marcas desses reparos. Mas eles aconteceram.

A partir desse ponto, a autora afirma que cada pessoa é única e vivencia o processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades da escrita de forma singular. Cada um possui uma maneira de aprender e de reagir às atividades. O que não se pode, segundo a autora, é esperar que, sem aplicabilidade, reflexão, inúmeras tentativas contínuas, seja possível alcançar o desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever textos significantes e adequados ao propósito comunicativo de cada um. Essa visão torna-se mais concreta a partir da prática em sala de aula, quando se é possível observar a resistência dos alunos aos atos de ler e de

escrever. Tal realidade manifesta-se, antes de tudo, pela ausência de uma verdadeira prática de leitura, ação que permite o sujeito desvendar o mundo através das palavras.

Atrelada à forma de expressão, a escrita é capaz de ser desenvolvida não só por professores de língua materna, mas de todas as disciplinas, o que, infelizmente, não ocorre com frequência, visto que, na maioria dos casos, os professores de outras disciplinas esperam que o professor de língua materna seja “incumbido” dessa missão solitária e, por vezes, improdutiva tendo em vista a maneira como, na maioria das vezes, são realizadas as atividades de produção textual. De modo geral, os conteúdos programáticos estão somente atrelados ao ensino das tipologias e dos gêneros textuais, subtraindo, com isso, o essencial, a imprevisibilidade, a criatividade e, por vezes, o extraordinário. Isso significa dizer que, no que diz respeito à prática de escrita, vislumbra-se trabalhar apenas o que efetivamente está previsto como pretexto escolar, e não uma escrita libertária e consciente, que permite a colocação de seu autor no mundo, ou seja, a escola não explora o potencial de escrita necessário para a vida, mas sim para o ambiente escolar unicamente. Antunes (2005, p. 26)ratifica essa realidade na passagem abaixo:

As oportunidades de escrita são, quase sempre, reduzidas às (poucas) aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados do quadro. As atividades de leitura também não chegam a ser significativas.

Uma outra insuficiência poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar.

Há, ainda, um agravante nas aulas padronizadas de redação, conhecido como modelo de texto, texto-padrão ou “fórmula” imposto pelos exames de vestibulares e passados aos alunos como garantia de praticidade, aprendizado rápido, mecânico e de resultado quanto à avaliação. Tais “modelos”, quando transmitidos, subtraem dos discentes a capacidade de reflexão e de exercício da crítica, “facilitando”, por um lado, o desempenho em redações de concursos, vestibulares e afins, mas usurpando o aprendizado total do que a escrita é capaz de ofertar. No dizer de Krause (2010, p.21),

Uma redação, assim, nunca é um produto acabado, pronto para ser entregue ao mestre e por este enquadrada no conceito devido (ou indevido). Antes, será redação: ação de tecer a rede dos acontecimentos e dos relacionamentos guardando o acontecido na memória verbal das gerações, pescando o acontecível no extenso lago das faltas e ausências testemunhadas pelas palavras daqueles que falam e se falam.

Escrever, portanto, não é decorar um modelo, mas desenvolver a prática com a constância do ato. Além disso, todo e qualquer indivíduo, enquanto leitor, deve analisar estruturas variadas de textos as quais lhe possibilitem uma boa produção escrita no futuro, visto que a leitura permite, entre outras experiências anteriormente mencionadas, o (re)conhecimento gramatical das organizações linguísticas. Segundo Othon Moacyr Garcia (2008, p. 301), “Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não provisionou.”. Antunes (2005, p. 26-27) complementa:

Por exemplo, a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular. Dessa forma, é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo.

A essa escrita falseada falta um processo de retorno, pois falta, igualmente, um leitor à vista ou mesmo simulado.

Desse modo, é papel do professor prover uma rede de ideias, ou seja, leituras, debates, exposições orais. Assim, possibilita-se ao discente uma gama de informações para que, enfim, ele possa ser estimulado a escrever. Isso pode ocorrer, por exemplo, como um roteiro a ser seguido e textos para motivar a escrita de um determinado assunto ou tema. Quando isso não é feito, os resultados das produções textuais são precários e decepcionantes, visto que um texto não é formado apenas pela combinação de palavras. É preciso, portanto, que o professor apresente ao aluno informações que preencham sua mente de ideias, a fim de que seja possível uma escrita consciente e coesa, resultando em um texto com unidade temática, progressão e organização de ideias. Retomando Garcia (2008, p. 366),

A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegas resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou da sua má concatenação. Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou provisionar ideias: ensinar, enfim, a pensar.

A partir do conteúdo acerca da escrita e de seus diversos pontos de vista, o encontro — unânime e recorrente dos estudiosos citados nesta tese — é o hábito. Somente a repetição e o costume conseguem trazer luz àqueles que praticam a arte de escrever.

Feita essa breve introdução, cumpre evidenciar a relação entre a escrita e a leitura proficiente. Das contribuições que o domínio da leitura pode trazer, a principal delas reside na qualidade do conteúdo presente nos materiais escritos.

Ler proporciona o acesso às mais variadas ideias e pontos de vista, que podem ser convergentes ou divergentes em relação aos próprios pensamentos do leitor. De todo modo, o contato com tais concepções produz um efeito positivo: o indivíduo não fica incólume com relação ao que lê, sua compreensão ativa permite que ele faça relações, elabore hipóteses e se posicione acerca do que é dito.

Quanto ao entendimento de que o aluno não é o chamado *receptor* no processo de aprendizagem, cumpre abrir um parêntese para que se elucide minha postura nesse sentido. A história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil revela uma evolução das concepções de língua, que pode ser resumida em: sistema, baseada no estruturalismo; comunicação, baseada no positivismo; e discurso, baseada no interacionismo.

Em virtude desse contexto, fecho parênteses justificando por que prefiro lançar mão de termos como *sujeito* e *interação*, no lugar de *receptor* e *comunicação*. Defende-se aqui a leitura como parte de um processo interacional. Isso porque acredito que o aluno é sujeito ativo e capaz de colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem a partir de um ambiente de interação, de troca de conhecimento, de compartilhamento de ideias.

Feito o esclarecimento, retomo a tese de que a compreensão ativa é um comportamento altamente desejável na formação de um leitor proficiente. A partir dela, os sujeitos letrados terão acesso a seus próprios conteúdos, isto é, aos conteúdos que desejarem, e não mais aos conteúdos que lhes impuserem, e, nessa perspectiva, conseguirão abordar variados temas com mais facilidade. Por conseguinte, produzirão textos de melhor jaez.

Em suma, em um cenário de incentivos a práticas de letramento, o trabalho com a leitura é que possibilitará uma escrita mais eficiente, expressiva, que culminará numa interação mais eficaz. A propósito, cito os textos escritos pelo motivo de serem objeto de programa escolar; contudo, a elaboração de textos orais também é, sem dúvida alguma, muito beneficiada pela leitura adequada.

## 4 LETRAMENTO

O letramento, assunto bastante discutido para a formação escolar do aluno, é uma terminologia usada por muitos estudiosos por ser, de fato, a função mais essencial na formação cidadã do estudante. Por esse motivo, neste capítulo, há a busca pelo entendimento de tal terminologia, por meio da discussão de ideias entre estudiosos renomados na área, e pelos níveis de letramento que um sujeito pode atingir. Dessa maneira, tais discussões serão apresentadas a seguir.

### 4.1 Análise do termo

Partindo da análise do termo, o vocábulo “letramento” possui sua origem no inglês, mais especificamente no termo *literacy*, que, por sua vez, tem origem no latim *littera*, que se refere à letra. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Assim, *literacy* significa a condição de ser letrado (Soares, 2011, p. 29) e significa etimologicamente a habilidade de ler e de escrever; instrução, cultura; conhecimento; o seu significado amplo é a representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. Desse modo, o conceito desse vocábulo, partindo de sua etimologia, nos permite inferir que a palavra letramento está associada à aptidão de um sujeito de reconhecer o mundo que o circunda por meio da leitura e da escrita, mantendo-se informado e atualizado, a fim de garantir sua expressão por meio de seu conhecimento.

O conceito de Letramento, surgido no Brasil na década de 80, não possui consenso entre todos os educadores; apesar disso, ganha extrema relevância quando se analisa o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. A prioridade nesses anos é o desenvolvimento de conhecimentos que garantam ao estudante o domínio da língua nas modalidades oral e escrita, seus registros a fim de que sejam utilizados compreendendo a língua-padrão e suas variantes para um aprendizado não só no ambiente escolar, mas também na vida. Tedesco (2017, p. 9) reitera que

Concernente à produção escrita está a linguagem, maior recurso que o ser humano possui para alcançar tudo quanto mais se deseja na vida. Por isso, cada pessoa depende da linguagem para viver em sociedade, pois ela é a base da cultura.

Difícilmente haveria civilização se não fosse o uso da linguagem e o poder das palavras. É por meio delas que influenciamos o outro e provocamos as mudanças, quase sempre, necessárias para construir uma vida melhor. O linguista francês Louis Hjelmslev, ao falar sobre a linguagem, diz ser ela ferramenta, espelho, lugar; ferramenta por ser veículo de comunicação; espelho por refletir e traduzir o ser humano que se revela pela linguagem que utiliza; lugar porque reflete a pessoa no meio físico-social onde vive.

Sobre a pertinência do uso do termo letramento, existem alguns posicionamentos teóricos, que serão organizados e apresentados ao final desta parte do capítulo, após a discussão sobre a terminologia do ponto de vista de alguns autores. O posicionamento de Ferreiro (2002; 2006) discute a validade de sociedades pobres – conforme as denominou – se preocuparem com o letramento, uma vez que ainda não deram conta do processo de alfabetização. Para Ferreiro (2001, p. 98), as crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas, por exemplo, antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série). Iniciam seu aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender.

Já para Tfouni (2006, p. 21), estudo sobre o letramento

não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

Soares (2010, p. 21) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Nesse processo, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Leal (2004, p. 51) concorda com Soares quando diz: “... letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas.”

Kleiman (2005, p. 18) entende que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se

muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social. Tal perspectiva pode-se associar às ideias e ao trabalho de Paulo Freire. Ele não utiliza o termo letramento, mas sim alfabetização e pós-alfabetização. Contudo, as práticas pedagógicas do professor levam em consideração a “leitura de mundo” dos alunos e as relações de possibilidades de interferência nos contextos sociais que o conhecimento da língua escrita pode proporcionar.

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. Segundo a autora, está diretamente relacionado à língua escrita e ao seu lugar, às suas funções e aos seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita que, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Consoante Tedesco (2017, p. 15),

O conceito de letramento é muito mais amplo do que a noção histórica de habilidade(s) para ler e escrever. É medido em um continuum, não como algo que um indivíduo tem ou não tem, mas como algo que está ligado às práticas sociais e por isso pode ser plenamente desenvolvido. É entendido como a capacidade dos/das estudantes de extrapolar os conhecimentos adquiridos na escola e aplicarem seus conhecimentos em novas situações, bem como usarem sua capacidade para analisar, justificar e comunicar efetivamente, bem como resolverem e interpretar toda a sorte de problemas em variadas situações.

Dessa maneira, Tedesco compreende a prática de letramento como uma atividade contínua e progressiva na vida dos sujeitos. Outro posicionamento, assumido por autoras como Mortatti (2004), Tfouni (2006), Kleiman (2000) e Soares (2004 e 2010), considera a necessidade de promover o letramento em contextos como o brasileiro. Reconhece alfabetização e letramento como dois processos distintos, considerando a alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita, e o letramento como um processo mais amplo, relacionado aos usos da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Desse modo, não há dúvidas de que, por meio do processo de letramento, o sujeito é capaz (re)conhecer o mundo e de expressar-se nele e sobre ele. Deve-se, portanto, garantir a todo instante que as práticas de letramento sejam validadas em sala no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as possíveis relações entre escolarização e letramento, percebemos diferentes posições. Soares (2004) considera que, via de regra, quanto mais longa for a escolarização, mais bem-sucedidos serão os sujeitos em eventos que envolvam os usos da leitura e da escrita,

uma vez que o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo. Tfouni (2006) acredita que a escolarização não garante sujeitos que assumam a autoria em seus discursos. Já Mortatti (2004) considera a escolarização como um fator necessário para a formação de sujeitos letrados. De fato, o processo de escolarização não pode e não deve ser realizado de modo a considerar uma quantidade de anos. O sentido da formação escolar só ocorre a partir do momento em que se trabalha a qualidade dos conhecimentos.

Podemos inferir, a partir dessas discussões, que o letramento relaciona-se à qualidade relativa à produção de leitura e de escrita, como um hábito ao longo da vida. À medida que somos capazes de (re)conhecer os conteúdos e estabelecermos relações entre eles, ampliamos nosso repertório e tornamo-nos seres capazes de compreender melhor aquilo que lemos, para, a partir daí, produzirmos textos orais e escritos com maior facilidade e reconhecimento das categorias linguísticas. A partir disso, é possível observarmos que, para alguns autores, esse ponto apresenta alguns níveis e habilidades.

#### 4.2 Níveis ou habilidades de letramento e grau de instrução

Para pensar acerca dos níveis em que os sujeitos letrados se encontram, é necessário observar a importância de um parâmetro para a medição. Os critérios ficam bem elucidados quando se trata de nível de letramento no âmbito da leitura e da escrita, como apresentado por Ferreira (2004), no entanto pode-se perceber que há necessidade de mais detalhes. Por outro lado, Tedesco (2012) apresenta uma válida e interessante análise desses níveis no que diz respeito apenas à leitura, definindo-os e delimitando-os por meio de critérios mais evidentes.

Tais níveis, para Ferreira (2004), são identificados por meio de processos de avaliação de conteúdo. Processos avaliativos, de um modo geral, costumam ser muito mais complexos do que imaginamos. Quando estão relacionados ao nivelamento do letramento, isso não se mostra diferente, tendo em vista que tal classificação abrange um imenso campo de conhecimento da vida do sujeito. Para isso, tornam-se necessárias diversas avaliações feitas pelos professores ao longo dos anos letivos a fim de verificarem os conhecimentos que foram adquiridos pelos alunos, capacitando-os a estarem aptos à utilização da escrita e da leitura em todos os contextos pessoal e social.

A prática de letramento no processo escolar ocorre, dessa maneira, durante todo o tempo em que o aluno passa na escola. Com o decorrer dos anos, ele terá desenvolvido a

capacidade não só de conseguir escrever de forma proficiente, como também a de ler e desenvolver a compreensão acerca do conteúdo de um número considerável de produções escritas, elaborando, assim, suas próprias conclusões. Dessa maneira, é possível que o aluno se torne um indivíduo alfabetizado e devidamente letrado na sociedade.

Ainda com base no desenvolvimento do letramento e nos critérios que são estabelecidos para este, Ferreiro (2004) propõe três níveis, de acordo com a idade e com o conjunto de conhecimento adquirido pelos sujeitos, conforme explicita:

aos indivíduos com um a três anos de escolaridade é atribuído o nível 1 de letramento, descrito como a “ultrapassagem do analfabetismo” pela aquisição do mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento; aos indivíduos com quatro a sete anos de escolaridade é atribuído o nível 2 de letramento, em que o domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação destes na vida social; finalmente, aos indivíduos com oito anos ou mais de escolaridade é atribuído o nível 3 de letramento, em que terão sido atingidas as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica tal como defendida constitucionalmente.

Quanto aos critérios para tal divisão, são muito claros e muito bem definidos. Nesse caso, Ferreiro (2004) busca estabelecer uma associação dos níveis de letramento ao processo escolar. Ou seja, a cada ano escolar concluído pelo sujeito, espera-se não apenas sua alfabetização, mas o reconhecimento das habilidades de leitura e de escrita no que diz respeito ao conhecimento adquirido em tal série, distribuindo-o, assim, nos três níveis.

A avaliação dos estudantes, por meio do processo de definição e equivalência, costuma, nessas situações, ser feita por suposição, imaginando que, quando o estudante atingir determinado nível de instrução, terá atingido também certo nível de letramento. Partindo dessa concepção, pode-se inferir que quanto maior a qualificação do estudante, maior será o seu grau de letramento. Essa conclusão é possível, uma vez que o ensino é o propulsor do letramento e avaliar por meio do número de anos cursados em uma escola é afirmar que esse conhecimento gerado ao longo dos anos, por meio de diversos processos e etapas, põe fim ao analfabetismo.

É preciso analisar, por outro ângulo, aspectos ligados ao letramento, quando, por exemplo, alguns estudantes completam mais de 14 anos de ensino e não saem do nível 2, conforme descrito anteriormente. Também há casos em que chegam ao nível superior estagnados no nível de letramento, sem desenvoltura para desempenhar tarefas de escrita comuns ao meio acadêmico, pois encontram-se ou no nível 1 ou no 2. Com isso, é possível analisar uma grande divergência entre o que é proposto por Ferreiro (2004) e o que efetivamente vem ocorrendo. Quando evidenciadas essas falhas, é comum observarmos a

isenção da parcela de culpa do aluno e de sua família, direcionando-a à escola, como sendo a única responsável pelos conhecimentos do aluno.

É importante, pois, destacar que, para se garantir o letramento, não deve haver apenas o compromisso da escola com a produção e com o compartilhamento de conhecimento. Este se encontra enraizado na cultura social também, por meio das vivências e das experiências atreladas à aquisição do saber, nos seus costumes, nas suas artes etc., pois envolve aprender a viver a história daquela sociedade em que se acha inserido, bem como conhecer o seu conteúdo. O letramento está em cada detalhe da vida do sujeito.

No dizer de Soares (2010), apesar de ela não estabelecer etapas tão claras, que serão apresentadas na próxima subseção, como Tedesco, não nega que haja níveis de letramento. Inclusive, afirma que é necessário avaliar e medir o nível de letramento. Contudo, a autora diz que é preciso definir o que se está avaliando. Há diferentes conceitos de letramento, diferentes vertentes. Desse modo, não há como definir níveis universais de letramento, pois os critérios para essa definição dependem do que se entende por letramento e, por sua vez, essa definição está relacionada com o contexto social específico de onde ocorre essa avaliação. Soares apresenta duas versões, ou seja, são uma subdivisão da dimensão social: uma fraca e outra forte.

No que diz respeito à versão fraca, a autora refere-se aos meios de adaptação utilizados pelos indivíduos na prática da leitura e da escrita, a fim de garantir a comunicação no meio social. Como exemplo, podemos citar um sujeito com alfabetismo parcial, que é caracterizado por ser uma pessoa que não possui grau de letramento desenvolvido. Dessa maneira, observamos caráter funcional da versão fraca. Já em relação à versão forte, o pesquisador direciona-o àquele indivíduo que, junto à instituição de ensino, conseguiu aprimorar seus conhecimentos, desenvolvendo um pensamento crítico acerca da sociedade e de tudo o que a engloba. A partir dessa base sólida de conhecimento, tal sujeito é capaz de reflexões profundas sobre seu lugar na sociedade e o contexto ético e moral que o circunscreve, valorizando, assim, sua origem familiar e cultural.

Tomando ainda como base a pesquisa realizada por Soares (2010), o letramento pode ser ainda considerado com base em outros dois fatores: o individual e o social. No âmbito do fator individual, ela aponta que é composto pelas aquisições das tecnologias mentais de percepção: entendimento, interpretação, leitura e escrita; o ato de ler um texto e de compreender o assunto tratado e o conteúdo discorrido nele torna-se uma característica do letramento individual. Por outro lado, no conceito social, o letramento, para a estudiosa, se desdobra através de uma série de práticas de interativas que envolvem a palavra escrita. Nessa

situação, já não se envolve apenas uma pessoa, mas um conjunto delas, visando a verificar como a prática discursiva entre esses indivíduos ocorrerá, como haverá o entendimento das informações e se será possível responder aos sujeitos envolvidos em tal processo de interação.

Ambas as formas são complexas e devem ser analisadas com cuidado, sem produzir prejulgamentos. Não se deve avaliar se uma pessoa possui ou não tal qualidade ou especificidade de letramento, mas, sim, observar a capacidade de ler e de escrever de tal pessoa, entender como ela as aplica no dia a dia, se as utiliza de forma completa e correta. A partir disso, poderemos desenvolver análises em níveis de letramento, como proposto por Ferreira (2004).

No que tange ao processo de letramento relacionado à leitura, ao contrário do que se pensa, tal realização é uma atividade complexa. Isso se dá porque, no mundo globalizado, torna-se um desafio para os professores estimular a prática de leitura nos alunos. Isso ocorre devido ao excesso de informação e ao fácil acesso a ela(s), o que, muitas vezes, acaba por não estimular o aluno a produzir pensamento crítico e reflexivo, a fim de desenvolver as suas próprias opiniões. Dessa forma, de modo geral, não confrontam informações, não discutem sobre o que leram, não produzem análises, a fim de ampliar os conhecimentos. A partir disso, é possível observar o que Tedesco (2012, p. 237-238) explica acerca dos níveis de letramento.

Segundo a autora, o nível I correspondente ao primeiro estágio de letramento quanto à leitura; o leitor busca identificar os principais aspectos do texto, edificando uma análise preliminar para perceber do que se trata aquele conjunto de palavras organizadas de modo sequencial e qual o sentido que elas podem apresentar. O objetivo, nessa etapa, é prestar atenção nas palavras-chave, para, associando-as, chegar à ideia central do que trata o texto. A partir desse ponto, espera-se que o leitor possa ser capaz de associar o que leu ao seu conhecimento mundo.

O nível II refere-se à etapa em que o leitor já se torna capaz de compreender fragmentos mais específicos do texto, localizando e criando relações entre parágrafos, mesmo que não estejam em sequência, para dar continuidade e sentido ao seu entendimento. Nessa fase, adquire-se a habilidade de localizar a ideia central do texto e de começar a associar ainda mais a leitura à sua realidade.

No nível III, o leitor apresenta entendimento mais profundo acerca do que lê e entende de forma mais detalhada sobre o assunto que será tratado. Desse modo, ele consegue discorrer sobre o tema e começar a formar uma opinião e, em seguida, a desenvolver embasamento para seus pontos de vista. O leitor conseguirá explicar o que é abordado em trechos retirados do

texto e/ou por qual motivo foi utilizado aquele contexto, discutindo com suas palavras, mas mantendo-se fiel à ideia central do texto. Tudo isso será possível através de comparações, de conexões a que se consegue chegar.

Na penúltima etapa, o nível IV, o leitor consegue formar as suas ideias sem auxílio de terceiros sobre o que leu; ele é capaz de começar a desenvolver pensamentos mais aprofundados sobre o que é tratado, analisando novas vertentes e caminhos, apresentando novas possibilidades de interpretação do que leu. Ele começa a analisar o conteúdo e vê com o que mais este pode se relacionar. Dessa forma, amplia o seu senso crítico, conseguindo respostas, que não constam na superfície do texto, para os questionamentos que ele mesmo se faz.

No último estágio, o nível V, o leitor já está familiarizado com textos e com a leitura em si, consegue entender o contexto por completo e é capaz de desenvolver seu pensamento crítico e suas opiniões. Nesse caso, apresenta habilidade de leitura em grandes quantidades de páginas em um tempo reduzido e com um entendimento ampliado. O seu letramento está em um nível avançado e ele mesmo começa a criar, através do hábito de leitura, meios para continuar explorando seu crescimento. Desse modo, alcança o seu aprimoramento em tal prática. Ele consegue explicar as ideias principais e aquelas que ficam nas entrelinhas que possuem a função de passar algum tipo de mensagem para quem está a interpretar a um nível mais profundo; identifica as figuras de linguagem utilizadas e o porquê de serem aplicadas em determinado contexto.

É fácil perceber, portanto, que letramento é um conceito amplo e complexo, de difícil definição. Não tivemos a pretensão de esgotar a temática, mas, sim, de realizar uma síntese de aspectos teóricos importantes a todos aqueles que se interessam pelo tema, especialmente aos professores.

Poderíamos dizer, considerando os autores trazidos neste capítulo, referente ao estudo e à pesquisa sobre tal termo, que a escola é uma agência de letramento capaz de promovê-lo no ambiente escolar, que se diferencia do letramento social. Para alguém tornar-se socialmente letrado, é necessário que viva em um contexto rico e em situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita.

Dessa maneira, acredita-se que, por meio do ambiente escolar, seja possível fomentar novas práticas de contato com a vida social, a fim de possibilitar o conhecimento de mundo, a habilidade de comunicação (pela fala e pela escrita), o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais e a ampliação das práticas de leitura e de escrita. O letramento deve ser um compromisso assumido por todos, uma vez que as ferramentas necessárias para a construção

do sujeito letrado não surgem apenas na escola.

Na verdade, no ambiente escolar, a função recai sobre a ampliação das práticas necessárias para formar um sujeito consciente em suas práticas comunicativas. Justamente por tamanha importância na vida e na formação do indivíduo, o ambiente escolar precisa, a partir do prazer pela leitura e pela escrita – práticas que não são de responsabilidade apenas dos professores de línguas, mas sim de todos, de modo a garantirem aos alunos leitura, interpretação e escrita adequadas em cada componente curricular –, fomentar a busca pela expansão do conhecimento e pelo reconhecimento de dos múltiplos saberes.

Ao permitir que os saberes sociais possam se somar aos escolares, contribuindo para a troca e para a ampliação de conhecimento, a prática de ensino-aprendizagem torna-se eficaz e eficiente na vida do aluno. Dessa maneira, partindo do pressuposto de que o sujeito possui conhecimento de mundo e que, por meio dele, é capaz de contribuir com as práticas de ensino-aprendizagem na sala de aula, efetiva-se a ideia de co-construção do conhecimento, apresentada desde a introdução: o aluno e o professor são seres que trocam informações.

Com isso, o aluno é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e deixar de assumir o papel passivo – prática que criticamos – e passa a assumir o protagonismo nessa busca pelo conhecimento. Essa premissa parte da ideia de que todos apresentam algum conhecimento de mundo (social) com qual é possível discutir, analisar e ampliar outros conhecimentos, outros saberes. Dessa maneira, o letramento é o meio pelo qual o professor pode lapidar os saberes, garantindo qualidade nas informações adquiridas.

Por meio disso, o sujeito torna-se hábil para lidar com as diferentes práticas sociais e comunicativas a que é submetido no cotidiano. Lidar com o letramento de um cidadão é trabalhar com a qualidade de sua capacidade de leitura, de interpretação, de produção (escrita e falada) de textos. Isso significa dar ao outro as ferramentas necessárias para que ele possa lidar com as diferentes maneiras de observar o mundo, de manifestar-se nele e de ampliar seus conhecimentos e saberes sobre ele.

## 5 ESTRATÉGIAS ARTÍSTICAS

Os *Viewpoints*, oriundos da dança e das artes cênicas, e o *Ready-made*, oriundo do período vanguardista Dadaísmo, são os suportes artísticos utilizados nesta pesquisa para garantir, em sala de aula, uma efetiva prática de produção de leitura, de escrita e de interpretação de texto. O uso desses recursos, previsto pelos PCN (2000) e pela BNCC (2008), além de permitir a interdisciplinaridade, garante dinamismo à aula, levando-a a ser uma aula prática, em que os conteúdos são vivenciados, e não decorados.

### 5.1 *Viewpoints*

A técnica dos *viewpoints*, a princípio, foi criada nos anos 1970 pela coreógrafa Mary Overlie para trabalhar a improvisação com bailarinos que experimentavam a dança moderna. Ela foi desenvolvida para que se pudesse pensar nos modos como se age em relação à movimentação e aos gestos. Posteriormente, as diretoras teatrais Anne Bogart e Tina Landau adaptaram essa técnica para se trabalhar com atores, visando à busca da atenção e do trabalho em grupo. Tal procedimento é realizado para potencializar a relação tempo e espaço, que caracterizam uma linguagem de tudo o que ocorre nas ações em cena. Em outras palavras, os *viewpoints* são elementos que permitem uma leitura da experiência a partir do contato do corpo com o jogo cênico; é uma prática que trabalha a ideia de ação e de reação, de modo a desenvolver uma unidade de sentido com todos os atores em cena.

Na contextualização histórica de seu livro “*The Viewpoints book*”, Anne Bogart e Tina Landau indicam os protestos contra a Guerra do Vietnã, ocorridos durante a década de 1960, como marco para rompimento/diluição de limites entre as artes nos Estados Unidos. No entanto, em “A preparação do diretor”, a mesma Bogart se refere a acontecimentos anteriores à Guerra do Vietnã, no caso o macarthismo, como influência política que obrigou os artistas americanos a alterarem seu *modus operandi*. O termo *viewpoints* tem como tradução literal a expressão *pontos de vista*; essa tradução vem da influência dos desdobramentos dos *Six viewpoints* (espaço, história, tempo, emoção, movimento e forma), sistematizados por Mary Overlie.

Cabe mencionar que Bogart e Landau indicam a dança como uma referência para as experiências de expansão/diluição de limites entre as artes, pela tentativa feita por coreógrafos importantes em desvincular/liberar a coreografia da psicologia e do drama convencional. Elas, no entanto, apontam o questionamento conceitual sobre a dança levando a inúmeras experiências, que acabaram por mudar regras. De acordo com Bogart e Landau, o que unia os artistas era a crença na ausência de hierarquia e a valorização do momento presente durante as atividades artísticas, rejeitando mensagens sociais e virtuosismos.

Os *viewpoints*, segundo a divulgação feita por Bogart e Landau, representam a sedimentação das experiências pós-modernas ocorridas entre o fim da 2ª Guerra Mundial e o fim dos anos 1960, sem propor, no entanto, encenações improvisadas. A técnica de *viewpoints* foi construída distante do modelo proposto por Stanislavsky vinha sendo utilizado no teatro americano<sup>9</sup>: para momentos anteriores ao da apresentação para o público, para o treinamento dos intérpretes, para a integração do grupo de artistas e para a criação de movimento para o palco, levando em consideração aspectos espaciais e temporais, e permitindo aos intérpretes e ao diretor a criação de um vocabulário comum para a encenação.

Surpreendentemente, ao mesmo tempo em que admitem a sobreposição dos *viewpoints* físicos e vocais, Bogart e Landau propõem uma oposição entre som e movimento, sem se aprofundarem nas razões que levaram a essa constatação/opção. Desse modo, as autoras dividem essa técnica em dois segmentos: *viewpoints* físicos e *viewpoints* vocais.

Nessa perspectiva, cumpre-se destacar que os ***viewpoints* físicos** apresentam o desmembramento em **temporais**, que se subdividem em: tempo, duração, resposta cinestésica e repetição, e em **espaciais**, que se subdividem em: forma, gesto, arquitetura, relação espacial e topografia. Já os ***viewpoints* vocais** seguem a lógica dos físicos com algumas alterações e subdividem-se em: tempo, duração, repetição, resposta sinestésica, forma, gesto, arquitetura, relação espacial, dinâmica, aceleração/desaceleração, timbre e silêncio. Para cada um, há um direcionamento específico.

---

<sup>9</sup>“The inherited problems and assumptions caused by the Americanization the Stanislavsky system are unmistakably evident in rehearsal when you hear an actor say: “If I feel it, the audience will feel,” or “I’ll do it when I feel it.” When a rehearsal boils down to the process of manufacturing and then hanging desperately onto emotion, genuine human interaction is sacrificed” (BOGART; LANDAU: 2005, p. 16.).

“Os problemas e suposições herdados causados pela americanização do Sistema de Stanislavsky são inconfundivelmente evidentes nos ensaios quando você ouve um ator dizer: “Se eu sentir, o público sentirá” ou “Eu farei quando sentir”. Quando um ensaio se resume a processo de fabricação e depois se apega desesperadamente à emoção, a interação humana genuína é sacrificada” (BOGART; LANDAU: 2005, p. 16. – livre tradução).

Os viewpoints físicos relacionam-se com os movimentos dos artistas em cena e em jogo. Quanto à primeira subdivisão – *viewpoints* temporais –, consideram-se os seguintes conceitos:

- 1- **Tempo:** é necessário considerar o processo de velocidade em que a prática ocorrerá, podendo variar entre rápido e lento.
- 2- **Duração:** esse quesito está relacionado à continuidade do tempo, ou seja, quanto tempo é preciso para realizar um movimento, uma ação, uma cena etc.
- 3- **Resposta sinestésica:** está relacionada às sensações. Nesse caso, tal procedimento ocorre quando o ator responde pronta e espontaneamente a algum estímulo externo (como um barulho, por exemplo) realizado em cena. Tal resposta é um impulso provocado pelas sensações do ator.
- 4- **Repetição:** diz respeito a quantidade de vezes que uma mesma ação, um mesmo gesto, uma mesma fala pode(m) ocorrer ao longo da prática.

No tocante à segunda subdivisão – *viewpoints* espaciais –, são considerados:

- 1- **Relação espacial:** estabelece as relações de distância entre um corpo e os demais elementos de cena (outro corpo, um grupo, uma arquitetura).
- 2- **Arquitetura:** busca a relação de um corpo como elemento de composição arquitetônica com algum ambiente (como o chão, a parede, um objeto, a luz, a sombra etc., por exemplo).
- 3- **Topografia:** corresponde à trajetória percorrida no espaço em cena e os desenhos produzidos em grupo vistos por cima e aos locais em que as cenas ocorrem (como a frente do palco ou o fundo do palco, por exemplo).
- 4- **Forma:** compreende as formas assumidas pelos corpos em cena: uma forma reta, redonda etc. Nesse caso, observam-se as posturas, a forma corporal no palco, nas suas mais variadas relações: o formato do corpo em uma relação com o de outro

corpo; o formato do corpo em uma relação com a arquitetura; o formato do corpo em relação com o espaço em que está inserido. A forma corresponde a uma postura, a um formato que o corpo assume de modo estático, fixo.

- 5- Gesto:** é caracterizado pelo movimento das partes de um corpo (mãos, pés, pernas, cabeça, olhos, boca etc.). Isso significa dizer que o gesto é uma forma não estática, pois apresenta início, meio e fim de sua realização. Tal procedimento pode ser realizado por meio de gestos cotidianos, os que realizamos no dia a dia, nas situações mais comuns (como acenas, saudar alguém, rir, chorar etc., ou seja, são considerados os gestos concretos), e por meio de gestos expressivos, aqueles utilizados para exprimirem um estado de espírito, uma emoção, uma vontade etc. (são considerados os gestos abstratos, portanto, subjetivos).

Quanto aos *viewpoints* vocais, estes apresentam, com exceção da topografia, a mesma relação com o som que os físicos mantêm com o movimento. Aos vocais, acrescentam-se mais cinco tipos:

- 1- **Altura:** tal termo é utilizado para definir o grave e o agudo.
- 2- **Dinâmico:** refere-se ao volume alto ou baixo.
- 3- **Acelerado/desacelerado:** diz respeito à frequência em que se enuncia a palavra.
- 4- **Timbre:** particularidade de cada som; o timbre permite a diferenciação de sons distintos na mesma frequência.
- 5- **Silêncio:** corresponde à ausência de emissão de palavra ou de som.

A aplicação dos *viewpoints* se dá por meio de uma série de exercícios a serem realizados em espaços fechados preferencialmente com piso de madeira, com poucos móveis e local para acondicionar os pertences dos participantes, que devem fazer os exercícios descalços, com roupas confortáveis, cabelos presos e sem adereços, conforme é possível observar nas imagens abaixo, retiradas do site de uma pesquisa de PIBID, chamado Professor Dançante:

## Técnica Viewpoints



Fonte: Disponível em: <http://pibid-professordancante.blogspot.com/2013/12/viewpoints-aula-laboratorio-proposta.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Os exercícios propostos para os *viewpoints* físicos pressupõem desde o princípio o trabalho em grupo, com exceção do *viewpoint* tempo. Os *viewpoints* vocais, ao contrário, pressupõem treinamento inicial individual nos *viewpoints*, dinâmica, tempo, duração, timbre, forma, gesto e arquitetura. A prática em grupo, nesse caso, começa com o *viewpoint* repetição, passando para resposta cinestésica e silêncio. O *viewpoint* vocal aceleração/desaceleração só será exercitado por ocasião da introdução de diálogos ao treinamento.

Na esteira do que se pretende observar, destaca-se o que Bogart e Landau propõem que o treinamento se inicie pelos *viewpoints* físicos, seguidos pelos *viewpoints* vocais. Somente após a fluência em todos os *viewpoints* são propostos exercícios que aliem os *viewpoints* físicos e vocais. No entanto, a utilização dos exercícios em grupo dos *viewpoints* é altamente recomendável em musicais e óperas pelos benefícios que Bogart e Landau indicam:

Durante as primeiras etapas dos ensaios podem ser utilizados para criar integração no grupo e desenvolver vocabulário físico para o universo da peça.

Em etapas intermediárias podem ser utilizados para aprofundar a caracterização, encontrar o universo físico da peça e para aplicação direta no estabelecimento de cenas, ou transições.

Durante a temporada podem ser utilizados como aquecimento do grupo e para manutenção da leveza e espontaneidade durante as apresentações. (BOGART; LANDAU: 2005, p. 121. – livre tradução).

Antes do início do treinamento em *viewpoints*, Bogart e Landau sugerem uma série de exercícios para integrar e desenvolver no grupo características como *soft focus* (qualidade de olhar relaxado que permita informações visuais periféricas em lugar de foco específico em um objeto ou pessoa), desenvolvimento de outros sentidos e presença coletiva. Esses exercícios para Bogart e Landau (2005; p. 26.) contemplam alongamentos com etapas detalhadamente descritas; saudações ao sol (exercício inspirado na yoga); sequência de saltos iniciadas pelo grupo como um todo; corrida em círculo com orientação externa para visualização de cinco imagens; corrida para o centro do círculo e de volta para o círculo; doze/seis/quatro; caça (na qual em círculo, cada um tenta tocar a pessoa que está na frente, que tenta evitar ser tocada); e visão periférica. Para os exercícios doze/seis/quatro, as autoras apresentam as seguintes indicações:

Todos correm em círculo, na mesma direção e velocidade: 1. Todo o grupo muda de direção no mesmo momento (sem iniciativa individual). 2. Durante a corrida, alguém começa a pular e todo o grupo acompanha, depois todos passam a correr na direção oposta. 3. Durante a corrida, alguém para e todos param, depois todos voltam a correr na mesma direção. Depois de aprendidos, o grupo deve fazer doze mudanças de direção, seis pulos e quatro paradas em sequência aleatória. (BOGART; LANDAU: 2005, p. 54. – livre tradução)

Já para a visão periférica, elas indicam a seguinte prática:

O grupo anda livremente pelo espaço com *soft focus*, cada um escolhe uma pessoa para observar, sem que esta perceba ser observada. Depois de um minuto de observação, cada um deve trocar a pessoa observada, depois acrescentar outra e outra e outra mais, chegando a cinco. Depois parar de observar estas cinco e voltar a andar livremente com presença pelo espaço. (BOGART; LANDAU: 2005, p. 54. – livre tradução).

O treinamento em *viewpoints* físicos propõe séries de experiências com movimentos, como os apresentados nas citações acima. A orientação de Bogart e Landau é que todos os nove *viewpoints* físicos sejam apresentados no mesmo dia. Como em jogos, as regras propostas criam limitações e orientam as possibilidades de movimento. A consciência do

espaço do exercício é fundamental, não há que se imaginar cenários diferentes da arquitetura do espaço do treinamento e das presenças que ali se encontram.

Como complicadores, são propostas orientações de deslocamento circulares, em grade, em raia, alternados com rotas aleatórias. Dentro dessas propostas devem ser desenvolvidas experiências de tempo, duração, resposta cinestésica, repetição, relação espacial, gesto, forma, arquitetura (observando todos os tipos de características do espaço, sem que sejam esquecidas as tácteis e audíveis) e topografia (sem que se esqueça que os próprios círculo, grade e raia são propostas de topografia).

Esse treinamento é de grande valia para atores quando em preparação para os espetáculos, especialmente se puderem ser realizados no palco onde ocorrerão as apresentações, como forma de fortalecimento da capacidade de interação/adaptação ao ambiente, deslocamento e posicionamento em cena. Cabe ressaltar, que nesses tipos de montagens, os atores devem estar atentos à movimentação da cena.

“Feche seus olhos. Tome consciência de tudo que você sentir pelo cheiro, som, energia.” (BOGART; LANDAU: 2005, p. 54. – livre tradução). Essa frase indica expansão dos sentidos para além dos cinco aceitos pelo senso comum (visão, olfato, paladar, audição e tato) e esclarece a grandiosidade da proposta do treinamento em *viewpoints*, que admite e faz uso de experiências sensoriais extracorporais.

Quando se faz opção pelo treinamento em *viewpoints*, é necessário que todos os participantes estejam realmente disponíveis para o trabalho e abertos para o momento em que os exercícios estiverem sendo realizados, sem preocupações com planos que tenham sido feitos para aquela ocasião, ou resultados que o diretor/professor/preparador pudesse desejar para aquele momento, afinal os sentidos, o ambiente e o momento estão vivos, atuando sobre tudo que for feito (BOGART; LANDAU: 2005, p. 66).

A cena deve ser dividida em seções nomeadas esquematicamente e as sequências de movimento devem conter todos os *viewpoints* (os grupos devem repetir as sequências até que estejam prontas). Cada grupo apresenta sua sequência para os demais. Depois devem ser solicitadas modificações (tempos, durações, inclusão de texto). Por fim, é interessante discutir sobre as sequências, as alterações e os resultados.

Apesar de todo o direcionamento da metodologia de treinamento em *viewpoints* buscar afastamento do lugar comum, nesse caso entendido como predomínio da visão, do texto e da ‘criação psicológica’, oferecer esse treinamento aos atores envolvidos com o espetáculo é produtivo, na medida em que os exercícios foram desenvolvidos para estimular o

entendimento do grupo enquanto grupo, sem desprezar o que o indivíduo tem de singular e oferece oportunidade de aprofundamento dos sentidos em prol da integração do grupo.

É necessário ressaltar também que os *viewpoints* estimulam a interação e a reação por meio de proposição de limites e de dificuldades. Essa questão soa atordoantemente complementar à necessidade de o ator (re)agir em meio a tantas exigências vocais. O grande mérito da metodologia dos *viewpoints* é o de permitir que os conceitos de movimento, de escuta, de presença e de holismo<sup>10</sup> do experimentalismo não sejam perdidos e possam oferecer oportunidade de treinamento em grupo objetivo e eficiente. Desse modo, a técnica corporal visa ao aprimoramento e à exploração das relações do corpo no jogo cênico, a fim de construir uma unidade de sentido em cena pelo conjunto de ações e de relações estabelecido e construído pelo jogo.

## 5.2 *Ready-made*

A técnica ready-made é proposta de fazer artístico do Movimento Dadaísta, uma das vanguardas europeias. A palavra vanguarda origina-se da Língua Francesa, na palavra *avant-garde*, cuja tradução remete-nos às ideias das expressões “marcha à frente”, “guarda que fica na frente”. A partir do século XX, tal termo começou a ser utilizado para indicar as inovações artísticas, surgidas na Europa, no período que compreende a Primeira Guerra Mundial: antes, durante e depois. Argan (1992, p. 310) define as vanguardas como

um movimento que investe um interesse ideológico na arte, preparando uma subversão radical da cultura e dos costumes sociais, negando todo o passado, substituindo a pesquisa metódica por uma ousada experimentação estilística e técnica.

Por outro lado, Compagnon (1996, p. 39) elucida a relação desse termo à questão militar:

Utilizarei a metaforização do termo vanguarda, ocorrida no decorrer do século XIX. Esse termo é de origem militar; no sentido próprio, designa a parte de um exército situado à frente do corpo principal, à frente do grosso das tropas

---

<sup>10</sup>Abordagem em que o entendimento integral dos fenômenos em cena é priorizado, por meio da junção de todos os pontos de vistas da cena.

A pesquisadora Lúcia Helena (1993, p. 08), em sua obra *Movimentos da vanguarda europeia*, apresenta uma definição do termo a partir de sua origem:

vem do francês *avant-garde* e significa o movimento artístico ‘que marcha na frente’, anunciando a criação de um novo tipo de arte. Esta denominação tem também uma significação militar (a tropa que marcha na dianteira para atacar primeiro), que bem demonstra o caráter combativo das vanguardas, dispostas a lutar agressivamente em prol da abertura de novos caminhos artísticos.

Dessa maneira, comparando o que dizem os estudiosos acima, percebe-se que a escolha desse termo para nomear as tendências artísticas do período compreendido entre o final do século XIX e o início do XX não ocorreu aleatoriamente. Essa palavra impulsiona o ideário de ousadia, de inovação, de experimentação frente a tudo que a Arte vinha apresentando em tempos anteriores. Para cada vanguarda, uma característica bastante particular, um novo olhar artístico.

O que se pode observar em cada movimento vanguardista é que são bem autoexplicativos, com exceção do dadaísmo. Isso porque as palavras, utilizadas para designar cada movimento especificamente, são formadas por palavras nominais da Língua Portuguesa (futuro, impressão, expressão, cubo e surreal) com o acréscimo do sufixo “-ismo”, que a elas atribui a ideia de movimento. Assim, passamos a ter uma concepção básica sobre cada movimento a partir do próprio nome pelo qual cada estética artística foi representada.

Não partindo desse pressuposto, o movimento nomeado dadaísmo, ao mesmo tempo que não é autoexplicativo, começa a fazer sentido a partir de sua formação estrutural: a palavra “dadá” não existe na língua, logo não apresenta significado, e o acréscimo do sufixo formador de movimento “-ismo” indicam que é um movimento do nada, da não significação, da não preocupação com o significado convencional, consensual. Em sua composição, observamos um conhecido processo de formação das palavras, o neologismo.

Buscar um neologismo para designar um movimento artístico foi mais uma das criativas estratégias, visto que o próprio conceito desse termo dialoga com a ideia defendida no dadaísmo. Segundo Evanildo Bechara (2009, p. 293),

as múltiplas atividades dos falantes no comércio da vida em sociedade favorecem a criação de palavras para atender às necessidades culturais, científicas e da comunicação de um modo geral. As palavras que vêm ao encontro dessas necessidades renovadoras chamam-se neologismos.

Valida-se, dessa forma, a concepção de um termo novo na língua, a partir de uma necessidade linguística de um determinado contexto social. A palavra dadaísmo surge da

necessidade de uma palavra que pudesse significar o que a sua arte representava: uma nova concepção de arte a partir do conceito do termo inglês *nonsense*, cujo significado é desprovido de significado, sem sentido, sem nexos, sem coerência. Tzara (*apud* TELES, 2009, p. 176), em seu Manifesto Dadá, de 1918, escreveu acerca da significação da palavra escolhida para nomear o Movimento:

Eu redijo um manifesto e não quero nada, eu digo portanto certas coisas e sou por princípio contra os manifestos, como também sou contra os princípios [...].

DADÁ – eis uma palavra que conduz as ideias à caça; cada burguês é um pequeno dramaturgo, inventa conversações diferentes, em lugar de colocar as personagens convenientes ao nível de sua inteligência [...].

DADÁ NÃO SIGNIFICA NADA

Que cada homem grite: há um grande trabalho destrutivo, negativo, a executar. Varrer, limpar. A propriedade do indivíduo se afirma após o estado de loucura, de loucura agressiva, completa, de um mundo abandonado entre as mãos dos bandidos que rasgam e destroem os séculos. Sem objetivo nem plano, sem organização: a loucura indomável, a decomposição.

[...]

Liberdade: DADÁ DADÁDADÁ, uivos das dores crispadas, entrelaçamento dos contrários e de todas as contradições, dos grotescos, das inconseqüências: A VIDA.

O Movimento Dadaísta promove, a partir dessa ideia, um terrorismo cultural, porque rompe drasticamente com todos os valores em questão à época. Essa estética artística surgiu em fevereiro de 1916, por meio do francês Jean Arp e do romeno Tristan Tzara, sendo este último seu maior propagador pelo mundo. Outro nome importante desse período artístico é o pintor Marcel Duchamp, difusor do dadaísmo nos Estados Unidos e criador da técnica *ready-made*.

O termo em inglês foi escolhido de modo bastante esclarecedor: *ready* apresenta o conceito de “já”, enquanto *made*, o de “pronto/feito”. Ele buscou representar a ideia da ressignificação das coisas já prontas, já feitas, do cotidiano e retirá-las desse ambiente costumeiro, atribuindo-lhes novas significações ou significação nenhuma.

Para essa técnica, utilizam-se objetos produzidos em grande quantidade na sociedade e, por isso mesmo, em muitas situações, considerados descartáveis. A escolha desses objetos ocorria de modo aleatório, sem cunho estético formal. Após sua reorganização e sua ressignificação, esses objetos eram expostos ao público como obra de arte. Ao apresentá-los dessa forma sem finalidade artística, os dadaístas estavam fazendo suas críticas às produções artísticas: uma maneira de negação a essa finalidade, pois os objetos ganhavam condição de obra de arte ao receberem uma assinatura e uma exposição em espaço público.

No plano da linguagem poética, o *ready-made* também foi utilizado por meio da técnica colagem; isso representava uma maneira de experimentar e de explorar a libertação do

inconsciente e da subjetividade; tratava-se de experimentar uma linguagem nova, que representasse a tecnologia e a modernidade. No que se refere à produção literária, Tristan Tzara chamou atenção para o método inovador, uma receita para fazer um poema dadaísta. Tal receita, segundo Valirinho (2002, s.p.) em artigo on-line, seria a seguinte:

Pegue um jornal.  
 Pegue a tesoura.  
 Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.  
 Recorte o artigo.  
 Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.  
 Agite suavemente.  
 Tire em seguida cada pedaço um após o outro.  
 Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.  
 O poema se parecerá com você.  
 E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.

No Brasil, Oswald de Andrade fez uso dessa técnica em seu acervo literário. A exemplo de tal feito, escreveu o poema *Pero Vaz Caminha*, publicado no Manifesto Pau Brasil (1925):

**A DESCOBERTA**

Seguimos nosso caminho por este mar de longo  
 Até a oitava da Páscoa  
 Topamos aves  
 E houvemos vista de terra

**OS SELVAGENS**

Mostraram-lhes uma galinha  
 Quase haviam medo dela  
 E não queriam pôr a mão  
 E depois a tomaram como espantados

**PRIMEIRO CHÁ**

Depois de dançarem  
 Diogo Dias  
 Fez o salto real

**AS MENINAS DA GARE**

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis  
 Com cabelos mui pretos pelas espáduas  
 E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas  
 Que de nós as muito bem olharmos  
 Não tínhamos nenhuma vergonha

Nesse poema, Oswald de Andrade se apropriou da carta que Pero Vaz Caminha escreveu e enviou a Portugal, a fim de contar sobre a descoberta da nova terra e de tudo o que encontrou pelas terras brasileiras. Segundo Haroldo de Campos (2003, p. 44), usando as

palavras da carta, o poeta seguiu a receita de Tristan e criou um poema dadaísta, que, no caso, reconta a carta de Caminha com economia de palavras.

No que diz respeito à técnica *ready-made* no âmbito da produção de poesia, seguindo a receita apresentada por Tristan Tzara para produzir um poema dadaísta, basta escolher as palavras de um texto pronto, e retirá-las de seu contexto original, recortando-as e colocando-as em uma sacola ou em um pote. Após isso, realiza-se o sorteio das palavras. À medida que as palavras forem sendo sorteadas, elas devem ser copiadas (ou coladas) conscienciosamente no papel. Dessa forma, a partir de uma nova organização e de um novo contexto, as palavras ganharão novos sentidos e permitirão um outro olhar para o texto, ainda que o público não compreenda.

## 6 METODOLOGIA

Com relação à metodologia utilizada, apresento-a em três partes, a saber: 1) caracterização do estudo realizado nesta tese; 2) a descrição do processo de coleta de dados; e 3) a análise dos dados. Tais etapas permitiram traçar o caminho necessário para a idealização e concretização do estudo desta tese.

Considerando os objetivos apresentados, a presente tese classifica-se como uma pesquisa de cunho exploratório, uma vez que visa ao aprimoramento e ao aprofundamento dos conhecimentos acerca de uma ideia, de uma intuição, de uma prática etc. Desse modo, por meio da pesquisa e do aprofundamento em relação à prática desenvolvida, é possível construir-se identidade, conhecimento e atribuir ao estudo caráter didático e acadêmico.

Com o objetivo de apresentar fundamentação teórica para embasar o estudo e de analisar crítica e minuciosamente as obras da área, recorri à leitura de livros e de artigos sobre práticas pedagógicas nas áreas de: (a) ensino de Língua Portuguesa, (b) ensino de leitura, de interpretação e de produção de textos na sala de aula, (c) Letramento, (d) Teatro e (e) Dadaísmo. Além disso, com o intuito de analisar as visões a respeito do ensino da Língua Portuguesa e da Arte, exploramos manuais voltados para: (a) o ensino da Língua Portuguesa, (b) o ensino de Artes e (c) o ensino interdisciplinar e contextualizado relacionado à institucionalização do trabalho na área de Linguagem.

Nesta tese, fiz o levantamento de instrumentos legais – a LDB (1996), os PCN (2000) e a BNCC (2017) – relacionados às áreas (a) de ensino da Língua Portuguesa e (b) de ensino de Artes. Além disso, utilizei os textos produzidos na prática de sala de aula pelos alunos e as análises realizadas por eles próprios sobre os textos produzidos. Por último, ainda trazemos um comentário produzido pela turma sobre cada texto.

Em relação à coleta de dados desta tese, destaco que utilizo os textos produzidos pelos alunos para apoiar as análises. Tal procedimento ocorre por meio do desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa pelos jogos teatrais dos *viewpoints*, que valorizam as técnicas corporais, e pela técnica Dadaísta de produção textual *Ready-made* dentro de sala de aula. Foram empregadas as práticas que mais se adequam ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e que os façam trabalhar melhor com o diferente.

Posteriormente, abrimos para discussões e teorizações dos conteúdos linguísticos e textuais. Nesse momento, fez-se necessária a introdução conceitual dos conteúdos desenvolvidos em aula. Dessa forma, os alunos foram levados a pensar nas propostas e a criar

o entendimento de tudo para, mais à frente, ter os conteúdos registrados segundo os compêndios.

Por fim, após observar todo o desenrolar das aulas, apresentamos uma análise sobre o que foi feito na aula prática e de que maneira ela foi capaz de afetar os alunos, no intuito de verificar se tudo ocorreu como o previsto ou não. Desse modo, pude avaliar o crescimento dos discentes na disciplina. Tal análise é montada a partir da visão dos alunos sobre o que experienciaram na prática vivenciada. Nela, pude observar de que maneira a aula ajudou a explorar o conhecimento de mundo e a ampliar a capacidade de leitura, de interpretação e de escrita dos alunos, visando ao objetivo que se pretendia alcançar com a prática proposta, à verificação daquilo que efetivamente ocorreu em sala e se todo o intento atingiu as expectativas.

O corpus utilizado parte das produções textuais dos alunos. Para isso, fiz um levantamento de textos e livros a partir de minhas formações em Letras, em Artes Cênicas e em Preparação Corporal nas Artes Cênicas. À medida que meus estudos iam se desenvolvendo e as leituras sendo realizadas, fui percebendo que poderia realizar um trabalho interdisciplinar em sala, ao lecionar os conteúdos de Língua Portuguesa.

Além de perceber, em meus estudos, a relação existente entre as áreas, pedi permissão aos diretores das escolas para realizar um trabalho de ensino e de aprendizagem diferente do convencional. Desse modo, a comunidade escolar aceitou e abraçou o projeto. Iniciei minha prática na escola particular Sistema Elite de Ensino, localizada no município do Rio de Janeiro, no bairro Taquara; posteriormente, no Colégio Estadual Getúlio Vargas, localizado no Município de Duque de Caxias; e, por último, no Colégio Recanto, localizado no município do Rio de Janeiro, no bairro Recreio dos Bandeirantes.

O acesso aos materiais foi feito a partir de três etapas: inicialmente, realizei o levantamento de materiais nas áreas estudadas; depois entrei em contato com as Instituições onde as práticas foram realizadas; por fim, realizei as atividades na sala de aula, visando ao trabalho de leitura, de interpretação e de produção textuais, que garantissem uma prática exploratória do letramento dos alunos

Nesse sentido, a análise do *corpus* relacionada à fundamentação apresentada buscou contextualizar o ensino, com o objetivo de permitir a exploração de uma prática qualitativa. Dessa maneira, observam-se as principais correntes metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e de Artes, a fim de aprimorar o letramento dos alunos por meio da capacidade de leitura, de interpretação e de escrita deles.

## 7 ROMPENDO AS BARREIRAS NA SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentarei três partes: 1) como a prática ocorreu em sala de aula, partindo de um passo a passo detalhado; 2) as produções textuais dos alunos, bem como as análises interpretativas de cada texto, realizada por cada aluno e, ao final, outra análise interpretativa, realizada pela turma; 3) análise crítica da prática.

### 7.1 O meu fazer em sala: o passo a passo da prática

A escolha da técnica dos *viewpoints* não surgiu apenas do interesse em mudar o recurso para ensinar, mas, aprioristicamente, pela metodologia estipulada pela técnica: uma prática que deve ser realizada em grupo. Era perceptível, desde o início do ano, a relação distanciada que os estudantes mantinham entre si. Desse modo, antes de desenvolver qualquer atividade relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, o propósito foi formar um coletivo, torná-los, de fato, uma turma. Para isso, nada pareceu mais adequado do que desenvolver uma técnica relacionada ao teatro. Segundo Cony (2007, s.p.), em seu artigo *on-line*,

Quando o professor sente que sua prática pedagógica está fracassando, deve procurar meios que a modifiquem e a tornem satisfatória, só assim poderão surgir oportunidades de sucesso na aprendizagem. Há uma infinidade de autores que sugerem a alegria, as sensações, os sentimentos e os valores humanos como referência para o sucesso em sala de aula. Refletindo sobre isso, descobre-se a arte como aliada do português para a construção do conhecimento. A conexão entre a arte e o português poderá trazer inovações à prática pedagógica e confiança à relação professor-aluno.

Para atingir meu primeiro propósito, conforme sugerido por Cony (2007), optei por trabalhar a Língua Portuguesa em diálogo com a Arte, buscando uma inovação no que diz respeito às práticas de leitura, de escrita e de interpretação de textos. Ao falar da técnica teatral para os alunos, pude observar os olhares curiosos pela novidade e atentos à proposta. Eles logo ficaram interessados e ansiosos; resolveram aceitar o desafio para sair da mesmice cotidiana. Na busca do episódico, do novo e do fascinante no que tange ao ensino de Português no país, conseguimos resultados que ultrapassaram os objetivos esperados.

A proposta foi apresentada a alunos da primeira série do Ensino Médio nos seguintes colégios: inicialmente, no Sistema Elite de Ensino, na unidade Taquara; em seguida no Colégio Estadual Getúlio Vargas, em Duque de Caxias; posteriormente, no Colégio Recanto, no Recreio dos Bandeirantes. A princípio, conseguimos quebrar as barreiras criadas pelos próprios alunos, que se uniram para a prática sugerida. Os *viewpoints* puderam criar um ambiente de escolhas e de possibilidades, fatores imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem para os jovens.

Uma outra prática realizada em sala de aula iniciou-se inspirada na técnica dadaísta *Ready-made*, com o mesmo modelo de produção de poema realizado pelos poetas modernistas desse período. Isso significa dizer que cada aluno, autor de um poema, escolheu, em um jornal ou em uma revista, um texto e, em seguida, recortou as palavras que gostaria de ter em seu texto. A quantidade de palavras selecionada não poderia ultrapassar o número de alunos da turma, ou seja, nas turmas havia em torno de trinta alunos, logo, o número de palavras não poderia ser superior a essa quantidade.

Isso não impedia, no entanto, que o texto possuísse um número menor à quantidade de pessoas existentes na turma. Na verdade, os textos acabaram apresentando um número menor de palavras. Tal situação se deu pela necessidade que os autores encontraram em escolher as palavras. Elas foram selecionadas a partir de uma necessidade subjetiva, particular de cada autor; a escolha delas ocorreu a partir da maneira como o significado dessas palavras tocam internamente cada aluno.

A partir desse ponto, a produção do texto começou a ser organizada por seu autor: ele teve de escolher a mesma quantidade de colegas da sala que equivalesse à de palavras, para que cada um pudesse representar, no jogo dos *Viewpoints*, uma palavra. Nesse instante, cada aluno selecionado retirava uma palavra de dentro de um pote ou de um saco plástico, sem a escolher intencionalmente, sem olhar para ela, sem saber de que palavra se tratava. Diferentemente do que acontecia no *Ready-made*, a prática de produção textual começou a ganhar novos rumos, porque, após selecionadas, recortadas e guardadas em um pote ou saco plástico, as palavras não foram coladas em uma folha na ordem em que elas eram sorteadas.

Nesse processo de direcionar as palavras a cada discente, o autor do texto não podia se manifestar, ou interferir. Cada aluno retirou, em um sorteio, a palavra que iria representar na prática realizada em sala. Após essa etapa, cada um escreveu a palavra que sorteou em uma folha de papel A4 em branco, com letra grande, a fim de que todos que estivessem assistindo pudessem enxergá-las.

Terminada essa parte, o autor do texto precisou decidir a quantidade máxima de palavras por versos que ele gostaria de ver e de ter em seu poema. Isso foi necessário pelo fato de que, na prática teatral dos *Viewpoints*, o jogo deve ocorrer nas raiais<sup>11</sup>. Nesse caso, cada autor precisou definir a quantidade de raiais em seu jogo. Entretanto isso não significava dizer que, em todos os versos, deveria existir a mesma quantidade de palavras, visto que há aquela quantidade de raiais. Esse seria o número máximo de palavras permitido pelo autor do texto em cada verso.

A aleatoriedade das palavras no texto, assim como ocorria no *Ready-made*, se deu nessa prática de outra maneira: o autor deixou, mais uma vez, de interferir. Ele não pôde, a partir desse momento, escolher onde as palavras iriam se alocar. Tal feito foi destinado aos alunos que representavam tais vocábulos, ou seja, o primeiro aluno a se manifestar não tinha a obrigatoriedade de ocupar o lugar de primeira palavra do texto. Por ser um jogo de ação e de resposta, os *Viewpoints* exigem que os participantes estejam atentos a tudo que ocorre na prática, para que cada ação e cada resposta a uma ação possam, juntas, criar uma unidade de sentido. Essa prática foi possível por meio do pronunciamento sequencial dos sons das palavras e do deslocamento de cada aluno até a posição que gostariam de ocupar na raia.

Eles deveriam, na mesma linha e em raiais diferentes, formar versos, a partir das relações criadas entre as palavras escolhidas. Foi necessário um trabalho de escuta, de espera e de concentração na formação desses versos. Isto é, cada aluno, ao utilizar os *viewpoints* sonoros, pronunciou uma palavra, posicionando-a no espaço dentro das raiais, que, ao se juntar às demais, pronunciadas pelos outros alunos, formou um verso e, posteriormente, um poema no estilo dadaísta.

O poder de concentração, à medida que o texto foi ganhando forma, tornou-se maior. Isso ocorreu porque uma ação (o ato de falar a palavra) não poderia coincidir com a outra. Eles precisaram respeitar o espaço e o tempo do outro, visto que cada ação seria uma resposta à ação anterior, a fim de transmitir aos outros colegas a mensagem do poema que ficou incumbida ao grupo.

Nesse caso, para seguir para uma raia, ocupar um lugar, cada aluno deveria sentir-se motivado a pronunciar sua palavra como resposta à palavra do outro componente do grupo, isto é, cada um pronunciou a sua palavra em resposta à palavra de outro colega, quando sentiu

---

<sup>11</sup>Balizas como as utilizadas nas piscinas. Nesse caso, essas balizas se constroem ou no imaginário do praticante de *Viewpoints* ou por quaisquer elementos disponíveis no ambiente, como os calçados, por exemplo. Quanto mais abstrata a raia for, melhor para o jogo com os atores. No entanto, a prática trabalhava com outro público, então houve a necessidade de utilização dos calçados dos alunos para a criação da raia que separou cada aluno no espaço da sala de aula.

necessidade de usá-la. A escuta foi muito bem trabalhada nesse momento. Ao mesmo tempo, houve necessidade de concentração, de controle do tempo e de respeito à ação do outro. Pudemos perceber uma desconstrução sintagmática das estruturas tradicionais nos versos compostos, como ocorreu nos poemas Dadaístas, com o uso da técnica do *Ready-made*.

Dessa maneira, cada um poderia ocupar o lugar que quisesse no jogo e a resposta a essa posição ocupada por um “jogador” estabeleceria uma relação de sentido e de significado no texto. Após todos terminarem de se posicionar, o autor do texto começou a colar as palavras recortadas de um jornal ou de uma revista exatamente na ordem em que os colegas se posicionaram no jogo dos viewpoints. É possível observar, por meio do texto finalizado após a prática e das tabelas abaixo, como esses alunos resolveram, estabelecer essa relação de sentido:

### Texto do aluno



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para esse poema, o autor do texto determinou que poderia haver até sete palavras por verso. Em sua estruturação, na hora da prática, os discentes organizaram-se de modo a construir a estrutura do poema da seguinte maneira:

- 1º verso foi formado por duas palavras: “gente” e “memórias”;
- 2º verso por seis palavras: “frieza”, “lucro”, “doença”, “vida”, “a” e “bilhões”;
- 3º verso por quatro palavras: “demônio”, “crise”, “físicas” e “família”.

Para produzir tal poema, o autor selecionou 12 palavras, as quais poderiam ser organizadas da maneira mais variada possível. Em sua estrutura, como apresentado acima, há três versos livres, sem preocupações com regras rígidas de composição de poema. Para esclarecer a relação que se estabeleceu, os quadros abaixo mostram, respectivamente, a palavra que cada participante representava (quadro 1) e onde cada participante se posicionou no jogo (quadro 2):

Quadro 1

<b>Ordem em que os alunos participaram no jogo</b>	<b>Palavra que cada aluno representou no jogo</b>
1º aluno	“a”
2º aluno	“memórias”
3º aluno	“gente”
4º aluno	“família”
5º aluno	“físicas”
6º aluno	“lucro”
7º aluno	“bilhões”
8º aluno	“crise”
9º aluno	“vida”
10º aluno	“doenças”
11º aluno	“demônios”
12º aluno	“frieza”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quadro 2

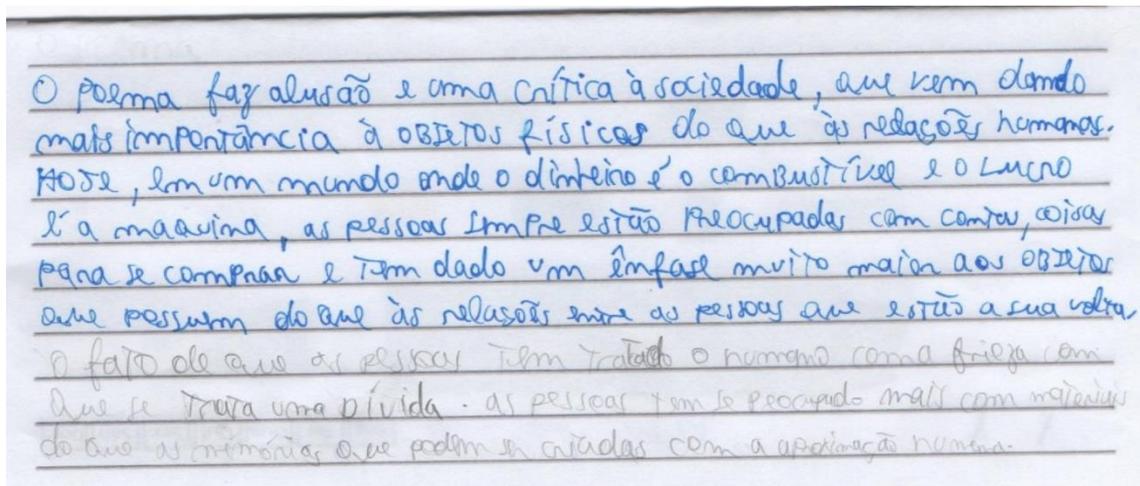
<b>Nº de versos ↓</b>	<b>NÚMERO DE RAIAS QUE O AUTOR SELECINOU E POSIÇÃO OCUPADA POR CADA ALUNO NAS RAIAS</b>						
	Raia 1	Raia 2	Raia 3	Raia 4	Raia 5	Raia 6	Raia 7
1º verso	3º aluno	2º aluno					
2º verso	12º aluno	6º aluno	10º aluno	9º aluno	1º aluno	7º aluno	
3º verso	11º aluno	8º aluno	5º aluno	4º aluno			

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A partir desse esquema apresentado nos quadros 1 e 2, é possível perceber o desenho que se formou em sala de aula durante a prática do jogo. Na raia 7, por exemplo, nenhum aluno desejou se posicionar. Do mesmo modo, nas raias 3, 4, 5 e 6, em relação ao primeiro verso, e nas raias 5 e 6, em relação ao terceiro verso, não houve nenhum participante que ocupasse essas posições. O texto apresentado acima foi produzido desse modo.

Tendo em mãos o poema, a aula terminou e, no encontro seguinte, os alunos tiveram de, analisando as relações estabelecidas entre as palavras em seus poemas, produzir um texto objetivo, não literário. Essa nova produção textual apontaria o que cada aluno entendia de seu texto subjetivo, como cada aluno enxergava a subjetividade de seu poema, como os temas foram trabalhos. Mantendo diálogo com o poema apresentado nesta subseção, o autor produziu o seguinte texto, a fim de esclarecer seu poema:

### Texto do aluno



O poema faz alusão e uma crítica à sociedade, que vem dando mais importância à objetos físicos do que às relações humanas. Hoje, em um mundo onde o dinheiro é o combustível e o lucro é a máquina, as pessoas sempre estão preocupadas com coisas para se comprar e tem dado um ênfase muito maior aos objetos que possuem do que às relações entre as pessoas que estão a sua volta. O fato de que as pessoas tem tratado o humano como coisa com que se trata uma dívida. As pessoas tem se preocupado mais com materiais do que as memórias que podem ser criadas com a aproximação humana.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesse instante da aula, ainda que fosse um texto sem as subjetividades do anterior, produzido em sala por meio de prática teatral e dialogando com uma prática artística de produção de poemas, os autores estavam livres para manifestarem-se pela linguagem não literária. Dessa maneira, eles puderam optar por usar qualquer um dos modos de organização do texto: argumentação, exposição, narração, descrição, injunção e predição. Esperava, como observado no texto do aluno acima, o seu poder de leitura, o seu olhar clínico e sensível à produção de um poema.

As análises realizadas foram feitas sobre o conteúdo produzido nos poemas ao longo da prática, considerando a construção de frases incompletas, que, apesar disso, permitiram expressivas análises. Para isso, os alunos já foram instigados a pensar na prática como uma relação de construção de textos inteligíveis, ou seja, ao ter, naquele momento, de interpretar o

produto final da prática, isto é, um texto subjetivo, cada aluno precisou produzir um texto objetivo, com encadeamento lógico de frases.

No terceiro encontro, o último a trabalhar esse tema, reunimos os textos e, a partir deles, a turma apresentou as interpretações às quais chegou, cooperando para a criação de um comentário único. Ao lermos os textos em sala, os alunos puderam dar suas contribuições acerca daquilo que as leituras lhes provocavam. A cada informação apresentada por eles, adquiríamos uma nova complementação para a interpretação geral do texto. As interpretações individuais somaram-se a uma interpretação maior: a interpretação da turma, o que deu origem a um texto interpretativo produzido a partir da colaboração de todos, contribuindo, dessa forma, para a prática de letramento dos alunos. Ou seja, depois de termos os textos construídos na prática feita em sala, ao nos depararmos com o resultado final, cada aluno foi apresentando sua interpretação, a fim de ampliarmos nossas visões acerca dos textos e de discutirmos as temáticas neles abordadas. Para o texto ilustrado acima, a interpretação da turma foi o seguinte texto:

### **Texto da turma**

O autor do texto quis tratar dos valores humanos perdidos devido à importância que os seres humanos dão aos bens materiais, aos pertences possíveis num mundo capitalista. O termo “demônio”, que sugere algo ruim, remete à perda dos sentimentos humanos, capazes de permitir as mais diversas relações interpessoais. O texto surge como um alerta, como um pedido de socorro para recobrar os valores de antigamente, guardados na memória social, a fim de se manter o convívio social e não deixar morrer a essência da vida: o aproveitar dos momentos

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esse texto final representa, além da colaboração de todos, o resultado da reescrita, da análise e das melhorias no texto. Isso significa dizer que, após todo o processo, o texto ainda passou pelos olhares e correções de todos, destacando as possibilidades de melhoria. Para isso, utilizamos, em sala, o dicionário, a fim de ampliar o conhecimento vocabular dos alunos e apresentamos as correções dos desvios gramaticais de modo a garantir um texto mais claro e mais inteligível.

Nessa prática não se objetivou tratar da gramática, mas, ao realizarmos as correções – prática realizada em conjunto (professor e alunos) –, apontamos os desvios e o que a gramática nos oferecia para melhor tal construção. Com isso, fomos capazes de demonstrar que, mesmo não se tratando de uma aula de gramática, tal parte de estudo de Língua Portuguesa é muito importante para a produção textual e para a leitura adequada e, conseqüentemente, interpretação eficiente do leitor.

Ao realizarmos a correção dessa maneira que, primeiro, partiu dos apontamentos de cada aluno para, depois, haver a interferência do professor, a prática de correção textual deixou de ser vista de modo estigmatizado e assustador. Essas interferências, com tom de sugestão, permitiram que eles desconstruíssem a imagem “aterrorizante” de uma correção – algo que costuma desestimular os alunos a continuarem escrevendo – e garantiram a todos a possibilidade de observarem que o texto pode sempre, quando tratado com carinho e com atenção que merece, ser revisitado e reescrito para melhorar a organização das informações e deixá-las claras para o leitor.

Além disso, em tom de comentário, os conteúdos gramaticais necessários para a melhoria dos textos foram apresentados e discutidos, levando os alunos uma prática de produção textual mais eficiente. Tais comentários foram feitos em cima dos desvios, conforme apresentado acima e visível nos textos individuais. No entanto, como a estratégia utilizava visava ao desenvolvimento do prazer pela escrita, pela leitura e pela interpretação, não tomamos como base a gramática; ela foi essencial no processo de reescritura, ao final da prática, quando os alunos sentiam-se mais confiantes e estavam mais à vontade para escrever.

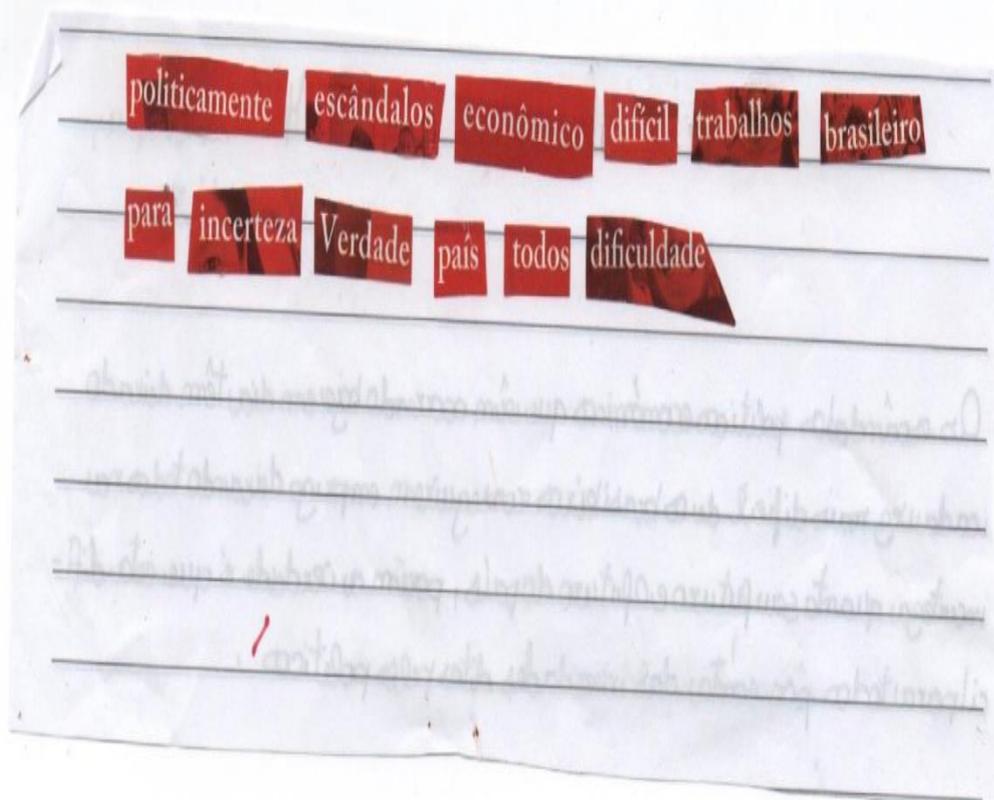
Todo esse caminho percorrido para chegar a prática de reescritura foi essencial para desconstruir a ideia de que a gramática é difícil e de que escrever, ler e interpretar são práticas desinteressantes. As etapas da prática visaram, portanto, ao desenvolvimento do prazer e do interesse por tais hábitos e à desconstrução de estigmas sociais sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, ao contar com a participação dos alunos, o

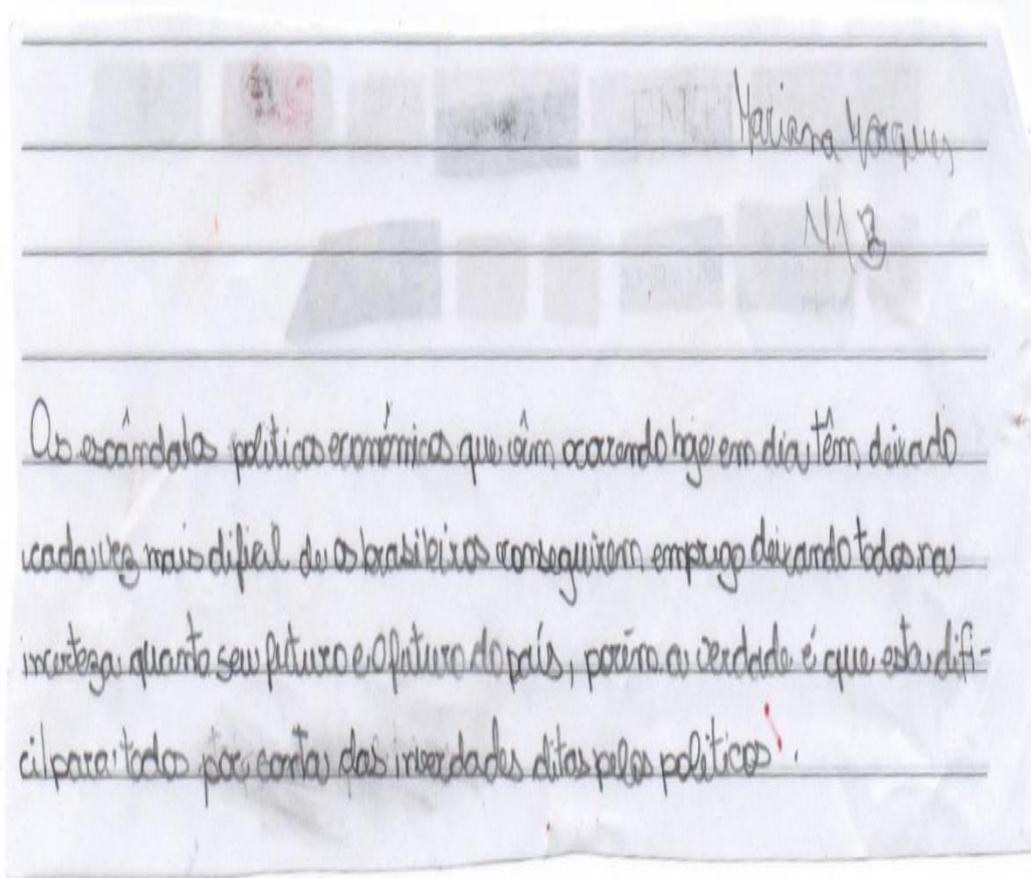
processo permitiu a exploração da prática de letramento dos alunos, ao valorizar e ampliar os seus conhecimentos, dando-lhes e permitindo-lhes voz e protagonismo.

Desse modo, selecionei e organizei, na próxima parte deste capítulo, vinte e seis (26) textos produzidos nessa prática, bem como as análises interpretativas elaboradas pelos alunos. Desse total, há textos de todos os lugares onde a prática foi realizada. A fim de preservar a identidade de cada aluno, suas fotos não foram disponibilizadas e, por esse mesmo motivo, optei por montar o esquema de tabelas acima. Dessa maneira, é possível entender como a prática ocorreu ainda que não haja foto do ambiente de sala de aula.

## 7.2 Produções e interpretações textuais dos alunos

### TEXTO 1





Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 1:

O texto 1 reflete sobre os escândalos de cunho político, chamando atenção para a dificuldade que a sociedade encontra hoje para confiar em políticos, ainda mais quando os seus empregos estão em risco. Essa preocupação soma-se ainda à ausência de perspectiva e de projeção de futuro, devido às mentiras contadas pelos políticos e aos problemas econômicos instaurados no país por conta de uma má gestão. Pela maneira como a seleção de palavras se dá no texto objetivo, é possível observar um tom de revolta, de inconformidade diante de tais problemas enfrentados pelos cidadãos.

TEXTO 2



O poema retrata um mundo muito pessoal de uma personagem perturbada. Sua insegurança e o jeito como guarda seus sentimentos num armário enterrado em seu peito, por medo de um possível abandono, apenas a afunda mais em sua depressão.

Ela não quer perder seus espinhos, que o seu ser são sua única defesa, mesmo que esteja sabendo e desmanchando por dentro. Seu mundo perde as cores, ele se danifica cada vez mais em seu confronto interno.

Apesar de tudo que a enfraquece e mata lentamente, ela tenta esconder seus hematomas e suas dores, ela tenta se proteger de maneira agressiva e acaba ferindo as pessoas e sua volta.

Ela começa a ver a própria vida como uma corrente e se aproxima cada vez mais de uma ilusão catastrófica de salvação.

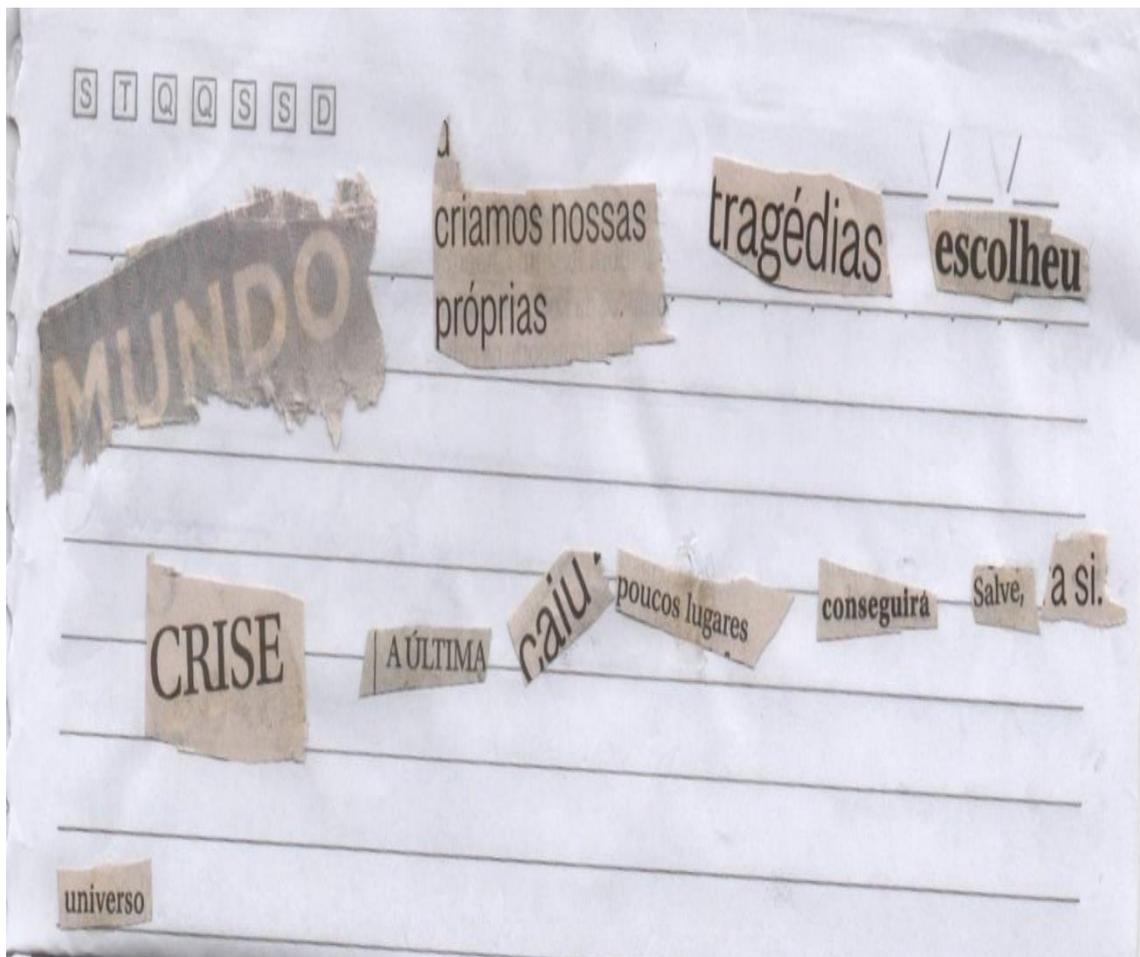
Anno Clara Salles MIA

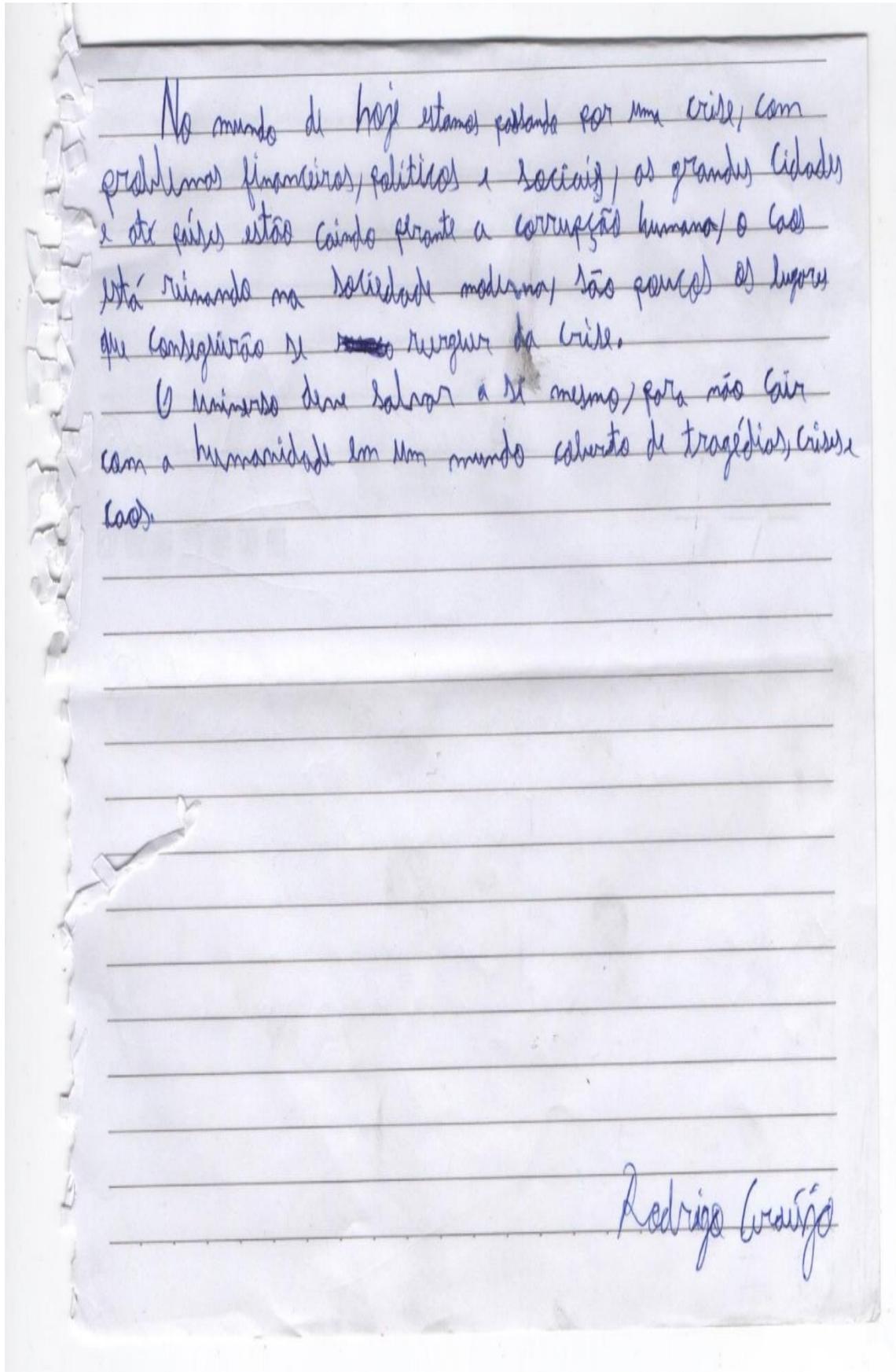
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 2:

O texto 2 chama atenção para um assunto bastante importante na sociedade atualmente: a depressão. Diante do problema enfrentado por diversas pessoas, a autora do texto destaca como esse mal, uma das grandes doenças do século, atinge muitos jovens, apresentando um cenário sombrio sobre as coisas que estão trancafiadas em uma prisão psicológica da qual não conseguem se soltar. Por consequência dessa doença, o texto apresenta, ainda, o isolamento e o sentimento de solidão de quem sofre de depressão, apesar de estar em companhia de amigos. Quando realmente o sujeito se encontra sozinho, sem a presença de ninguém, depara-se com a sensação de estar cada vez mais em um poço profundo, do qual a única saída pode vir a ser uma decisão trágica.

### TEXTO 3





No mundo de hoje estamos passando por uma crise, com problemas financeiros, políticos e sociais, as grandes cidades e até países estão caindo perante a corrupção humana, o caos está reinando na sociedade moderna, são poucos os lugares que conseguiram se ~~manter~~ resgatar da crise.

O universo deve salvar a si mesmo, para não cair com a humanidade em um mundo coberto de tragédias, crises e caos.

Rodrigo Araújo

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 3:

O texto 3 deixa em voga a tão falada e já conhecida questão da corrupção na política. Para abordá-la, o autor destaca que, quando se fala desse assunto, logo se lembra daqueles que agem em tal instância: os políticos, que governam o país e que nada mudam, visto que eles não mudam. Contudo, como o texto diz, o que a sociedade ainda não percebeu é que essa mudança depende de todos os cidadãos, e não dos políticos. Ele destaca que, a partir dessa corrupção, que se encontra também entranhada na sociedade, surge o caos, devido à ausência de participação política na vida da sociedade.

#### TEXTO 4



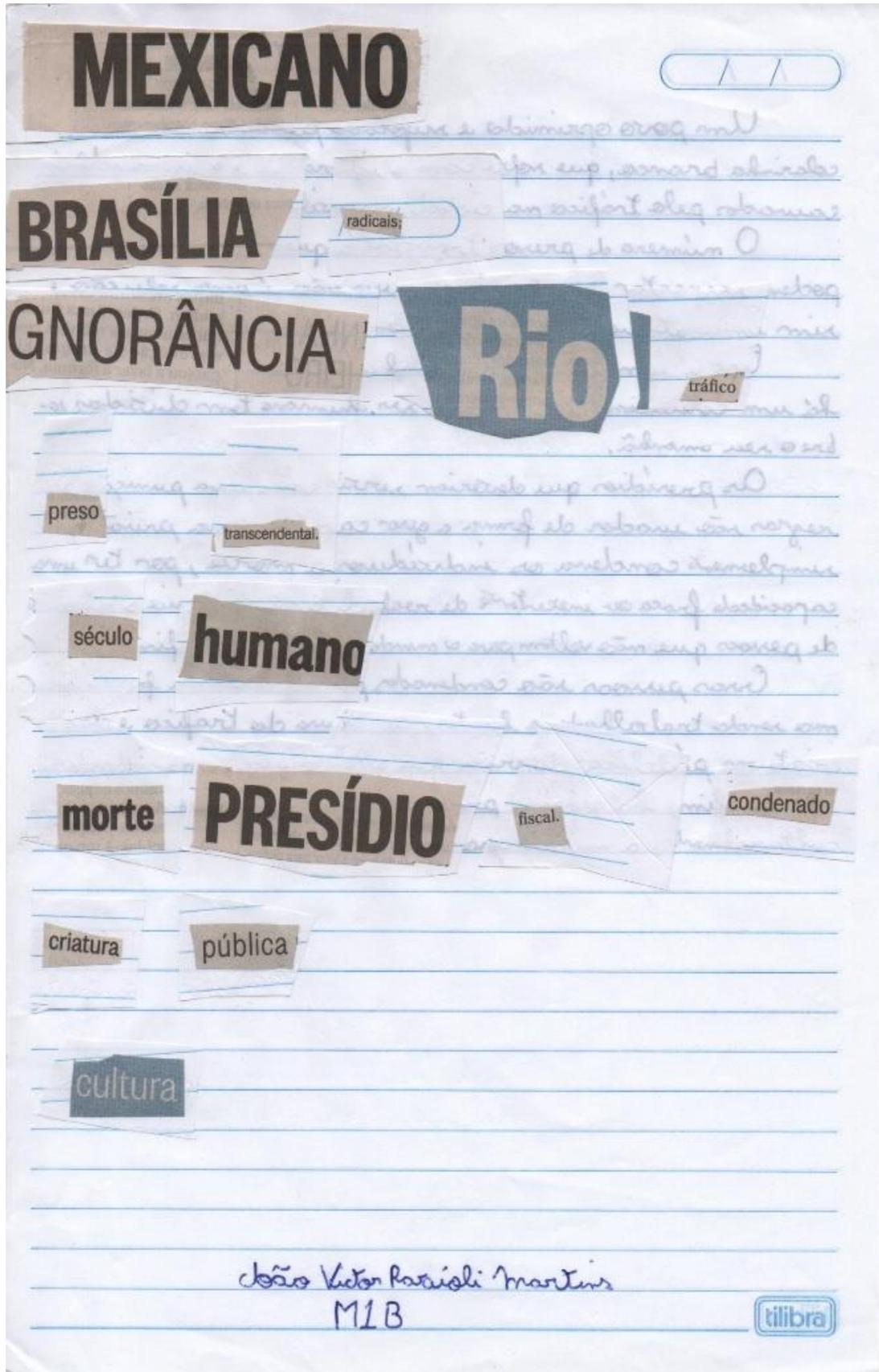
O poema faz alusão a uma crítica à sociedade, que vem dando mais importância à objetos físicos do que às relações humanas. Hoje, em um mundo onde o dinheiro é o combustível e o lucro é a máquina, as pessoas sempre estão preocupadas com coisas para se comprar e tem dado um ênfase muito maior aos objetos que possuem do que às relações entre as pessoas que estão a sua volta. O fato de que as pessoas tem tratado o humano como frieza com que se trata uma dívida. as pessoas tem se preocupado mais com materiais do que as memórias que podem ser criadas com a aproximação humana.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 4:

O autor do texto 4 quis tratar dos valores humanos perdidos devido à importância que os seres humanos dão aos bens materiais, aos pertences possíveis num mundo capitalista. O termo “demônio”, que sugere algo ruim, remete à perda dos sentimentos humanos, capazes de permitir as mais diversas relações interpessoais. O texto surge como um alerta, como um pedido de socorro para recobrar os valores de antigamente, guardados na memória social, a fim de se manter o convívio social e não deixar morrer a essência da vida: o aproveitar dos momentos passageiros.

TEXTO 5



Um povo otimista e superado pelos radicais de corcinto branco, que sofre com a ignorância e a imprudência causados pelo tráfico na cidade maravilhosa, Rio de Janeiro.

O número de presos transcende a quantidade que as celas podem suportar, mostrando que sua não é uma solução e sim uma atenuação desse problema sofrido pela sociedade.

Hoje é um século no qual é melhor ter a ser, no qual há um consumismo latente, e a ser humano tem desejos sobre o seu amanhã.

As prisões que deveriam servir como uma punição as regras não unidas de forma a gerar capital, uma prisão que simplesmente condena os indivíduos a morte, por ter uma capacidade fraca ou inexistente de reabilitação, já que o número de pessoas que não voltam para o mundo do crime é ínfimo.

Essas pessoas são condenadas por morarem na favela, mesmo sendo trabalhadores honestos, por causa do tráfico e das estruturas públicas do crime que assolam essas comunidades.

Por fim, há a forma principal desses povos se expressarem culturalmente, a música como o rap e o funk.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 5:

A preocupação do autor do texto 5 direciona-se para a questão do sistema carcerário. Com uma sociedade que mantém a visão de que o pobre, negro, morador de locais carentes sempre é o único culpado, por estar à frente da linha de tiro dos policiais militares e civis, pelo tráfico de drogas, fica difícil alcançar os verdadeiros bandidos, representados no texto pela expressão “colarinho branco”. Ela remete à ideia de que os grandes chefes do crime estão no alto escalão do poder da sociedade, vestindo roupas formais, morando em locais seguros e longe de tudo que remete à pobreza.

Dessa maneira, é possível perceber que, enquanto os presos forem apenas os pobres, o sistema carcerário brasileiro não terá chances de verdadeiramente ressocializar ninguém e tampouco garantir dignidade dentro das prisões a essas pessoas. Isso tudo por causa do tratamento subumano e das precárias condições de vida dadas aos presos; eles saem mais abalados e prejudicados psicologicamente e sem condições de serem inclusos novamente na sociedade, uma vez que os julga e não oferece quaisquer possibilidades de reinserção social – por meio do trabalho, do incentivo, do olhar caridoso etc. –. O texto é um pedido de socorro, em nome da população, para que os presos possam sair reabilitados, aptos a se ressocializarem e não voltarem a cometer crimes.

## TEXTO 6



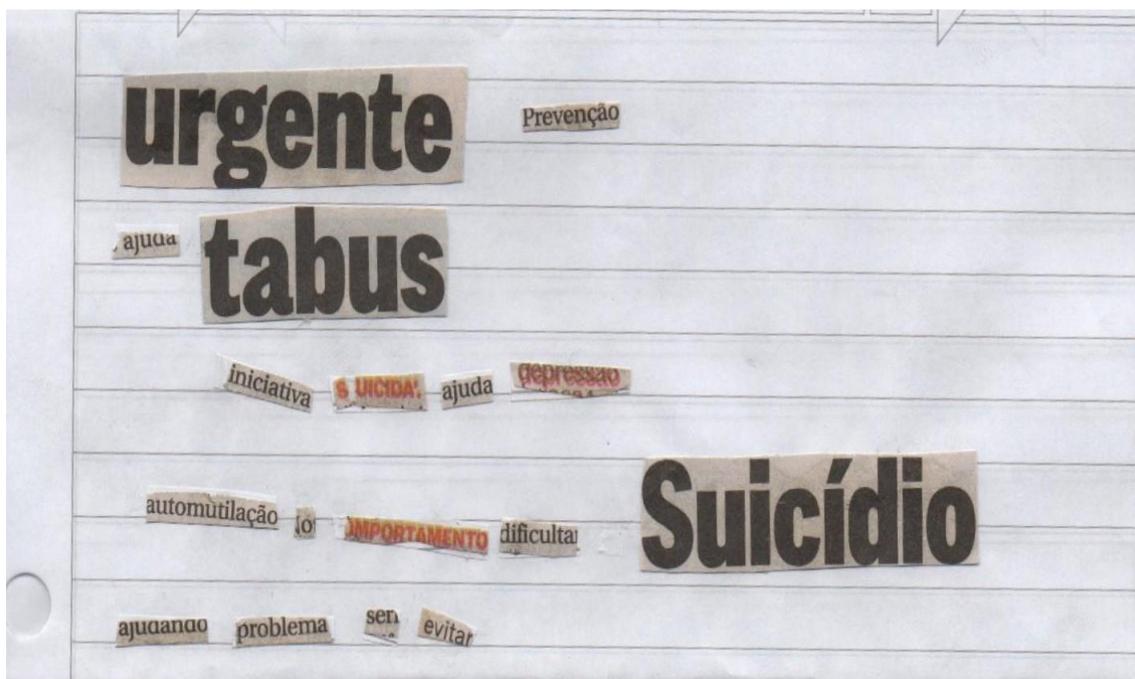
Com as recentes mudanças políticas no Brasil e a intensa crise que estamos vivendo, <sup>na sociedade</sup> dá um enorme sentimento de terror ~~nos cidadãos~~ ~~brasileiros~~. Nesse poema eu ressaltarei as questões que mais vemos nos noticiários: o desemprego (em que muitas pessoas estão sendo dispensadas e não encontram novos empregos) e a saúde pública (pela qual muitos estão morrendo pela escassez de remédios). E, pela falta de solução por parte do governo, acreditam no tempo para resolver essas questões.

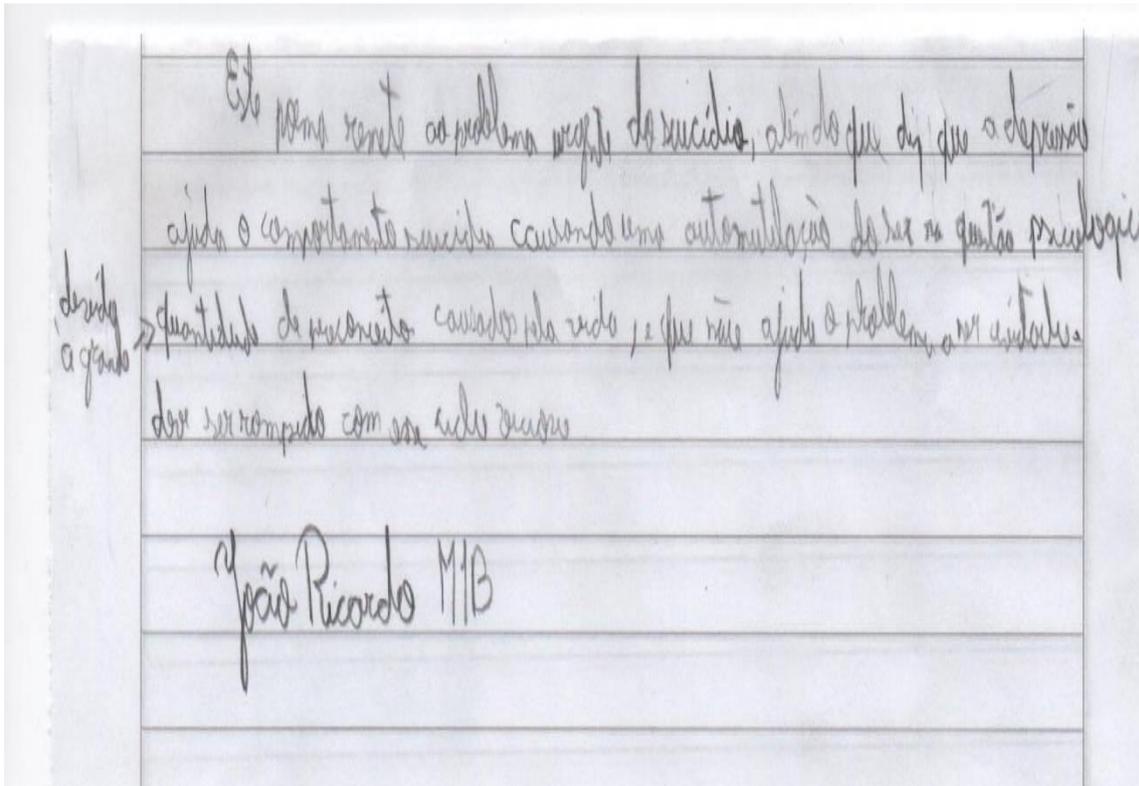
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 6:

A autora do texto 6 optou por tratar das mudanças políticas de governo ocorridas na sociedade, o que estava causando desestabilidade em todos os âmbitos. Em seu texto, é possível atentar para o fato de que os direitos básicos são fatores imprescindíveis no desenvolvimento da desigualdade social. O texto busca chamar atenção para que tais direitos sejam garantidos a todos e para que a crise seja vencida por meio do esforço coletivo, uma vez que o povo tem o poder de eleger seus representantes.

## TEXTO 7





Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 7:

O autor do texto 7 destaca um assunto muito atual e preocupante. O texto remete à urgência de tratamento ao assunto suicídio, questão que assola a sociedade atualmente. Antes de o ato ser cometido, os sujeitos que pretendem cometê-lo vão dando sinais, ainda que pequenos – representados pelos tamanhos das palavras pequenas no poema – de que precisam de ajuda; não podemos fechar os olhos para um problema tão drástico.

Ele chama atenção para maneira silenciosa como as pessoas propensas a cometerem tal ato agem. Ainda que minimamente, elas apresentam sinais de que estão precisando de ajuda. Tal silêncio, se não observado desde o início, pode se tornar um imenso barulho, que as demais pessoas terão de se acostumar a carregar e a ouvir pelo resto de suas vidas.

Ele apresenta, em seu texto, a ideia de que esses sinais que as pessoas estão apresentando, na verdade, correspondem à maneira pela qual elas são capazes de pedir socorro, uma vez que não têm coragem de falar com todas as palavras o que está acontecendo. A ajuda precisa vir de todas as partes, para mostrar que a vida daquela pessoa necessitada de ajuda importa muito.

TEXTO 8



A música serve como forma de expressão de talentos e de sentimentos, criando uma interação de culturas, principalmente internacionais no Brasil, onde nem ocorrendo uma territorialização da cultura local, que deveria ser permanente na memória das vidas brasileiras, que vivem um surto econômico e social. A música sempre esteve presente na mídia como forma de denúncia e apresentação da insatisfação do povo. Um exemplo disso foi o período da ditadura no Brasil, onde centenas de pessoas foram condenadas pelo estardalhaço que criaram no povo, surgindo uma forma de "herói" lutando pelos direitos de expressão do povo. Este tipo de manifestação pode ser encontrado até hoje em diversas músicas, que permaneceram ao longo dos anos ou que surgiram com as novas insatisfações.

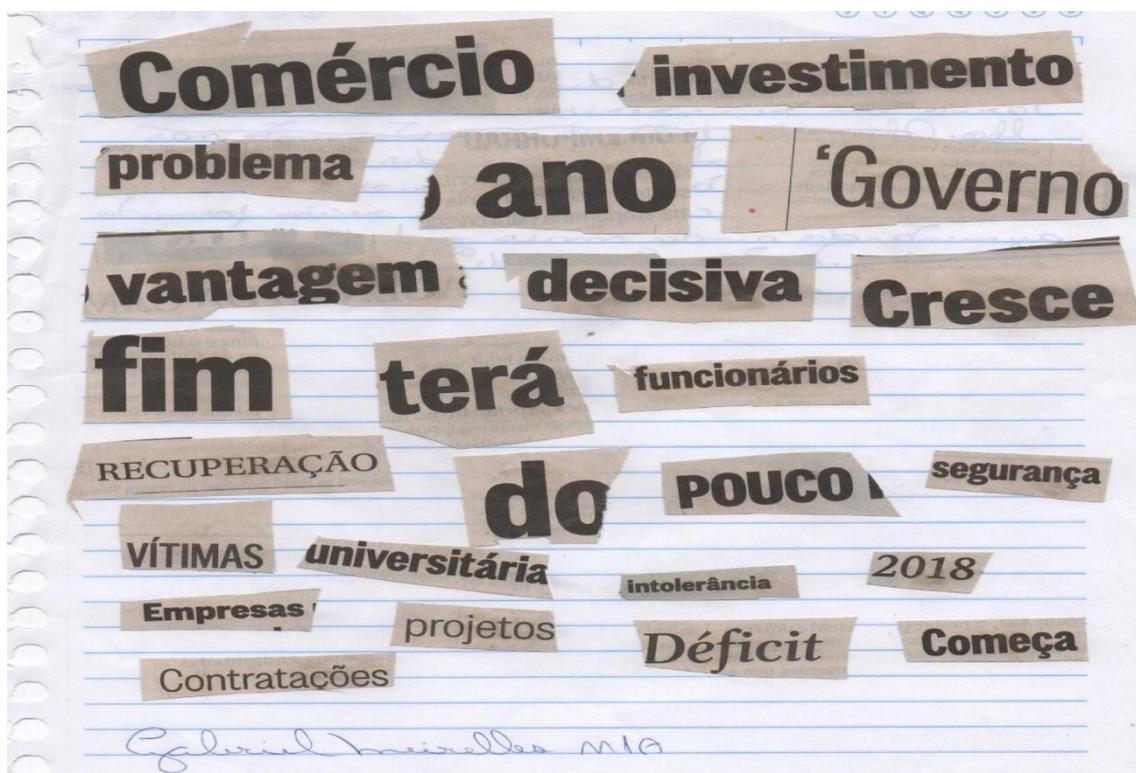
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 8:

A autora do texto 8 destaca a importância da música na vida em sociedade. Ele chama atenção para o fato de que ela se encontra presente em tudo o que conhecemos e vemos: desde o nosso ato de acordar até o de deitar. Para isso, no entanto, é preciso enxergar a beleza dos sons em tudo que nos circunda. A música representa uma forma de expressão, um lazer, uma arte, uma cultura e, acima de tudo, uma luta. Percebe-se pelo dizer do aluno que ela move a vida e o auxilia quando é preciso, trazendo significados a momentos e sensações que não são possíveis descrever. Por esse motivo, é possível perceber que ele reconhece a necessidade de incentivar a apreciação musical, para que tudo na vida possa aflorar de maneira mais sensível e bela, como a música.

Justamente por seu poder intelectual, por meio dela, ainda somos capazes de manifestar nossas insatisfações e nossos anseios, garantindo a liberdade de expressão. Sua força é tamanha que, em muitos casos, já tentaram proibir sua manifestação. No entanto a arte não pode ser calada nunca, pois ela é um bem social e representa toda cultura em que está inserida.

## TEXTO 9



O texto fala sobre a dificuldade de um universitário em se inserir no mercado de trabalho. Além da falta de investimento nas condições de trabalho, grandes empresas preferem contratar funcionários mais experientes do que contratar um recém-formado aumentando ainda mais a desemprego. Além de agravar a grande <sup>questão de</sup> desemprego que o país vive.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 9:

O texto 9 aborda a situação do mercado de trabalho, destacando a dificuldade existente para arrumar emprego. Atenta-se para a ideia de que não é mais necessário apenas uma formação na faculdade, pois ela não garante o necessário: a experiência, a prática. Para o autor do texto, isso é preocupante uma vez que aumenta o índice de desemprego no país e não permite aos recém-formados a concretização de seus estudos por meio da prática laboral na área. Considerando as relações estabelecidas entre as palavras, isso pode gerar o fim de algumas carreiras e de alguns cursos universitários, já que a procura, devido ao alto índice de desemprego, está escassa.

TEXTO 10



No mundo atual, as redes sociais e  
 conectados alguns utilizam esse meio de  
 comunicação para um mal uso em que  
 se aproveitam da liberdade de expressão apre-  
 riando o fato de que tem direito de se  
 expressar e de outro lado.

Precisamos também levar em prática a  
 penalidade prevista para usos que se aproveitam  
 desse meio destinado à comunicação para propa-  
 gar as ideias que muitas vezes resultam em tragédias.  
 Um momento em que muitas pessoas se  
 queixam das criadas e injustiças das comu-  
 nidades, quando o direito de uso  
 seria para interação social saudável.

Quando também a completa segurança  
 não é garantida, por não sabemos quem está  
 por trás das redes é preciso desconectar\*

\* durante de público  
 alguns que pela ausência sua  
 missões

Comentário da turma sobre o texto 10:

O texto 10 reflete sobre o uso inadequado da internet, um artefato de tamanha importância para a sociedade. Isso surge a partir do momento em que se veiculam desde informações inverídicas até ofensas e manifestações preconceituosas. É possível perceber no texto um chamado para que todos se unam a fim de fazer do mundo um lugar melhor e deixar esses pensamentos de séculos passados para trás, pensar no ser humano como igual, apesar das diferenças, mas nunca como um ser inferior.

## TEXTO11



O poema retrata a problemática que as guerras causam ao desenvolvimento socio-econômico de um povo. É apresentada como solução para a manutenção da ordem a polícia, ~~essa~~ instituição <sup>99</sup> poderia participar no processo de "extinção" do tráfico.

Pode-se associar também o sentido que a derrota ~~(de 1964)~~ da justiça sobre o tráfico é incessante. É ~~(ressaltado)~~ ~~(o)~~ ressaltado o uso da força da polícia sobre a questão do tráfico das drogas que acaba por gerar diversos outros problemas sociais nas regiões afetadas.

É mostrado também os crimes de viés político, praticados escandalosamente na sociedade atual pelos ricos e políticos.

A crise social, um verdadeiro caos instaurado na ~~(p)~~ sociedade, devido ao crime e a violência do tráfico, acarretam em diversos outros problemas que afetam a população.

Uma verdadeira caça da polícia aos grupos armados, como bandidos, essa é a sociedade brasileira atual.

a imposição da ordem pela polícia } relacionado com a violência

Caio Zanato - MJC

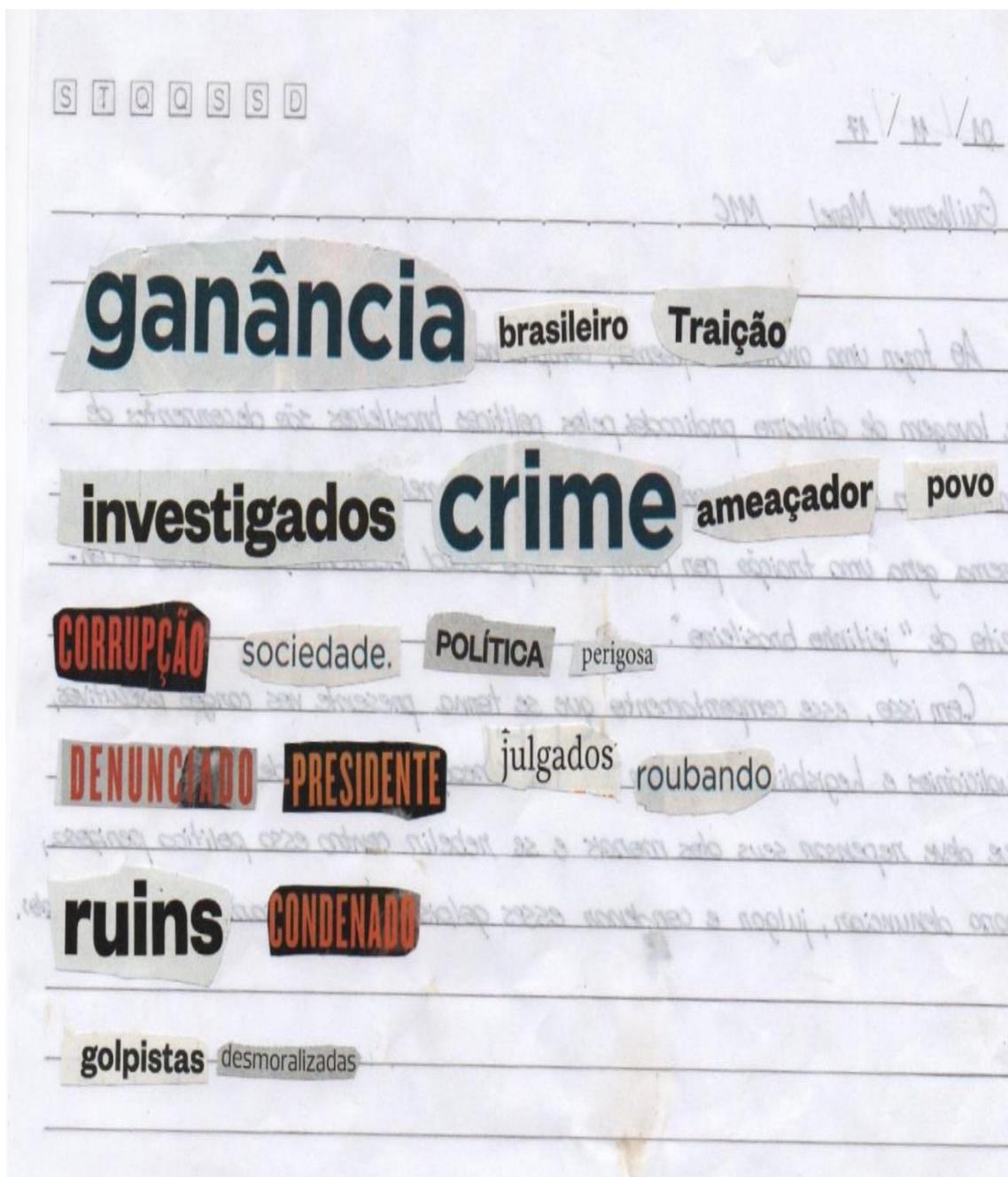
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

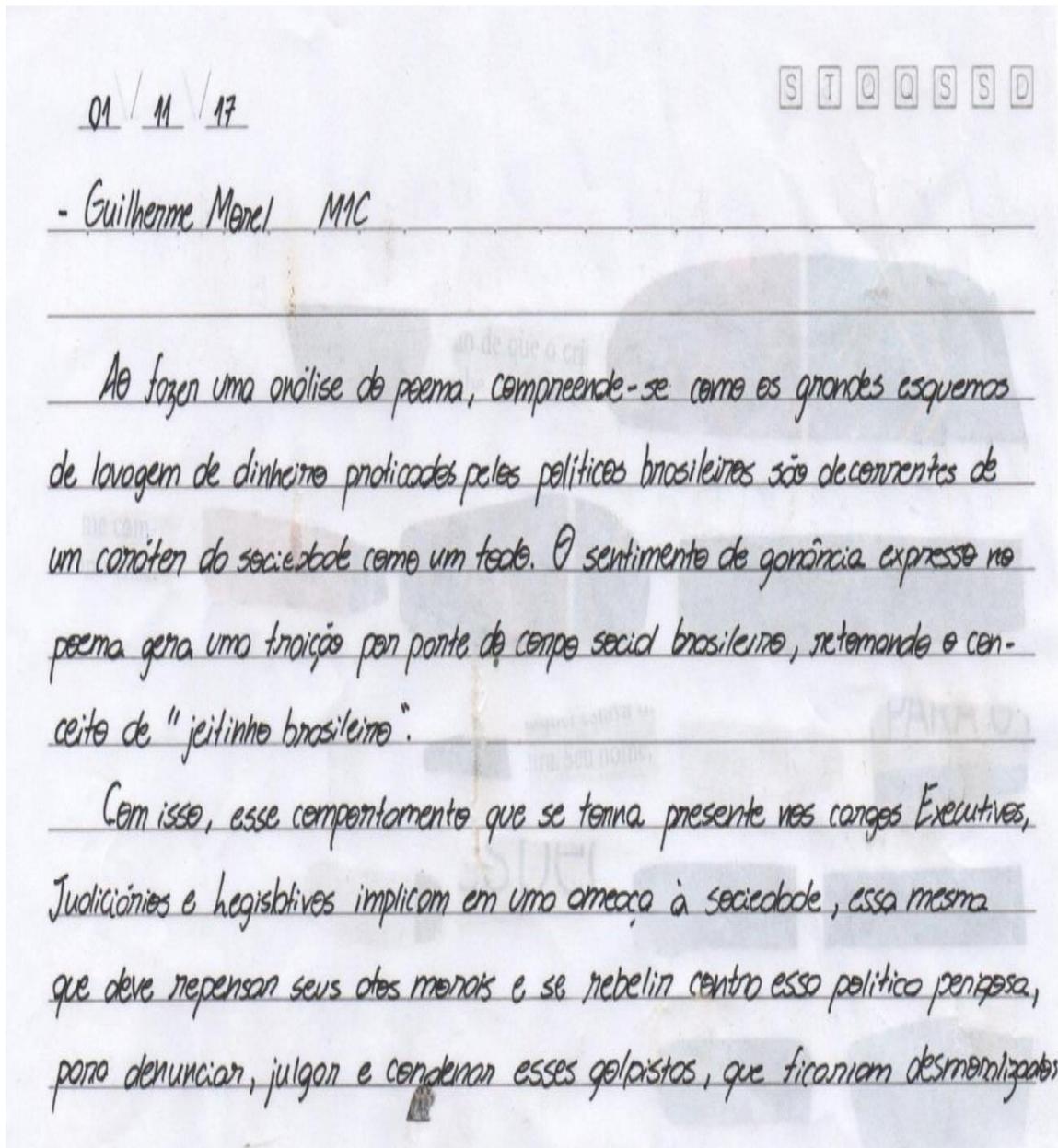
Comentário da turma sobre o texto 11:

O texto 11 apresenta o cenário de caos instaurado pelo tráfico de drogas na sociedade e de como a polícia se torna ineficaz ao tentar proteger o povo, visto que ela mais mata do que protege. O texto denuncia que a forma de combate ao crime praticada pela polícia é sem sucesso, prejudicando sempre toda sociedade local. Outro ponto a ser destacado são as irregularidades – e por que não chamar de crimes? – cometidas descaradamente por quem está no poder, além da ausência de punição. Dessa forma, chama-se atenção para o fato de que os que têm mais dinheiro e poder fazem o que querem e “ tudo fica por isso mesmo”. Por fim,

apesar dessa perseguição de gato e rato, entre a polícia e o bandido – a polícia caça os bandidos; os bandidos atacam de volta –, quem deveria realmente ser responsabilizado por todo esse desastre sociocultural e econômico continua a andar livre pelas ruas, pois os verdadeiros chefes do crime estão nos mais altos escalões do poder.

## TEXTO 12





Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 12:

No texto 12, percebemos a ideia de que, apesar de a sociedade estar sempre colocando a culpa das ações de corrupção em políticos, o grupo social não olha para si mesmo e não observa suas próprias atitudes. No decorrer do dia a dia, facilmente observamos as pessoas utilizando, sempre que possível, meios capazes de facilitar a própria vida com o famoso e citado "jeitinho brasileiro". Por meio de um posicionamento crítico, o autor produz seu texto como um apelo à sociedade para que tal situação deixe de ser uma realidade.

TEXTO 13

g12310012



Pedro Paulo MFC  
S/I/I/Q/Q/S/S/D

# EXPLICAR

# POR AINDA HÁ

Eleições moldadas

PERSONAGEM DA SEMANA

**LULA  
CONDENADO**

Nada foi premeditado

CATORZE FRASES

jurídico

Temer e Lula **coragem** **IDEIAS**

~~Corrupção Política~~  
 Corrupção na Política

~~Corrupção Política~~

O país demonstra a corrupção tanto no sistema político  
 quanto no sistema econômico; controlando assim  
 o sistema político através de partidos aliados e do próprio  
 partido que ajuda no controle político existente assim a corrupção  
 existente ~~na política~~, ~~na~~ nas decisões <sup>políticas</sup> tomadas, no controle governamental  
 e estadual. E agora diante de a corrupção está sendo feita uma investigação  
 para a extinção da corrupção seguindo a ideia de Tamm o sistema mais  
 limpo eliminando toda e qualquer ~~corrupção~~ corrupção existente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 13:

O texto 13 destaca os escândalos de corrupção que atingem o país como fatores que contribuem bastante para o caos e para os problemas sociais, visto ser a política a base para uma sociedade funcionar corretamente. O autor se preocupou também em tratar de questão dos aliados políticos descapacitados para cargos público como um quesito decisivo no caos implementado na vida política do país, pois essas escolhas acarretam problemas e divergências que podem ser irreparáveis.

TEXTO 14



O poema apresenta a ideia das necessidades da infância, para um futuro digno. A família é essencial para o crescimento da criança, o apoio e parceria dos pais com os filhos colaboram para o desenvolvimento desses pequenos. Essas crianças não podem ser mal tratadas na infância.

As crianças precisam da construção de um lar, onde elas tenham proteção, motivação para que consigam alcançar seus sonhos, onde suas diferenças sejam aceitas e tenham seu direito de brincar. Assim investindo na construção de um futuro.

Os pais são uma importante parte do desenvolvimento dos jovens, mas precisam de ajuda, o mundo tem que entrar em parceria com essas crianças. Além da rede de ensino, os professores são importantes e grandes contribuidores para a construção desse ser.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 14:

A autora do texto 14 se preocupou em tratar da construção de um futuro digno e melhor para todos a partir da base educacional fortalecida desde a infância. Isso se consegue, com uma base sólida dentro de casa, com o apoio e a participação dos responsáveis, sem deixar de lado o afeto, sentimento capaz transformar a criança em um cidadão mais amável com todos. O texto discorre sobre a importância do apoio e do incentivo aos sonhos, sempre tratando com muito amor e carinho, a fim de garantir a felicidade. Além disso, o lar deve servir de aconchego, mostrando que o ambiente em que vivem é um local seguro e onde é possível encontrar pessoas com quem se possa desabafar sobre seus problemas. Após a construção desse pilar, a autora chama atenção para a importância da presença dos professores na vida das crianças e de como suas contribuições são importantes para a construção do conhecimento e da cidadania.



Comentário da turma sobre o texto 15:

De acordo com o poema 15, a violência em comunidades carentes se faz cada vez mais presente. A justificativa para isso se dá pela existência de uma cultura de ódio e de preconceito com os moradores dessas localidades, uma vez que todos são vistos como traficantes/bandidos. Ser negro, pobre e favelado no Brasil é o suficiente para garantir aos cidadãos esse tipo de classificação na identidade. Essa mesma classificação serve de passaporte para os presídios ou para o cemitério. No entanto, conforme apresentado pelo autor, os verdadeiros culpados pela violência não são os moradores, mas sim os traficantes, os milicianos e a polícia – esta última representa toda a truculência do Estado a que serve.

Como o próprio autor diz, é preciso focar em viver mais e deixar esses sentimentos ruins de lado para que possa haver, assim, paz e para que as vidas perdidas para o tráfico possam diminuir, o convívio social possa melhorar; com isso, o ambiente ser digno para todos os que moram nesses lugares. A favela não pode ser palco para esses cenários de morte, de guerra, de tiro, de violação dos Direitos Humanos.

## TEXTO 16



O poema retrata a força da mulher e suas qualidades enquanto ser humano, enaltecendo suas características e imponderando-a.

Representando-as como musas brilhantes, rainhas, estrelas com um luar inesquecível digno de uma diva, sem deixar de lado seu charme clássico e sua delicadeza digna de uma joia.

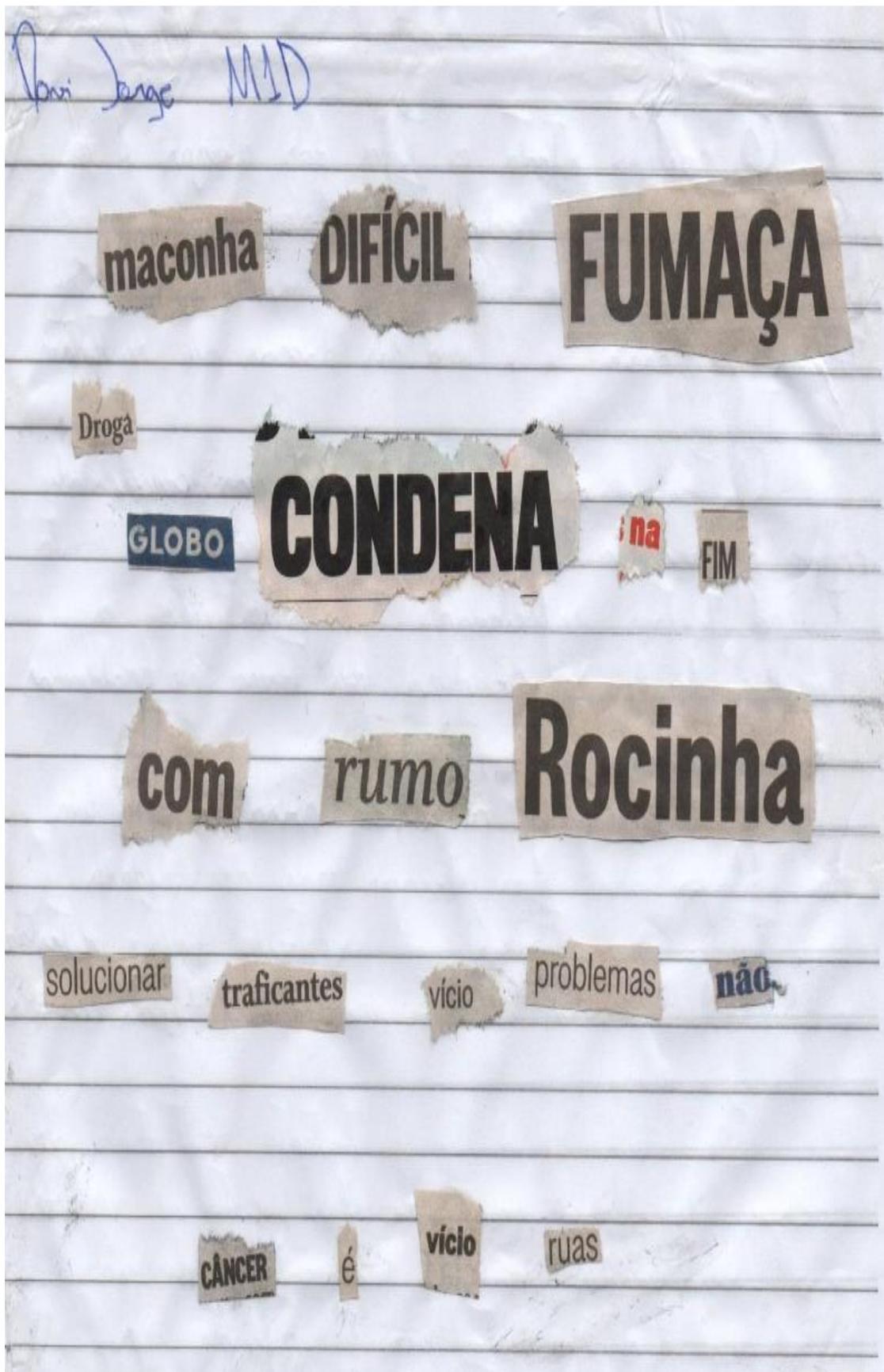
A sociedade necessita de reconhecer a mulher como o "sol" da sociedade, que irradia seu brilho criando um lugar melhor, além de reconhecer sua força como algo necessário ao mercado de trabalho buscando a igualdade entre homens e mulheres.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 16:

O tema mulher, sempre muito discutido, precisa ser tratado, conforme o texto 16. A abordagem dessa temática reside na imensa importância da participação da mulher na sociedade. Muitas vezes, mesmo com dupla jornada – trabalho e tarefas domésticas –, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e para a construção do lar, pois são os pilares de toda família, não recebem os devidos respeito e valor que merecem. Analisando o texto, é possível observar ainda que é preciso dar mais destaques a elas, que, para a autora, devem sempre ser vistas como verdadeiras “divas”, pois sem as mulheres o mundo não apresentaria progresso em âmbito algum.

## TEXTO 17



~~O poema retrata assuntos constantemente debatidos em nosso país. Assuntos são~~

O poema retrata o tema das drogas e os problemas que elas podem trazer ao circularem nas ruas de forma inconsciente. A maconha pode se tornar um vício, e é uma das drogas que sustentam o tráfico.

O tráfico que é um câncer nas comunidades como a região e um problema que há muito tempo tentam solucionar e enquanto isso a mídia decide se condena ou toma os problemas um espetáculo.

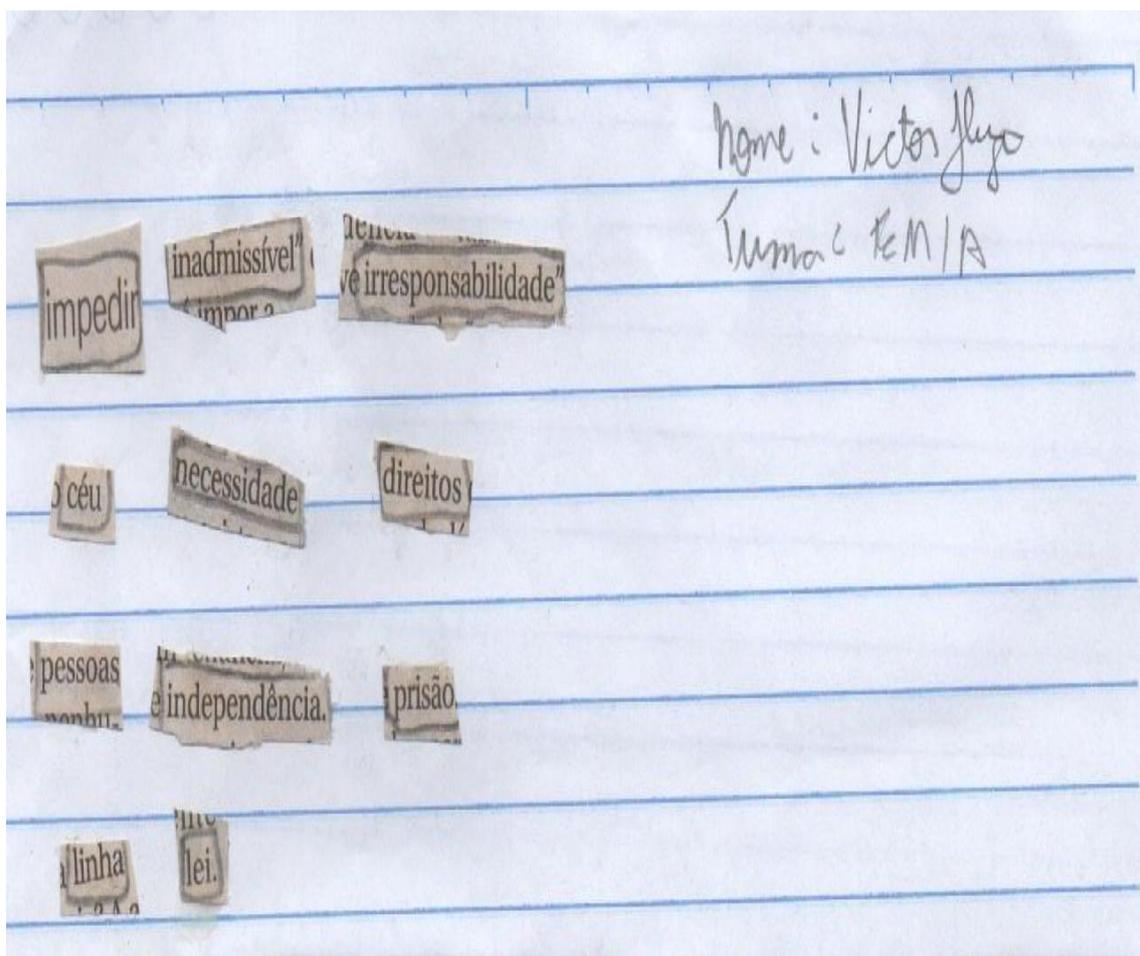
Ao condenar, a mídia visa ao fim do tráfico usa das drogas nas comunidades carentes e os torna um espetáculo tentam retratar a difícil realidade que os moradores dessas comunidades vivem.

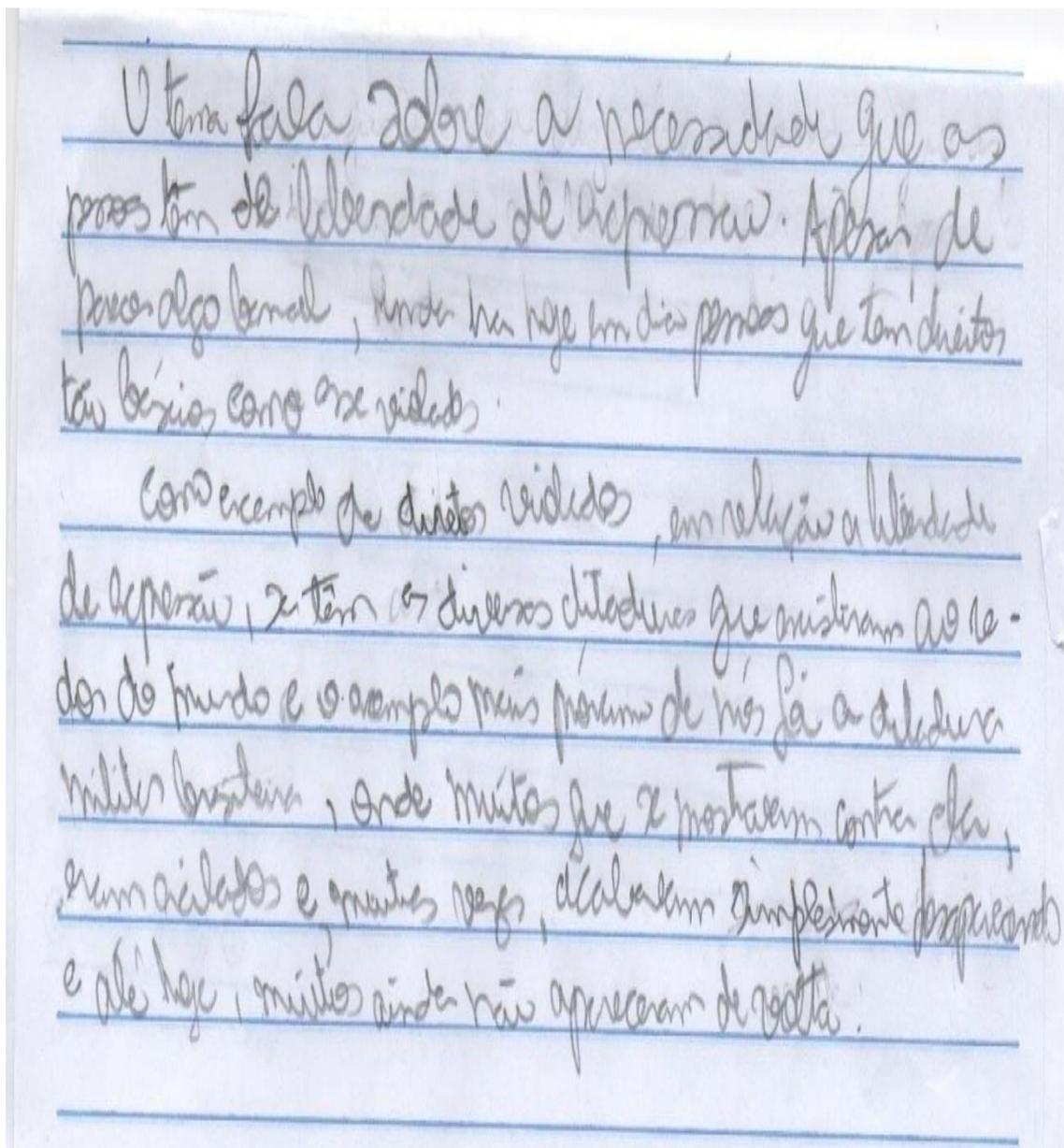
Os meios midiáticos, entretanto, retratam as drogas de forma como se elas existissem apenas nas comunidades, quando na realidade deveria haver a busca e o combate carentes quando na realidade elas existem em todo meio social.

Comentário da turma sobre o texto 17:

O autor do texto 17 optou por tratar das drogas, tema tabu na sociedade ainda bastante conservadora. Por tudo que foi exposto, percebe-se que a imediata associação ao uso de drogas está atrelada aos moradores das regiões carentes e, por isso, o combate ao tráfico de drogas ocorre nessas localidades, uma vez que essa realidade encontra-se presente em toda sociedade, em diversos lares de pessoas ricas e “poderosas” do país. Além disso, o texto destaca ainda a importância da mídia na divulgação desse cenário, exigindo um posicionamento decente que possa desvincular essa imagem construída para a sociedade de que as drogas e os moradores da favela estão intimamente relacionados. Dessa maneira, a mídia não torna o cenário de guerra em um espetáculo, não incentiva o uso dessas substâncias e ajuda a conscientizar a população.

### TEXTO 18





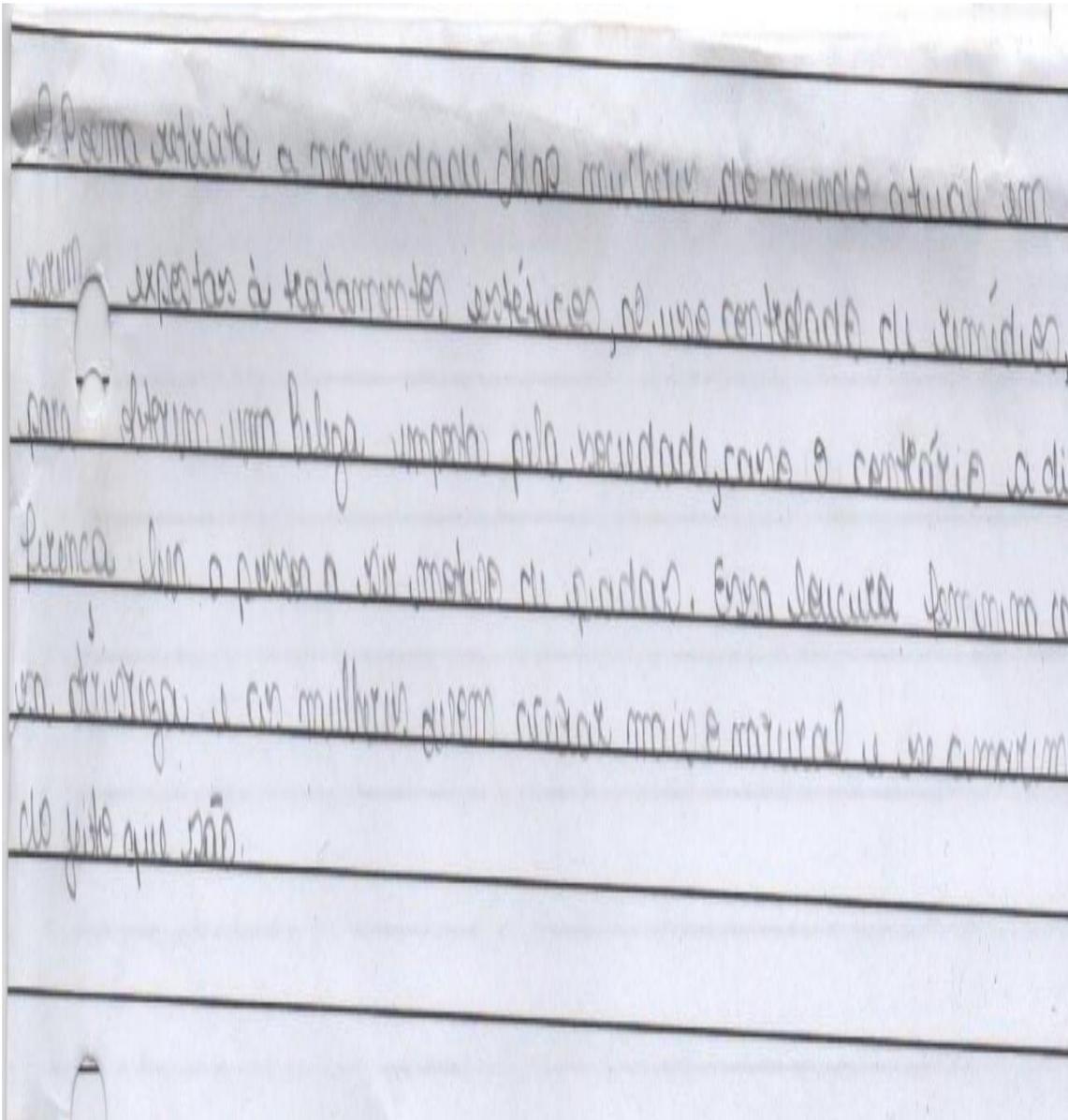
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 18:

A liberdade de expressão é direito de todo cidadão e um assunto que vem tomando proporção cada vez maior no país, visto que muitos políticos e a mídia querem e tentam calar e apagar as vozes de alguns cidadãos, como os professores, fomentadores do pensamento crítico, ao serem tolhidos de incentivar os alunos à reflexão crítica acerca dos assuntos em voga na sociedade. Para que todos possam ter voz e para que o país não passe por outra ditadura e não viva a censura, o texto 18 serve de manifesto e atenção a essa situação tão assustadora.

TEXTO 19



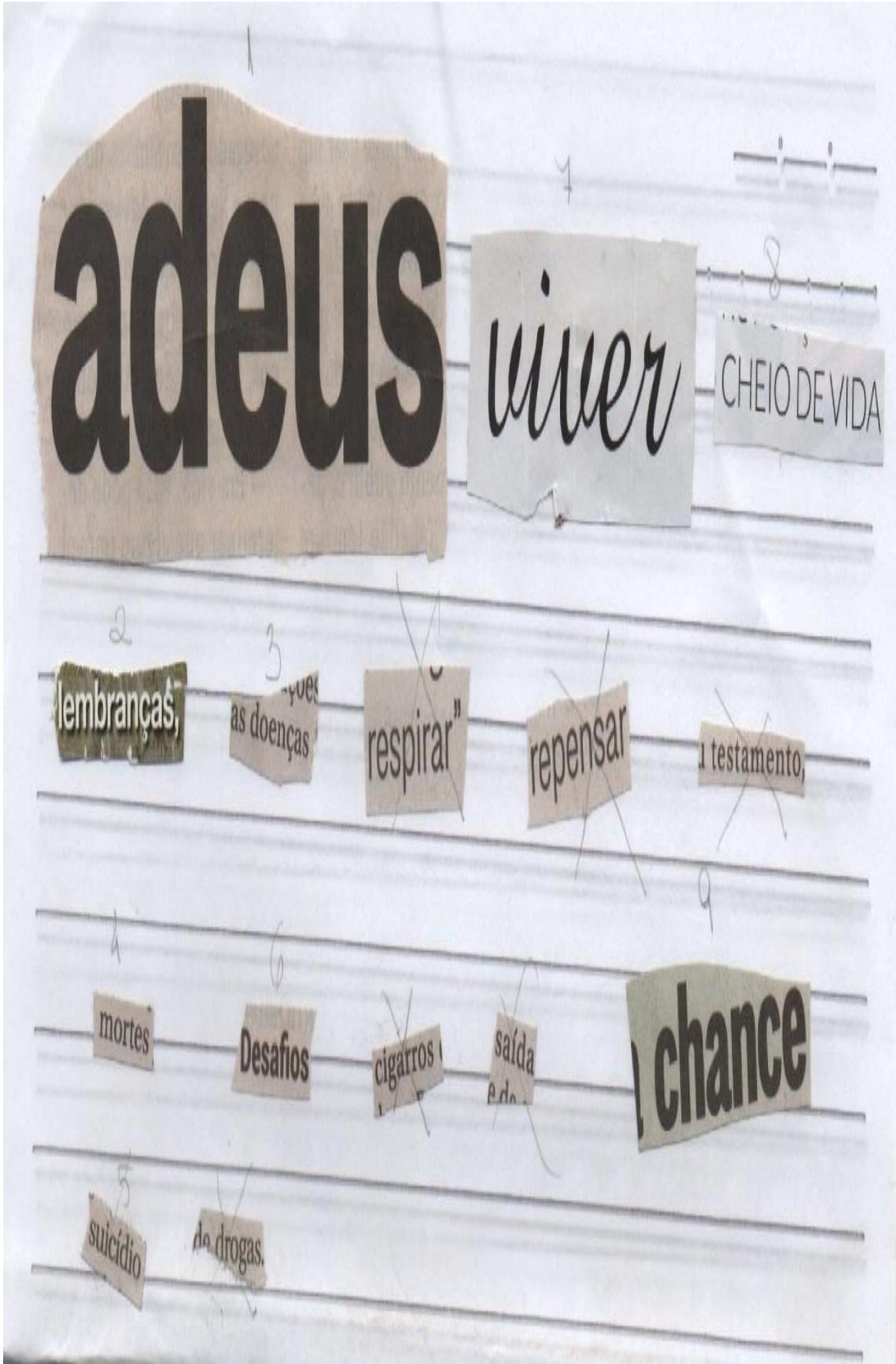


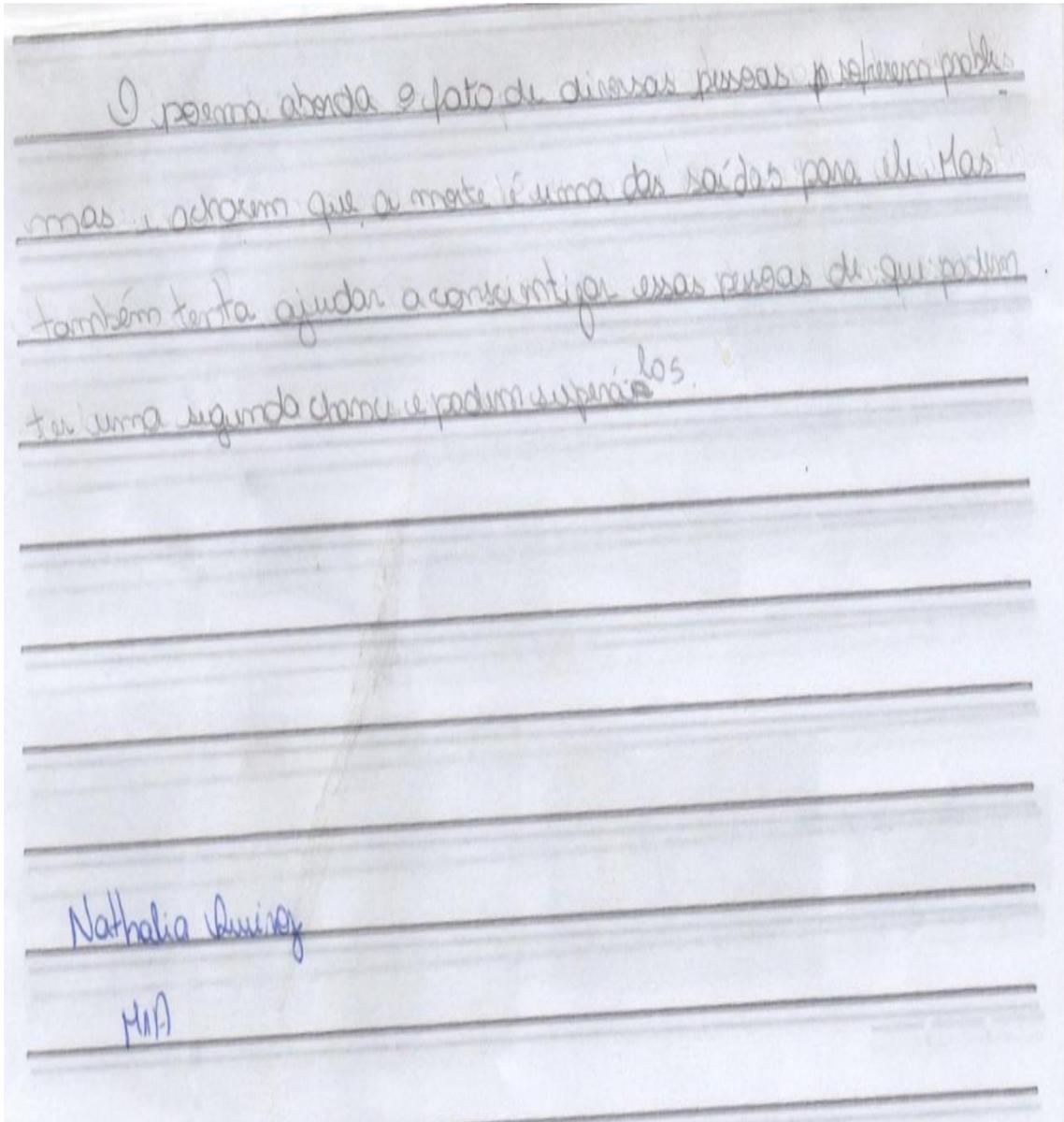
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 19:

Como diz o poema 19, existe e sempre existiu uma ditadura da beleza imposta pela sociedade, principalmente para as mulheres. Segundo esses padrões, as pessoas devem estar sempre bem apresentáveis, arrumadas, perfumadas etc. para que possam ser socialmente aceitas. O texto discorre sobre a importância de a mulher aceitar-se com os seus tons naturais e amar-se pelo que é, com seus traços, seus cabelos, seu corpo e afins sem ser necessário o uso de maquiagens, roupas caras e cirurgias corretoras que podem vir a ser desnecessárias. Isso porque a verdadeira beleza encontra-se na construção do ser social, da índole, do caráter e da humanidade existente em cada um.

TEXTO 20



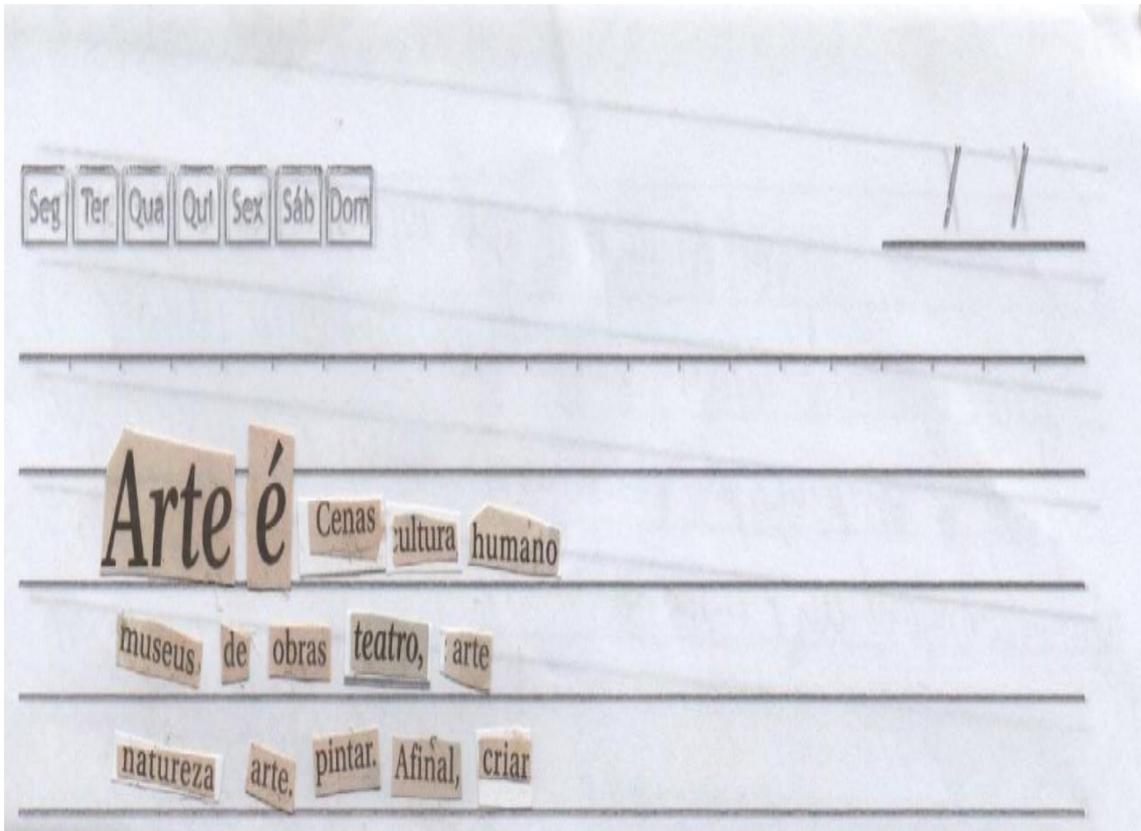


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 20:

O texto remete 20 à ideia de que, na vida, sempre haverá muitos problemas, muitos obstáculos, ou, como dizia o poeta, “pedra no meio do caminho”. No entanto, ele destaca a necessidade de enfrentar e de vencer tudo isso. Em muitos casos, conforme aponta a autora do texto, como solução, muitas pessoas recorrem ao suicídio, porém, independente dos problemas, o poema destaca que vale a pena lutar pela vida e tentar novamente recuperar o que foi perdido ou chegar aonde se almeja. O poema encoraja a vida para quem o lê.

**TEXTO 21**



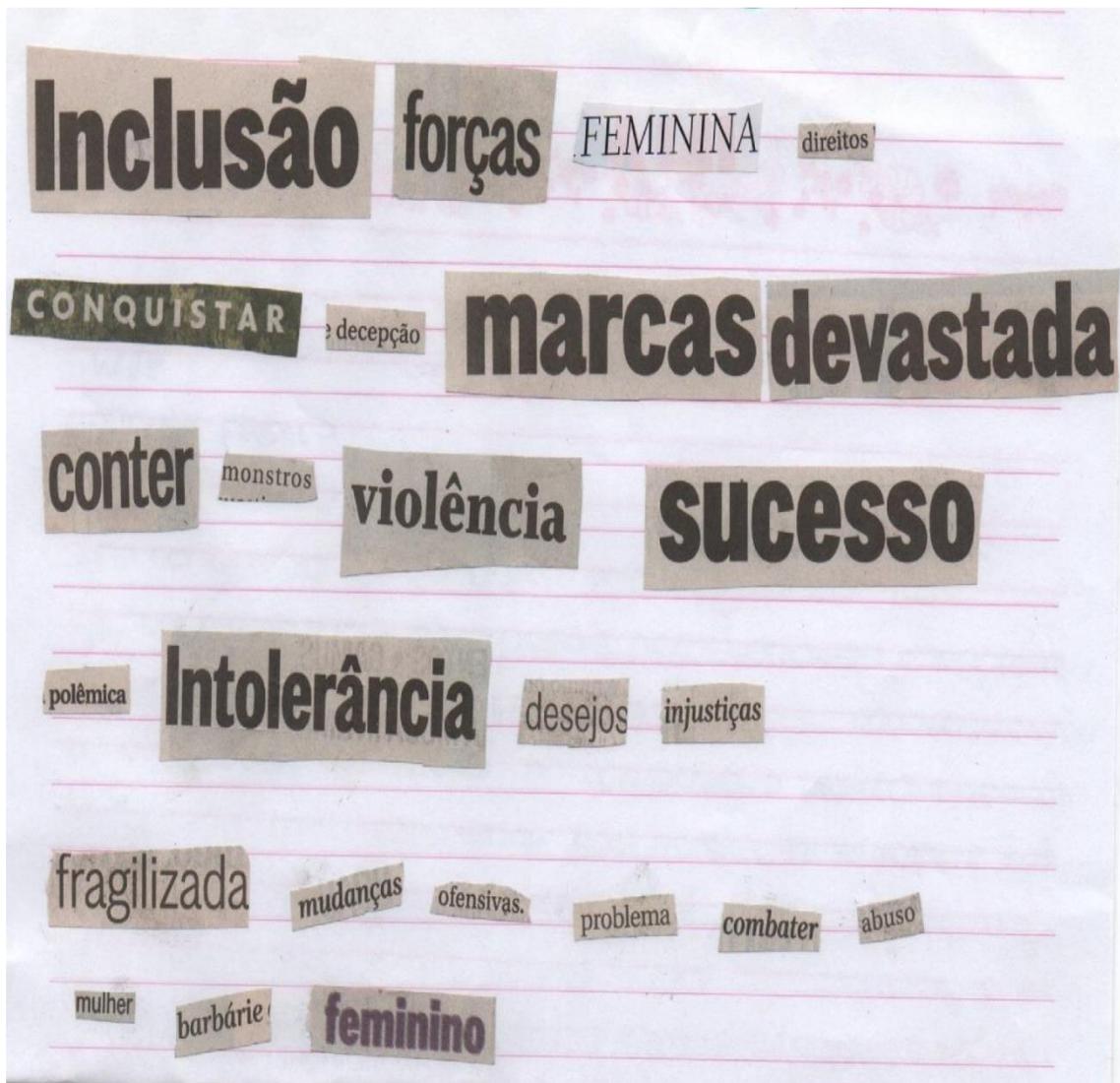
O poema aborda a definição de arte e onde podemos encontrá-la. Afinal, a arte está muito presente em nossa vida, como no teatro, em museus e na própria natureza onde encontramos uma arte natural. Além disso, a partir do poema, desconstruído, pode-se perceber que não existe um padrão para ela, não existem regras.

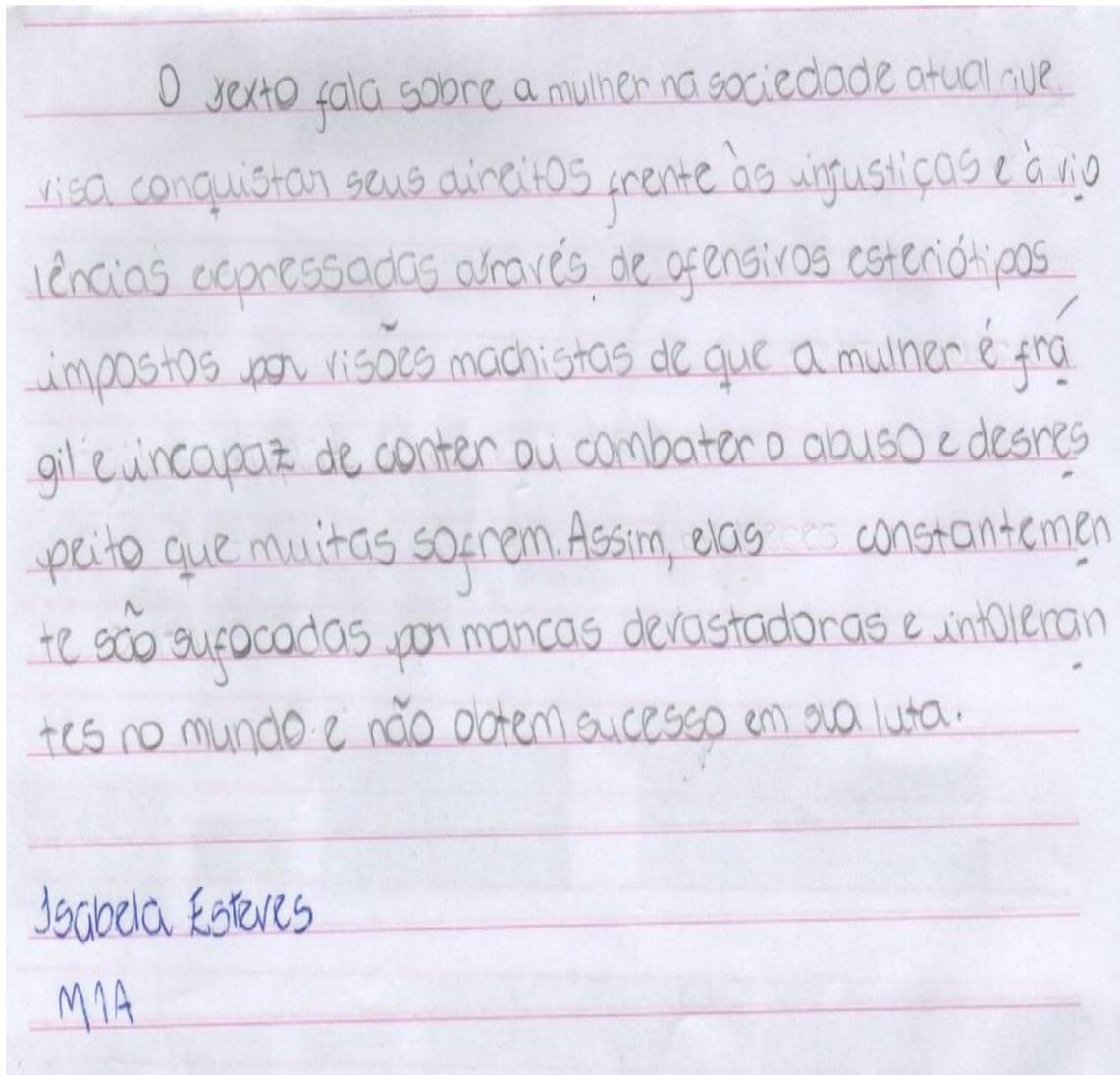
*Galvina Fúria*  
M21

Comentário da turma sobre o texto 21:

O poema<sup>21</sup> busca construir uma acepção para o termo Arte por meio da própria arte. Dessa maneira, é possível percebermos a utilização da metalinguagem. O significado de tal termo, no texto, edifica-se na ideia de beleza presente em tudo a todo tempo e em todos os lugares. A autora se baseia na ausência de um padrão de beleza e, por meio dessa concepção, somos capazes de enxergar a beleza das coisas mais singelas, mais livres e cotidianas até as mais rústicas e as mais elaboradas, pois a regra é não ter regra para o belo da Arte. É possível entender ainda que, para a autora, a maior beleza da arte reside no fato de ela ser variada e não possuir regras para existir.

## TEXTO 22





Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

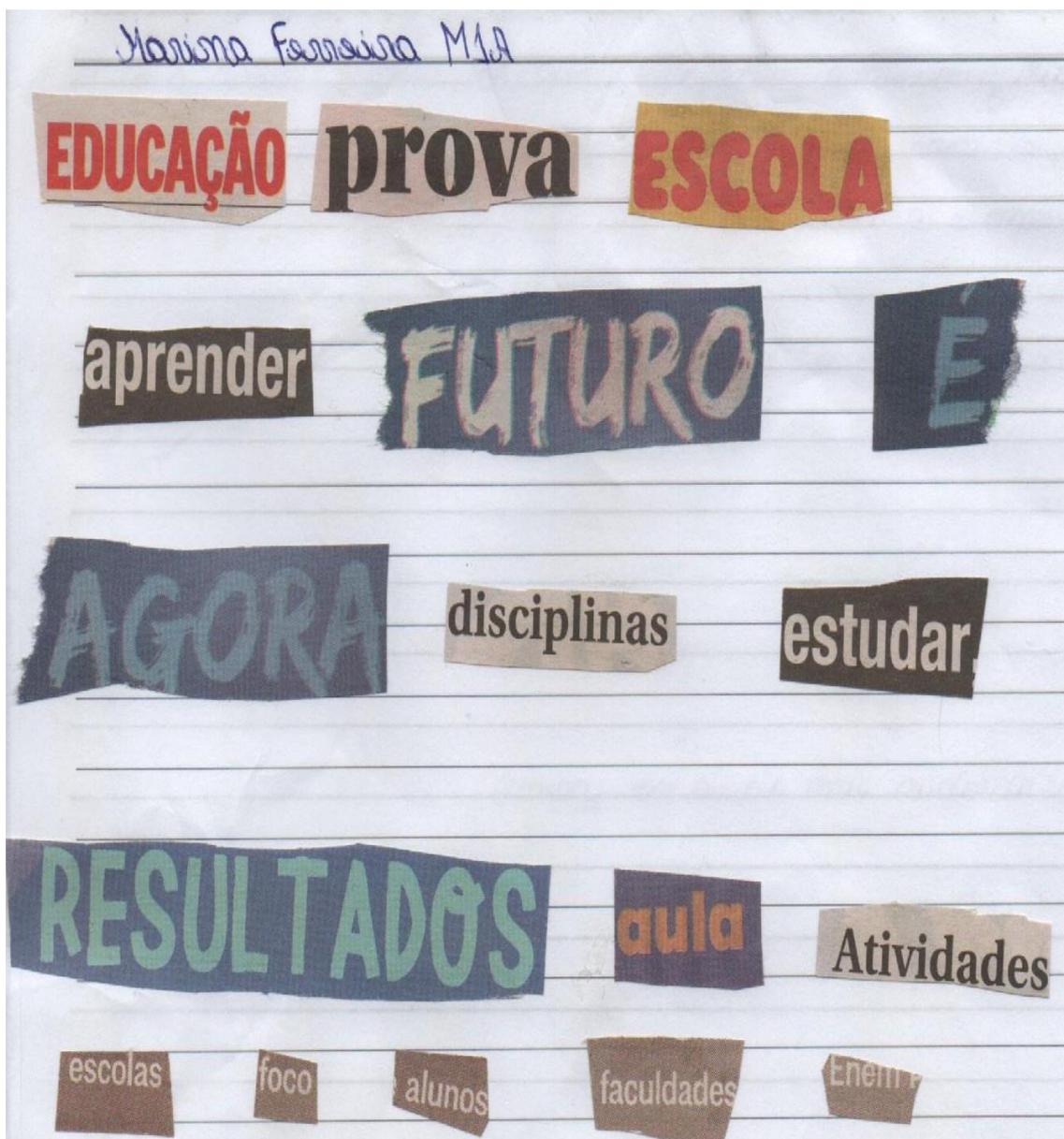
Comentário da turma sobre o texto 22:

A participação da mulher na vida em sociedade sempre foi uma questão altamente discutida. O texto 22 destaca que a luta das mulheres é antiga e atualmente começa a ganhar visibilidade, devido à busca por seus direitos e pela resistência que mantêm frente aos desafios impostos pela sociedade machista. A imagem da mulher ainda é considerada “frágil”. Desse modo, acaba não conseguindo credibilidade na realização das tarefas mais complexas e pesadas, comum e historicamente atribuídas ao homem.

O texto destaca ainda todo sofrimento vivido pelas mulheres por causa dos abusos sofridos. Eles são decorrentes de uma visão ainda, conforme dito antes, de que a mulher é o “sexo frágil” e por conta da construção de uma sociedade machista. Nessa última concepção, a mulher é enxerga como um ser submisso ao homem, a quem deve servir – e assim, infelizmente, foi (e ainda é em muitos lares) ensinada.

O poema chama atenção para a necessidade de mudar essa visão, garantindo valorização pela competência, pela habilidade e pela conscientização, visto que as mulheres são seres humanos tão capazes de realizar qualquer tarefa como os homens e devem ser respeitadas. A mulher precisa ter o mesmo espaço que o homem na sociedade em todos os sentidos.

### TEXTO 23



O poema apresenta uma crítica sobre a pressão que é exercida sobre os jovens por parte do sistema educacional brasileiro. A grande quantidade de avaliações, expectativas, estudos para a realização de uma prova que definirá o futuro dos jovens traz consigo uma grande pressão e ansiedade para os mesmos. Além do sistema educacional há a comparação entre familiares e com isso uma pressão ainda maior.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 23:

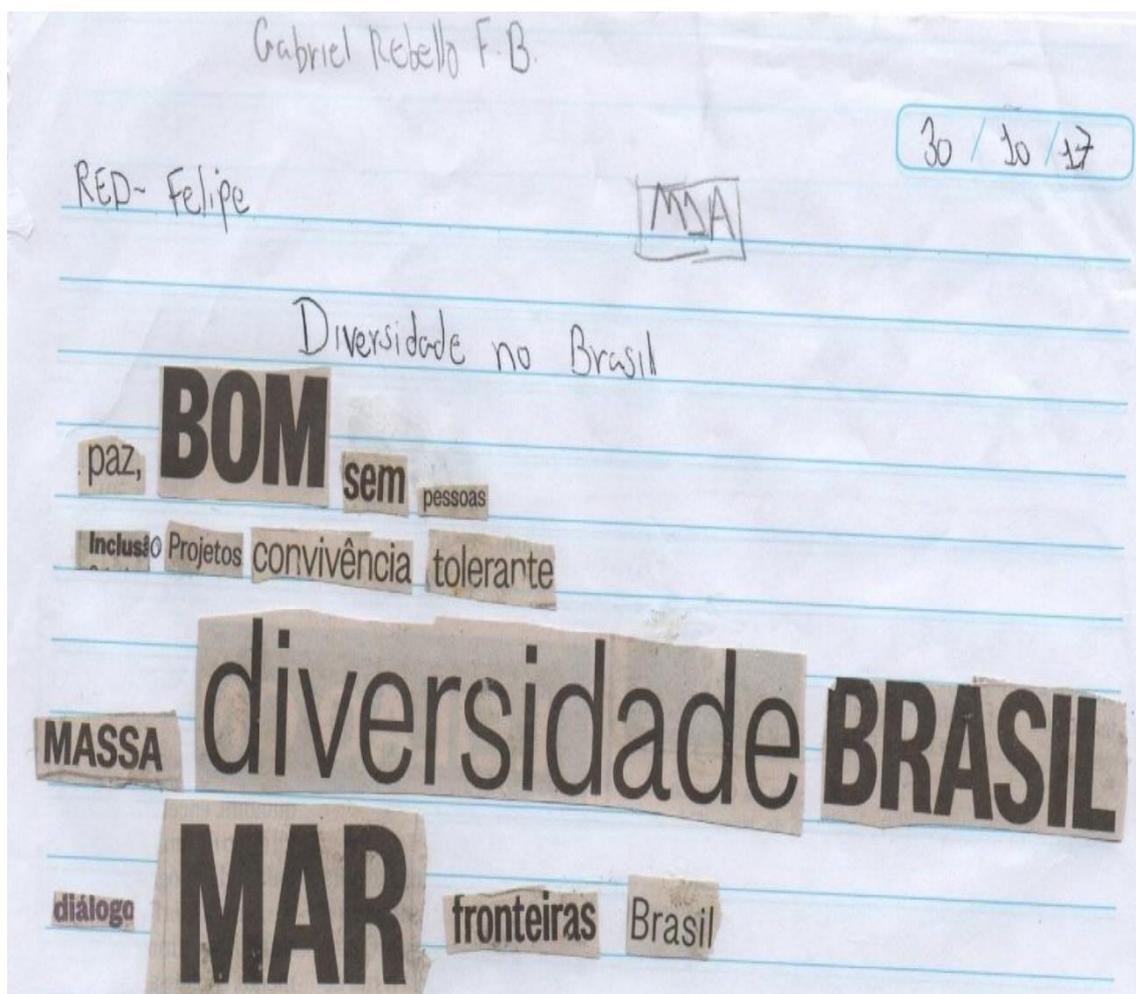
O texto 23 discorre sobre o modelo de ensino vigente nas escolas que não atende às necessidades de produção do conhecimento, de pensamento crítico e reflexivo, mas sim de um ensino quantitativo. O texto aponta uma reclamação comum entre os estudantes: um sistema de “ensino” com excessivas avaliações, que, na maioria das vezes, não conseguem avaliar verdadeiramente o conhecimento.

Essa realidade imposta à maioria dos estudantes nas escolas – visto que a maioria estuda em colégios que seguem esse padrão de avaliação – é cobrada de maneira geral a todos, pois o ingresso nas Universidades se dá por meio de provas, como o ENEM, que assombram a vida do estudante. O conceito de educação se perde; não se prima pela qualidade

do que se aprende, mas sim pelo quanto se decorou. O aluno é ensinado a ser mero reprodutor de ideias e regras despropositais, sem fundamentação, ou uma simples explicação.

A autora ainda destaca o quão mal todo esse panorama faz à vida do aluno. Deposita-se nele a responsabilidade e a obrigatoriedade de pensar e de agir em prol de futuro, que depende desse processo educacional quantitativo. Para a autora, o verdadeiro valor da educação surgirá por meio do desenvolvimento de atividades diferenciadas, capazes de explorar o conhecimento do aluno, levando-o a compreensão das coisas por meio da experiência. O que é um pedido de ajuda para que não continuem a fazer isso com os jovens. Se eles são o futuro da nação, que as bases necessárias sejam dadas a cada um para desenvolver um país melhor.

#### TEXTO 24



Pode-se compreender que a paz consigo mesmo se dá pela convivência de uma sociedade tolerante, através de projetos de inclusão. Enfatizado no Brasil devido à grande diversidade étnica e cultural, o diálogo se encontra longe da realidade do país, possuindo diversas fronteiras impostas pelo preconceito. Logo, se faz necessário uma reflexão para mudar tal cenário.

As fronteiras do diálogo se dão pelo preconceito. Sendo no ~~Brasil~~ Brasil, extensas estas fronteiras devido à grande diversidade étnica-cultural em seu território. Logo, essas fronteiras devem ser combatidas para o acesso a projetos de inclusão, e assim, finalmente a paz na sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 24:

O autor do texto 24 se inspirou na paz como tema de seu texto e expõe nele as atitudes necessárias para alcançá-la: a tolerância, a aceitação, o respeito e a ausência de qualquer forma de antipatia. Porém o autor enfatiza que a grande barreira existente para se alcançar tal feito é o preconceito, pois ele segrega e afasta as pessoas umas das outras, seja pela sua etnia, pelo seu estilo de vida, pela sexualidade etc. Através das escolhas feitas e da organização do texto, é possível entender que precisamos afastar esse preconceito existente para que possamos conviver em uma sociedade saudável e harmônica, garantindo, assim, a paz na sociedade.

## TEXTO 25

Gustavo Dorra  
 Tema: MIA  
 DSTQSS

**PROIBIDO CENSURA**

**ARTISTA COMBATE**

**CULTURA** compositor

**JAZZ** Festa Rock

**CANÇÕES** emoções arte

O termo ~~do século~~ está se referindo ao tempo de Ditadura militar, em que vários músicos / artistas foram perseguidos e até mesmo mortos por expressarem suas opiniões através da arte.

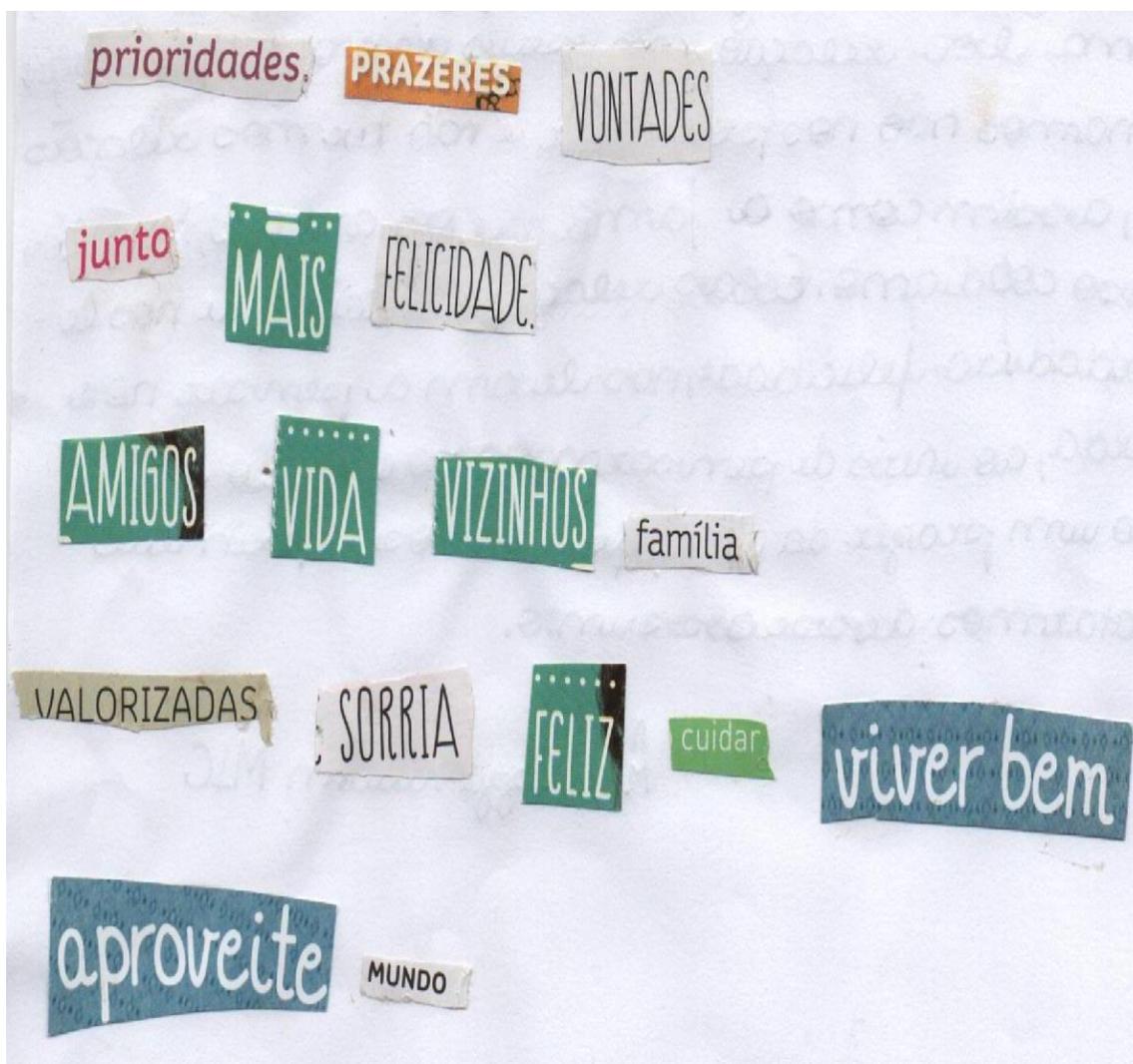
É possível observar também que a música não é vista somente como instrumento de entretenimento, mas sim visto como Arte e Cultural. Além disso, é a música que dá origem à cultura existente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 25:

Conforme discorre no poema 25, o autor enfatizou a perseguição aos cantores e aos artistas da época da ditadura. Ela destaca o quão prejudicial esse período foi para a sociedade e, principalmente, para quem praticava uma arte que não se moldava aos princípios exigidos pelos militares. Contudo, por meio da música, podemos observar a resistência dos artistas e a importância da arte como ferramenta fundamental na produção cultural e na construção da crítica. A arte não representa um estado ou um espírito festivo, e sim a força e a voz da sociedade, registrando suas culturas e garantindo a manifestação de suas expressões e necessidades.

## TEXTO 26



O poema celebra os pequenos prazeres da vida, dizendo que você deve aproveitar o mundo, sair e ser feliz com amigos e com a família além de manter uma boa relação com seus vizinhos, pessoas que muitas vezes, costumamos não nos preocupar e não temos relações próximas, mas eles, assim como a família e os amigos, também fazem parte de nosso cotidiano. Essas relações sociais que nos ajudam a sentir a verdadeira felicidade, nos levam a pensar nos reais prazeres da vida, ao invés de pensarmos no dinheiro e nos bens materiais como um prazer da vida, que é o nosso primeiro pensamento ao tratarmos desse assunto.

Andreza Roxam MJC

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Comentário da turma sobre o texto 26:

Para a autora do texto 26, valorizar a vida é um princípio importante desde as coisas mais simples, como o raiar do sol, ou até o bom dia dado ao seu vizinho. Na vida contemporânea, a preocupação excessiva com o dinheiro nos leva a esquecer de aproveitar tais momentos e a não ver a vida passar, quando há tantas coisas belas ainda para se observar e para viver. A autora ainda enfatiza que é preciso deixar de lado os problemas da vida e aproveitar os prazeres da que a vida proporciona, como os momentos com a família e com os amigos. As relações interpessoais são peças fundamentais na construção de pensamento positivo e de bem-estar social e pessoal.

### 7.3 Considerações sobre a produção e a interpretação textuais dos alunos

A produção de textos literários contemporaneamente se encontra na já conhecida encruzilhada [(1) em que se põe / (2) que se impõe] toda manifestação artística: revelar as questões do homem hoje em dia, considerando-lhe o repertório de antepassados, à medida que, em sua condição de arte – pulsação só pelo humano experimentada –, palmilha lugares num futuro nunca convictamente desvendável. A isso cumpre acrescentar que são as orientações estéticas os fatos linguístico-artísticos que promovem, na obra, esse afã de ser matéria imperecível. Os textos funcionam, de fato, como sala de estar para as efervescências formais, ideológicas, comportamentais e existenciais que pululam no contexto contemporâneo. Todavia, mantêm também as janelas de seu cômodo escancaradas para possibilidades de ventos futuros: serão as suas legibilidades que os garantirão como chamadas imortais enquanto durem, trazendo à mente Vinicius de Moraes.

Afora essa intrínseca semelhança que logram as produções literárias dos vários tempos, algo há aqui, agora, que exige perspectivação, no sentido de que particulariza a nossa poesia “da vez”. Se para os românticos uma das grandes dificuldades fora escrever uma literatura nacional sem passado literário – o que conduziu a inúmeros equívocos e felizes (e homeopáticos) acertos –, a geração atual se depara, numa análise quantitativa e qualitativa, com uma vultosa gama de “fantasmas” que obriga levantarem-se e problematizarem-se as questões de um tempo em confronto com outros tempos. Em verdade, trata-se de um contrato deste tempo anônimo (pois nomes só se dão a distância) com uma ostensiva onomástica que a tradição literária tem erigido, frutiferamente, em nosso país.

Nasce e cresce, dessa maneira, a necessidade de iluminar um instigante fato imprescindível para qualquer leitura que se faça do contemporâneo na arte literária. Sem que pretendamos soar ufanistas (que já não os podemos ser, como o puderam aqueles primeiros românticos...), é mister reconhecer que uma literatura por cuja história circulam textos nomeados Gonçalves Dias, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, entre tantos outros não fica a dever nada, em talento e originalidade, às chamadas grandes literaturas do Ocidente. O nosso presente alicerça-se sobre colunas chanceladas por um alto padrão de solidez e de beleza.

Escrever literatura inscrevendo-se na cultura, com isso, é hoje um problema a ser percorrido contra o excesso de passados. A crítica literária, “mal acostumada” com escritores de tão altos quilates, tende a ser mais exigente com esse nosso novo pessoal. É como se

procurássemos em cada poeta recém-descoberto um quê de mestria, um lampejo de singularidade estética, para que fôssemos nós, os críticos, quem anunciasse o ouro encontrado, que, sofrendo boa lapidação, pudesse alvejar as páginas futuras do painel literário. Mas quanta injustiça talvez não se cometa quando não se encontra o talento por que tanto se procura.

Interpretar o que é o contemporâneo, sob o enfoque meramente cronológico, se faz tarefa, por si só, problemática. Que se tracem balizas precisas, portanto, para em cujo âmbito circularmos. Escolhamos a chamada geração 00, a do terceiro milênio, mas retrocedamos algumas décadas, a fim de seguirmos algumas pisadas da poesia brasileira e de detectarmos tendências gerais e particulares, a partir das quais extrairei algumas opiniões e formularei comentários.

O terceiro milênio chega e as boas novas ficam por conta do encantamento que a globalização produz: contato rápido com as informações, acesso a diversos textos, possibilidade de contato imediato com o outro. Novos meios funcionam como plataformas interessantes para a produção e para a divulgação literária. O poder de chancela das obras vai trocando de mãos. Se antes eram os críticos que atestavam a validade estética de uma obra, e se no final do século passado foram as editoras, através de suas mídias, que se ocuparam em promover o livro como bem cultural, a geração atual tem agora a possibilidade de construir caminhos nunca antes vislumbrados: a crítica/a análise ao seu próprio texto, garantindo o canal de acesso às informações sobre os conteúdos dos poemas.

Inegável é a força que o modelo jornalístico ganhou nessa produção literária. As notícias, as propagandas e os demais textos publicados nos jornais, por exemplo, serviram de base para as produções artísticas dos alunos. Seus textos disfarçam a fragmentação do sujeito na objetividade da linguagem jornalística. O resultado, contudo, parece-me nada inosso (se tão vaga palavra cabe num discurso que se queira crítico), visto que exige do leitor uma atenção à frase em si, ao episódio em si, ao contexto em que está inserido, fazendo-o considerar mais firmemente uma espécie de “moral da história” às avessas.

Observamos que os textos permanecem também no viés do estilo jornalístico, visto que apostam ainda em certos gracejos e polêmicas, menos no âmbito do enunciado do que no da significação. Percebo, então, que o que incomoda - e, ao mesmo tempo, serviu de inspiração - os escritores desses textos é a perspectivação da linguagem material (a escrita em si) como fonte primeira da problematização literária. Há uma valorização dos grandes temas atuais (minorias sexuais, étnicas e sociais, violência urbana, guerrilhas e alienação política)

que ressoam no cotidiano do cidadão comum, mas não ocorre uma formulação tensa da cadeia discursiva como palco das realizações estéticas.

Em suma, atenta-se para o que dizer, visando à construção de um olhar crítico, reflexivo e analítico em relação aos assuntos tratados: temas recorrentes, cotidianos e episódicos inscritos na rotina social. Nessa direção, os textos exigem uma apreciação, digamos, curiosa, pois o fazer artístico dos alunos levou em consideração a instigante preocupação com as questões sociais, o que se faz admirável, uma vez que a arte é fonte de denúncia ainda nos tempos de hoje.

Percebe-se, em justificativa, uma desconstrução sintagmática das estruturas tradicionais, como ocorreu no Modernismo, principalmente no uso da técnica *ready-made*. Esse termo, em uma tradução literal, como apresentado no referido capítulo, significa o “já pronto”. A partir disso, remete-nos à ideia de que, ao ler, construiremos a mensagem a partir de elementos já grafados por terceiros, chegando ao conteúdo da mensagem por meio de orações incompletas, mas que, mesmo dada essa condição, não apresentam ambiguidade, e sim uma construção subjetiva.

Os textos fazem uso de uma construção interessante e inovadora de linguagem, apesar de moldados em uma matriz dadaísta. Ao ler, podemos observar que os poemas nos conduzem a uma semântica textual particular, isto é, a corrente de pensamento é iniciada por um enunciado e desenvolvido progressivamente pelos outros, atribuindo ao texto possibilidades interpretativas vastas. Cada termo com capacidade de autoentendimento, ou seja, palavras que são dotadas de sentido quando isoladas (no que diz respeito ao uso das classes de palavras) inter-relacionam-se, criando um ambiente plural na produção de sentidos das palavras nos textos.

Para além das produções literárias, interessante é observar também o poder de análise que os próprios alunos apresentaram acerca dos textos poéticos. Podemos perceber que a prática permitiu explorar e aflorar os olhares curiosos deles na produção de saberes. A partir de suas visões críticas, reflexivas e expressivas, é possível afirmar que, considerando a ideia de mundo e os conhecimentos de cada um, suas produções, sejam artísticas sejam críticas objetivas, apresentam, em todos os textos, que, em cada um, não há apenas um leitor e um escritor, mas sim um sujeito letrado, que apresenta competência e qualidade no que lê e no que escreve.

Em suma, os textos produzidos pelos alunos mostraram que, na visão deles, é possível que se aprenda a escrever e a ler com qualidade por meio de outras formas, principalmente por meio do lúdico. Tornar o ensino mais prazeroso para o aluno alimenta as necessidades de

um novo ambiente de sala de aula. A utilização de uma aula pôde e sempre poderá estabelecer sentido com diversas outras áreas de conhecimento. Segundo Cony (2007, s.p), “No teatro, são oferecidas várias formas de linguagem e o reconhecimento de seus usos de acordo com o ambiente e época em que se está inserido. Neste processo ainda há a valorização da literatura [...]”.

Essas tentativas foram muito eficientes e eficazes na construção e na aquisição do conhecimento, ou seja, na prática de letramento, no ambiente escolar. Elas puderam enriquecer as aulas e dinamizá-las, fazendo com que o público – o alunado – sentisse necessidade de mais aulas de língua portuguesa.

Por meio da utilização dos *viewpoints* e da técnica *ready-made* em sala de aula, foi possível que os alunos explorassem suas capacidades de letramento em leitura e em escrita, a partir do conhecimento empírico de cada um, e que quebrassem o paradigma de distanciamento na relação interpessoal aluno-professor e aluno-aluno. Eles passaram a ensinar e a aprender simultaneamente e de uma maneira diferenciada; é a realização da prática de co-construção do conhecimento: todos ensinam; todos aprendem. Nessa prática, valorizam-se as trocas de saberes para uma produção de conhecimento maior. Isso certamente tornou o ensino, para esses alunos, mais sólido e mais prazeroso.

Quero crer, enfim, que essas produções literárias e que os textos críticos de qualidade produzidos pelos alunos correspondem a um retomar de fôlego dos nadadores, e que, uma vez abastecidos os pulmões, eles podem mergulhar mais fundo ainda, com a certeza de que há ainda mares nunca dantes navegados na articulação literária e de que, embora o mundo e o coração do homem sejam vastos, os dois têm de caber, à força, no breve espaço de um livro.

## CONCLUSÃO

Ao iniciar no magistério, lecionando Língua Portuguesa, pude perceber resistência e dificuldade para trabalhar o texto através da leitura, da interpretação e da escrita em sala de aula. Pensando nisso, comecei a refletir sobre o modo como o trabalho com o texto poderia ser prazeroso tanto para o estudante quanto para mim. Minhas investigações em busca pelo novo me levaram a desenvolver práticas pedagógicas que relacionam práticas corporais do teatro e de produção textual do Dadaísmo, na instância da Arte, e a Língua Portuguesa. Minha motivação se deu devido às consequências negativas que a falta de trabalho com o texto – ou a ausência do adequado trabalho com o texto – acarreta na formação cidadã dos alunos.

Tais consequências interferirão no futuro dos alunos, uma vez que os jovens acabarão não conseguindo elaborar seus próprios textos, não conseguirão se expressar e tampouco (re)(a)presentar o mundo à sua volta, não saberão lidar com as diferentes situações comunicativas. Pensam, no presente, que uma coisa não está ligada a outra, porém a leitura amplia a percepção de mundo, garante conhecimento e permite, ainda, o reconhecimento do uso de construções gramaticais, levando a compreender e a empregar adequadamente regras.

Ler, interpretar e escrever. Tarefas difíceis de se realizar. Essa dificuldade, por parte dos alunos, se deve ao fato de que, frequentemente, o texto é encarado, em sala de aula, como algo penoso e que não permite ao aluno-leitor-escritor o conhecimento da língua. Ledo engano; a utilização dos textos facilita o entendimento da língua e dinamiza o ensino da gramática, fazendo com que as regras constituam mais sentido, pois de nada adianta aprender regras gramaticais senão para aplicá-las nas construções textuais tanto como leitor quanto como escritor.

Talvez este seja um dos problemas cruciais do ensino da Língua Portuguesa: trabalha-se a gramática em sala de aula como um conjunto de regras e de exceções estanque e desconexo dos textos. O que está faltando é justamente entender que Língua Portuguesa não se resume ao ensino de regras gramaticais frias; a realidade da língua está dentro do texto; mostrar onde, como, quando e por que a língua deve ser empregada ou subvertida, enfim, contextualizar a aula.

Muitos alunos, por conta dessa deficiência na educação, acabam não desenvolvendo bem sua capacidade de leitor e de escritor. Isso fica nítido ao depararmos com os textos produzidos por eles. Tal fato não ocorreria se o foco do trabalho escolar com a língua fosse o texto. Talvez a eficiência de um bom processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao

texto deva passar antes pela otimização e pela dinamização do ensino da língua; tal orientação vem se mostrando muito defasada.

A culpa de tal defasagem não é exclusivamente do professor ou do aluno ou do Governo ou da família; a responsabilidade é de todos. A escola, para possuir um ambiente que propicie o desenvolvimento do conhecimento, precisa da participação e da colaboração de todos. O conhecimento não pode ser transmitido por um, mas, sim, construído conjuntamente. Partindo desse pressuposto, podemos imaginar o porquê de nossos alunos apresentarem aversão ao texto, à leitura, à interpretação e à escrita. Perdeu-se, dessa maneira, o estímulo pela leitura e pela escrita, que são os alicerces da construção do pensamento reflexivo acerca dos assuntos que circundam a sociedade, e, sem esses poderosos recursos, fica impossível construir conhecimento.

O grande desafio do professor está no resgate desse estímulo em seus alunos, pois a responsabilidade social do professor deve levá-lo a buscar a mudança da realidade de que se expõe. A missão do professor é justamente transformar vidas por meio da educação. A mudança desse pensamento – ou pelo menos a tentativa incansável dessa mudança – cabe ao professor. Sabemos que é uma tarefa difícil, mas não impossível. É necessário que trabalhem nossos conhecimentos de texto e de mundo conjuntamente, a fim de atingirmos com êxito os estudantes.

A necessidade de construir conhecimento precisa ser trabalhada a partir da necessidade dos alunos. É possível fazer florescer o amor pelo texto em sala de aula, mostrando o mundo de descobertas que ele pode desencadear. Fazendo-se isso, ler, interpretar e escrever não mais serão tarefas difíceis. Essas práticas vão se tornar um ato de expurgação para todos, garantindo o aprimoramento do letramento de cada um.

Com tantas informações e necessidade de conhecimento, a leitura torna-se a principal ferramenta para a compreensão do ser e de tudo que está ao seu redor pelo fato de ampliar o mundo do leitor. O hábito de ler associa-se a características importantes para o homem moderno: a vasta interpretação de acontecimentos e a reflexão crítica acerca das verdades do mundo e a expressão adequada do uso da língua. Com isso, podemos obter, de forma proveitosa, todos os benefícios que o trabalho com o texto nos oferece.

A relação estabelecida entre as disciplinas de Arte e de Língua Portuguesa, prevista pelos documentos legais – PCN (2000) e pela BNCC (2018) –, promove maior enriquecimento no processo ensino-aprendizagem. Busquei fazer uso desse trabalho interdisciplinar, a fim de fomentar a prática de letramento em leitura, em interpretação e em escrita por meio do lúdico em sala de aula. Nessa relação de ensino-aprendizagem, procurei

valorizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. O uso dos *Viewpoints* permite desenvolver um trabalho de interação do grupo, a técnica *Ready-made* dá ao aluno a possibilidade de viver o texto literário em sala como autor e, ao mesmo tempo, como leitor do próprio texto para, mais à frente, realizar trocas de leituras e de conhecimento entre os colegas, o que valida a concepção de língua que acredito e defendo: uma língua usada para comunicação por meio da interação social, em diversos contextos sociais.

A busca de nova metodologia no ensino da Língua Portuguesa visa a promover o conhecimento da língua e de seus constituintes, de forma a valorizar a principal função do uso da língua: a interação nos processos de comunicação. A metodologia abordada aqui permite que o aluno não seja um indivíduo passivo na aquisição do conhecimento. Ao contrário, faz do aluno um ser ativo que escreve a própria aprendizagem; o aluno é autor nesse caminho percorrido, por meio da co-construção do conhecimento, um viés em que aluno e professor ensinam e aprendem conjuntamente.

A aula saiu da teoria e foi para a prática, fazendo com o que alunos pudessem perceber o passo a passo dessa produção artístico-textual. Não obstante, a criatividade dos alunos foi uma habilidade bastante desenvolvida. Isso permitiu que eles continuem criando e inventando novos métodos de aprender, com o intuito de que não parem de querer criar. Como eu costumo dizer, nós só aprendemos a andar, andando; só aprendemos a falar, falando; só aprendemos a escrever, escrevendo; então, só vamos aprender a criar, criando. A prática leva à perfeição.

Essa pode não ter sido a prática mais perfeita de todas, mas foi perfeita para comunicar a mensagem de que precisávamos. Sua singeleza atingiu facilmente os estudantes que construíram o aprendizado; eles não foram ensinados a fazer; eles foram instigados a produzir o conhecimento, a explorar o uso da língua. Esse tipo de prática muda a história de vida de aluno, mas, acima de tudo, muda a minha história de vida e a minha história profissional. Ser professor é muito mais que ensinar teorias; é dar vida ao conhecimento; é permitir que o aluno crie a sua própria teoria.

Com tal prática desenvolvida e apresentada nesta tese, consegui atingir os objetivos propostos e garantir uma aula que pudesse, verdadeiramente, explorar – no melhor sentido da palavra – o conhecimento de mundo dos alunos. Desse modo, o aluno se enxergou como peça fundamental na sala de aula, como protagonista de sua própria história e de sua aprendizagem. Ao dar espaço para que o aluno possa se expressar – pela escrita, pela oralidade e pelo corpo –, ajudei, ainda que pouco, com o desenvolvimento comunicativo de cada sujeito.

Não pretendo, com esta tese, desenvolver um manual de como ensinar a Língua Portuguesa em sala de aula, utilizando técnicas do teatro e da literatura, a fim de aprimorar o letramento do aluno, por meio da leitura, da interpretação e da escrita de textos. Meu intuito é, sim, mostrar que, por meio da relação interdisciplinar e de um trabalho que vise a uma prática exploratória do conhecimento, o prazer por aprender e por buscar conhecimento será desenvolvido e permitirá resultados significativos em sala de aula.

Por meio de aulas que fogem ao senso comum, ao já esperado pelo discente, o professor será capaz de instigar o aluno, que, ao sentir-se valorizado em sala, contribuirá com o que conhece e como que sabe fazer, ampliando, cada vez mais, os saberes de todos nas trocas realizadas. O papel do professor e da escola é justamente o de ajudar o aluno a construir sempre o protagonismo em sua própria história. Desse modo, cabe à escola incentivar e estimular mais aulas exploratórias e ao professor buscar novas ferramentas necessárias para aprimorar o conhecimento do aluno, a fim de permitir-lhe que, a partir de sua formação escolar, ele seja capaz de (re)construir o mundo à sua volta.

Anseio, com esta tese, que, a partir da prática apresentada, novas atividades de aprendizagem capazes de desenvolver o letramento dos alunos possam ser fomentadas e, consequentemente, realizadas em sala com os alunos. Espero que o ambiente de sala de aula seja o lugar capaz de mudar a realidade de vida dos alunos, por meio da educação, e dar espaço a novos métodos de ensino e de aprendizagem efetivos no letramento em leitura, em interpretação e em produção de textos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BECHARA, Evanildo. **Modern gramática da Língua Portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta**. 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BOGART, Anne, LANDAU, Tina. **The Viewpoints book**, A practical guide to viewpoints and compositions. New York: Theatre Communications Group, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Postulados do paradigma interpretativista**. . São Paulo: Parábola, 2008. p. 31-48.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL Ação Educativa. **Indicadores da qualidade na educação**: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- BRASIL. PIBID. **Professor Dançante**. Dez. 2013. Disponível em :<http://pibid-professordancante.blogspot.com/2013/12/viewpoints-aula-laboratorio-proposta.html>. Acesso em : 5 jan. 2020.
- CAMPOS, Haroldo de. **Uma poética da radicalidade**. São Paulo: Globo, 2003.
- CAZDEN, C.B. **El discurso em el aula**. Tradução Gonzalo Hernández. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991
- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. **Grammaire de sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.
- CHILVERS, Ian (org.). **Dicionário Oxford de arte**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CONY, Adriane de Moura. Reflexões de educadora: o encontro da arte com a língua portuguesa. **Pensamento Biocêntrico - Revista Eletrônica**, n.7. Disponível em :[http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed07\\_art03.php](http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed07_art03.php)

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola**, São Paulo, abr./out. 2006. Disponível em :<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>.

FLUSSER, Vilém. **A escrita – há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2010, p.366.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos..** São Paulo: Cortez, 1997.v.1, p.17- 24.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. 15.ed.Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Guanabara.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

HELENA, Lúcia. **Movimentos da vanguarda européia**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.2015.Disponível em :<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/19898-suplementos-pnad3.html?edicao=9131&t=destaques>. Acesso em: 29 ago.2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.21 fev.2018.Disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20077-nove-entre-dez-usuarios-de-internet-no-pais-utilizam-aplicativos-de-mensagens>. Acesso em: 29 de ago.2018.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar de leitura. *In*: OFICINA de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela.**Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?Campinas : UNICAMP/MEC, 2005

KRAUSE, Gustavo Bernardo Galvão. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Globo, 2010.

KRAUSE, Gustavo Bernardo Galvão. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. *In*: MELLO, Maria Cristina de ; RIBEIRO Amélia Escotto do Amaral (org.). **Letramento: significado e tendências**. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

SILVA, Mariane Ellen; NUNES, Ana Maria Ferola da Silva; RIZZOTTO, Denize Donizete Campos. A leitura em sala de aula: diferentes possibilidades de ouvir, ler e conhecer. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51329>. Acesso em: 20 ago 2013

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, Frank. O papel do professor. *In*: LEITURA significativa. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

TEDESCO, Maria Teresa. Ensino da produção escrita e as práticas de letramento. *In*: CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima *et al.* (org.). **Língua Portuguesa: tradições e modernidade**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 135-148.

TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In*: SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua Portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Factash, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da Nossa Época; v.47)

TZARA, Tristan. Manifesto Dadá. *In*: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia & modernismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 174-188.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.