

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARCOS NEVES FONSECA

**A MULTIMODALIDADE LITERÁRIA E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE
EM TURMAS DE EJA**

RIO BRANCO

2017

MARCOS NEVES FONSECA

**A MULTIMODALIDADE LITERÁRIA E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE
EM TURMAS DE EJA**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação, no curso de Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, na
Universidade Federal do Acre - UFAC

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro

RIO BRANCO

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UFAC

MARCOS NEVES FONSECA

**A MULTIMODALIDADE LITERÁRIA E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE
EM TURMAS DE EJA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Federal do Acre - UFAC

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro – Presidente UFAC

Presidente

Universidade Federal do Acre

Prof^a. Dra. Gisela Maria de Lima Braga

Membro interno

Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Membro externo

Universidade Federal do Tocantins

Conceito:

Rio Branco,.... de de

À minha esposa e meus filhos pelos dias de distância.
À minha falecida mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro, pela paciência.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos.

À Universidade Federal do Acre pela oferta do mestrado.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização do mestrado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Gramática da Companhia de Jesus	35
Figura 02 – Cartilha “Nova Carta do ABC” do autor Laudelino Rocha em 1924 ...	36
Figura 03 – Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos entre 1947 e 1950	38
Figura 04 – Radiocantilhas	39
Figura 05 – Materiais Didáticos criados pelo Movimento de Cultura de Recife – PE; a Campanha de Educação Popular da Paraíba; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler de Natal – RN	40
Figura 06 – Materiais intitulados “Saber para Viver” e “Viver é Lutar” criados pelo Movimento de Educação de Base (MEB)	41
Figura 07 – Materiais Didáticos do Mobral	42
Figura 08 – Coleção EJA/MEC	44
Figura 09 – Coleção Viver e Aprender	45
Figura 10 – Coleção é Bom Aprender	46
Figura 11 – Coleção Alcance EJA Companhia de Jesus	47
Figura 12 – Coleção EJA Moderna	49
Figura 13 – Representatividade de Exclusão Social	68
Figura 14 – Representatividade de Exclusão Étnica	69
Figura 15 – Representatividade de Exclusão Cultural	70
Figura 16 – Representatividade de Exclusão Racial	71
Figura 17 – Ilustração do videoclipe O menino da Porteira	85

Figura 18 – Ilustração do videoclipe Que país é esse?	87
Figura 19 – Imagem de criança vietnamita queimada por bomba de Napalm e imagem de estadunidense, Jan Rose Kasmir, aos 17 anos, enfrentando os soldados da Guarda Nacional fora do Pentágono	91
Figura 20 – Fotografia premiada em 2015 – melhor foto amadora	94
Figura 21 – Fotografia premiada National Geographic	94
Figura 22 – Capa do livro Êxodos, de Sebastião Salgado	95
Figura 23 – Ilustração do A minha alma (A paz que eu quero)	98

ANEXOS

Figura 01 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker	109
Figura 02 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker	110
Figura 03 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker – Interface ao abri-lo	110
Figura 04 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker – Interface imagens	111
Figura 05 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker – Interface: vídeos	111
Figura 06 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker – Interface músicas	112
Figura 07 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker – Edição	112
Figura 08 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker – Finalização / edição de títulos	113
Figura 09 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker – Edição/transição	113
Figura 10 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	114
Figura 11 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	115
Figura 12 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	116
Figura 13 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	117
Figura 14 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	118
Figura 15 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	119
Figura 16 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	120
Figura 17 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	121
Figura 18 – Capa do livro Crianças no êxodo: Sebastião Salgado	122

RESUMO

Atualmente, os processos de comunicação, determinados pelas novas tecnologias, apresentam cada vez mais outros modos de produção da linguagem, combinando a linguagem verbal, visual, sonoras – os textos multimodais. Todavia, mesmo com uma riqueza textual, circulando nas redes de interação, o que se constata é a dificuldade do sujeito em converter tais mecanismos em instrumento de crescimento cognitivo. Cabe ao meio educacional apropriar-se desses novos modos de linguagens e promover uma maior compreensão dos discursos por trás desses textos, pois não é possível articular uma compreensão textual sem refletir sobre os elementos ideológicos que a definem. Além disso, é mister, nesse trabalho, que haja uma preocupação com o fortalecimento da identidade do sujeito, pois para este é necessário que sua experiência seja vista como significativa ao processo de ensino. Portanto, partir de várias análises minuciosas de gêneros primitivos como poemas, canções e fotografias para alcançar uma apresentação multimodal, favorecerá a construção da consciência de como se articula a multimodalidade na produção do discurso identitário.

Palavras-chave: Multimodalidade. Gênero. Leitura. Ensino. Identidade.

ABSTRACT

In nowadays emergent technologies which define communication processes has shown other language production ways more and more. It refers to modal texts expressed by sound, visual and verbal language and their mixtures. However it's verified that although there is a rich text in interaction web a subject difficulty to convert these mechanisms to cognitive growing up tool. Educational ambience must appropriate new ways of language and also promote a wide speeches comprehension beyond these texts because it is not possible to comprehend texts excluding reflections about ideological elements that on other hand define that ones. Furthermore this research intends to strengthen subject identity in order to he can see that his experience is faced as a significative one to teaching process. Therefore as of several detailed analyses of primitive genders like poems, songs and photographs whose goal is a multimodal performance reaching will allow a consciousness construction for knowing as the multimodality is joined to production of identity speech.

Keys – word: Multimodality. Gender. Reading. Teaching. Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LER, INTERPRETAR E INTERAGIR	17
1. 1 O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE	19
1.1.1 Características peculiares dos alunos da EJA	23
2 FOTOGRAFIAS, POEMAS E CANÇÕES: GÊNEROS	26
2.1 SOBRE O TEXTO LITERÁRIO	27
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	29
2.3 OS MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE	32
3 O MATERIAL DIDÁTICO DA EJA	33
3.1 O HISTÓRICO DE PRODUÇÕES DIDÁTICAS DA EJA NO BRASIL	44
3.2 BREVE ANÁLISE DOS NOVOS LIVROS DA EJA	50
3.3 PROPOSTA DE ATIVIDADE	51
3.4 COMO SURTIU A IDEIA DE UMA FERRAMENTA MULTIMODAL	53
3.5 RAUL, BARTHES E SALGADO: MULTIMODAL ACIDENTAL	54
3.6 RESUMO DA OBRA	56
3.7 SOBRE O LIVRO	57
3.8 SOBRE A AUTORA	58
4 LINGUAGEM, PODER E A ARTIMANHA DA LITERATURA	62
4.1 A <i>MATHESIS</i> LITERÁRIA	67
4.2 A EXTRAPOLAÇÃO DE ANA MARIA MACHADO A SEBASTIÃO SALGADO	71
4.3 O FRACASSO DA APROXIMAÇÃO METAFÓRICA	75
4.4 O PORQUÊ DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	78
4.5 OS AGENTES E O EVENTO	79
4.6 A ANÁLISE TEXTUAL	80

4.7 A APLICAÇÃO DA PROPOSTA	83
4.8 A INTRODUÇÃO AO GÊNERO CANÇÃO	88
4.9 A INTRODUÇÃO AO GÊNERO POEMA	90
4.10 A INTRODUÇÃO AO GÊNERO FOTOGRAFIA	96
4.11 A PRODUÇÃO FINAL	100
4.12 A AVALIAÇÃO	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

A escola em sua proposta de trabalho nunca deve prescindir de analisar os anseios e disposições que o alunado apresenta, pois a própria missão transformadora da instituição depende dessa análise minuciosa. Apesar de sabedores da missão de estabelecer um diálogo entre aluno e prática educativa, nossos centros de ensino insistem em postergar, para outro momento, esse dialogismo, e ainda tomam para si o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem.

Não cabe à escola, meramente, reaproveitar as experiências do educando para, a partir daí, exercer a prática educativa. Mas é seu papel, enquanto instituição, valorizar o conhecimento de mundo do educando como mecanismo fundamental no aprendizado de novas habilidades. Portanto, considerar o indivíduo não mais como uma página em branco, mas como somatório de experiências significativas, extrapola a missão de reaproveitar, secundária; e determina a prática de construir, primária. Tal prática constrói uma relação primordial para que o sujeito aprenda de forma mais significativa.

Nesse contexto, as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) representam um lado peculiar do nosso sistema de ensino em virtude do aspecto diversificado relacionado à idade e à formação cultural de seus educandos. Tais elementos constituem um desafio para a escola, pois esta deve promover não somente um significativo letramento escolar diante de mídias que se oferecem como ferramentas preciosas de inclusão, mas, também, o engajamento do indivíduo em práticas sociais, que fortaleçam a sua identidade.

O que se percebe no aluno é a necessidade latente de exercer o protagonismo da própria prática educativa. No caso da EJA, do adolescente ao idoso, todos dotados de uma gama de experiências, que ficam estanques devido às práticas pouco motivadoras exercidas em nossas escolas.

Se voltarmos à reflexão para o campo da linguagem, o problema se torna ainda maior: textos que não retratam o cotidiano do aluno, interpretações vagas de cunho, sobretudo, gramatical; professores sonhando em formar leitores, que nunca

foram dentre outros, o abismo entre teoria e prática provoca, além da dicotomia entre língua e fala, dessa forma, ocorre sacralização do texto literário diante do universo de experiências do aluno.

Nessa perspectiva, temos um sujeito com necessidades específicas: ser agente da própria prática educativa e ter a identidade respeitada e, por isso, trabalhada em tal prática.

É fundamental que o trabalho com a linguagem literária se aproprie da multimodalidade para, a partir do cotidiano do aluno, promover uma maior compreensão deste no que se refere ao processo de construção dos sentidos textuais. Tal processo subverte alguns modelos tradicionais: o texto parte da realidade do educando, não o contrário; o papel de protagonista na construção dos sentidos é do aluno, não mais do professor. O sujeito se relaciona melhor com um processo no qual ele é levado a ser artífice na construção do conhecimento. A questão tem se mostrado concomitante no combate à evasão escolar, a qual nesse segmento atinge índices alarmantes.

Portanto, propunha-se uma atividade multimodal de letramento literário com base nas teorias de Jean Foucambert, Roxane Rojo, Irlandé Antunes, Luis Antônio Marchuschi, Marisa Lajolo, Antônio Cândido, Roland Barthes, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, entre outros. Nela os alunos serão levados a conhecer um pouco mais sobre os gêneros canção, poema e fotografia e poderão analisar, além de produzir textos, envolvendo o cruzamento desses gêneros em diversos suportes tecnológicos.

1 LER, INTERPRETAR E INTERAGIR

A leitura se configura em uma prática social constituída de sujeitos aptos a interagir no mundo e nele exercer o papel de cidadãos. O conceito referido subverte a ideia de que ler seja um mero trabalho de decodificação e repetição de conhecimentos pré-estabelecidos, favorecendo apenas a ação mecânica. Um bom

texto exige visão crítica, mobilização de conhecimentos prévios para preencher as lacunas textuais e, assim, possibilitar ao leitor perceber não somente as intenções do autor e o sentido global do texto, mas também compreender o mundo e seu semelhante. Sobre a dinâmica da leitura, Foucambert afirma:

Aprende-se a ler com textos (...) que funcionem realmente para leitores; aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Ler é uma negociação entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos (FOUCAMBERT, 1994, p.37-38).

Para o autor, a leitura implica mais do que uma resposta cognitiva, é uma resposta social. Consoante Luís Antônio Marcuschi, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.” E completa: “, o leitor não é sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem de operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida constantemente”. (MARCHUSCHI, 2008, p. 228)

Concomitante ao processo de leitura e de interpretação é a compreensão textual. Entretanto, compreender não é o mesmo que interpretar. Enquanto esta se relaciona a elementos mais perceptíveis, aquela requer uma série de associações e inferências para ser concretizada. A compreensão é construída na tênue relação entre o que pretendeu o autor e o que é capaz de inferir o leitor. Sendo assim, como já foi dito, não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais (MARCUSCHI, 2008, p.23).

Um dos desafios no ensino da linguagem é a admissão da língua como estrutura, uso e sentido. No momento em que se criou a dicotomia entre língua e fala, distanciaram-se dois elementos que se completam. Igualmente numa relação de completude está o ler, o compreender e o interagir. Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa, que transforma a leitura em prática circular e infinita (LAJOLO: 2005, p.7).

O que se determina com essa ação é mais do que indagar o que o autor quis dizer no nível textual, mas o que foi dito no contexto de interação entre leitor, texto e o universo de experiências adquiridas e retratadas nos discursos de todos os

agentes. É um papel desafiador na construção do leitor, que é o de levá-lo à compreensão de que não há um único agente no processo de compreensão textual, mas, sim, discursos igualmente importantes, que se cruzam na produção de sentidos.

Querer ampliar a atuação do texto literário de mero apanhado de estruturas e pistas históricas, que refutam o papel plurissignificativo da linguagem para elemento fundamental na formação do leitor crítico, é devolver ao texto a sua função primeira: reconstruir os saberes adquiridos e inquietar homem.

Leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e auto compreensão através de obras literárias. Esse é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa, como se uma percepção mais clara de certas 'realidades' pudesse emergir através da experiência literária. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 28)

Destacar o papel transformador do texto literário não significa atribuir-lhe um caráter meramente utilitarista, que prima por fornecer respostas ao sujeito, para que, assim, se adeque melhor às demandas sociais. A autora sugere uma visão mais ampla sobre o papel de cada agente na construção de sentidos e, por conseguinte, na reconstrução do leitor. Em consonância à presente reflexão, Harold Bloom afirma ser uma das funções da leitura preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal (BLOOM, 2001, p.17). O leitor deve procurar algo que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação e à reflexão (BLOOM, 2001, p.25).

Jean Marie Goulemot conclui que popular ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido (...) Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais (GOULEMOT, 2002, p.107-113).

Em uma relação interacional e dialógica, o sujeito se apropria de instrumentos linguísticos para, no meio social, exercer com autossuficiência o protagonismo da própria história. Esse processo não ocorre sem que seja oferecida a oportunidade de apropriação desses instrumentos. A construção da cidadania plena, mais do que uma utopia, é um processo social de reconstrução dos saberes. O velho cede lugar ao novo saber. E essa relação só é possível se os sujeitos envolvidos no processo

estiverem dispostos a colaborar.

Com efeito, nossas escolas devem promover a ascensão social mediante o mecanismo educacional: construtor e reconstrutor de ideologias. Sem metas, projetos, perspectivas, nossos alunos desconhecerão o mote significativo escondido em nossa prática. Tais elementos devem ser provocados pelo processo educacional.

A fragmentação e a descaracterização ideológica do sujeito representam os grandes males a serem combatidos. Neste sentido, cabe a escola assumir um papel extremamente desafiador: fortalecer a identidade através do dialogismo social de suas disciplinas.

1.1 O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE

O trabalho com análise textual preconiza o estudo sobre a formação identitária do sujeito, o qual terá, nesse contexto de análise, a oportunidade de compreender e fortalecer o sentimento de pertença, associado não só aos traços culturais, mas também às relações de poder, que se estabelecem no campo político do qual todos fazem parte. Sendo assim, é possível compreender a identidade como processo de construção social, dotado de fontes de significados e de experiências.

É importante, também, analisarmos a identidade desse indivíduo, que passa por constantes processos de fragmentação. Sobre isso, Émile Benveniste declara que “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego o eu a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha locução um tu” (BENVENISTE, 1976, p. 25).

De acordo com Stuart Hall quanto à fragmentação na construção da identidade, diz: “[...], o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2014, p. 28).

Segundo Antônio Candido, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e

não há homem que possa viver sem ela. (CANDIDO: 2002)

A arte literária como manifestação da subjetividade do homem e do contexto social, político e histórico acaba canalizando esse processo dialógico de formação da identidade. Portanto, o trabalho de compreensão textual será infrutífero se não considerar a relação concomitante entre a ideologia presente nos textos com a ideologia dos indivíduos envolvidos no processo. No ambiente da EJA, essa relação se intensifica por possuir uma clientela dotada de uma gama de experiências sociais, afetivas, políticas e culturais, que, muitas vezes, são pouco aproveitadas pela escola. Logo, o aproveitamento dessas potencialidades discursivas durante o trabalho com o texto é fundamental para tornar o processo de leitura e interpretação mais significativo. De acordo com Paulo Freire:

Em um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p. 11).

Nessa perspectiva, temos um aluno com necessidades específicas: ser agente de sua prática educativa e ter sua identidade respeitada e, por isso, trabalhada em tal prática.

A aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. (...) A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2008.p.173)

Portanto, a aula contextualizada e, principalmente, se tiver a ver com o contexto habitual do aluno torna-se, muitas vezes, mais interessante. Evidentemente, é interessante conhecer outras culturas, porém, que o estudo não se distancie da realidade do aluno. Conhecer o que é intrínseco para o complexo, distante daquilo que se conhece, extrínseco.

1.1.1 Características peculiares dos alunos da EJA

Os saberes já adquiridos representam um aspecto fundamental no processo de aquisição de novos saberes. Assim, tornou-se fundamental a análise dos conhecimentos, que nascem das experiências de vida dos alunos: o saber sensível e o saber cotidiano. O primeiro preconiza o saber do corpo, originado na relação com o mundo e fundamentado na percepção das coisas, caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo com forte determinação dos sentidos. O segundo é o saber cotidiano, que não é somente utilitário, mas pode se configurar em uma espécie de conhecimento que requer um afastamento. (CADERNO EJA, 2006, p.25).

Quanto à articulação desses saberes, Miguel González Arroyo enfoca os segredos e as artes de ofício de mestre, enfatizando que “Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte aprendida no diálogo de gerações” (ARROYO, 2000, p. 18). Dessa maneira, expressa as pluralidades dos saberes que informam a prática docente.

Logo, a qualidade na educação tão almejada não pode ser alcançada sem levarmos em conta as práticas sociais norteadoras dos sujeitos.

Jovens e adultos buscam na escola mais do que conteúdos prontos e de fácil assimilação. Como agentes, almejam uma chance, através do conhecimento, para se sentirem ativos, participativos e para crescerem social e culturalmente. Com históricos diferentes nos detalhes, mas semelhantes nos elementos excludentes, os educandos do segmento veem na escola um novo encontro com a autoria de seus destinos, uma forma de ascensão social, e esperam que o aparelho educacional forneça as ferramentas necessárias para tal mudança de destino. L. F. Guedes aborda a historicidade desses indivíduos tão ricos de experiências:

Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. (GUEDES, 2009).

Nos centros urbanos, em salas da EJA, são encontradas as diferentes raízes culturais formadoras da pluralidade nacional. Os alunos possuem a cultura popular do fazer que se aprende fazendo e vendo fazer. E é justamente essa pluralidade de experiência que deve ser administrada pela escola e transformada no principal elemento motivador de discussões operadas por cidadãos conscientes de sua importância para construção dos saberes. Exigindo do professor uma atitude mediadora no processo educativo, sabedor de seu papel não mais centralizador, mas facilitador de diálogos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação,

[...] não basta ensinar a ler e escrever. Para inserir a população no exercício plena da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição no tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma equivalência 'as oito series do ensino fundamental (PNE, 2000, p. 81)

A vivência acadêmica harmoniza-se com as outras práticas sociais, provocando um ambiente de diferenças necessário à construção da cidadania. Significa reconhecer que não só a vivência do aluno incorporada ao processo educativo torna-o mais significativo como o próprio processo terá influência no conjunto de aquisições significativas do educando.

Conforme estabelece Arroyo:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as),

quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2006, p. 35).

Nesse contexto, os gêneros poesia, canção e fotografia serviriam de elementos discursivos e potencializadores na construção da identidade do indivíduo, uma vez que agregam a subjetividade relacional à cognição coletiva. Todavia, esses gêneros, apesar das inovações curriculares e da rica literatura teórica, vêm sendo reduzidos a meras situações de análise estrutural. Antunes (2013, p.22) afirma sobre isso, ponderando que “o trabalho de mera identificação de informações objetivas e superficiais ainda persiste, principalmente nas atividades de autoria dos professores”. Já Walter Benjamin (1992, p.188) sacramenta: “A língua nunca dá meros signos”.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 123)

O trabalho relacional com os gêneros textuais e a identidade determinam a importância da interação entre prática social e significância discursiva. Diante disso, a construção histórica do discente correlaciona-se com as respostas dadas por ele ao meio onde está inserido. Portanto, não é possível haver trabalho eficaz com gêneros textuais se não houver a preocupação em conhecer o conjunto de textos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele está determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence. (BAKHTIN, 1981, p. 112).

Para isso, as atividades com canções, poemas e fotografias efetivarão esse jogo dialógico, visto que aprimoram a capacidade interpretativa e articulam a construção multimodal. Tudo construído como resposta ao meio que nos desafia a

cada momento com novas linguagens e novas expectativas de respostas. Tudo no dialogismo: USO – REFLEXÃO – USO concomitante à AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL,1998) determinam que esse fenômeno deve caminhar para formar um todo significativo:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

2 FOTOGRAFIAS, POEMAS E CANÇÕES: GÊNEROS

A palavra *Gênero* provém do latim *Generu*, que significa *família*; portanto, agrupamento de indivíduos ou seres que têm características comuns. Logo, os gêneros literários são agrupados por suas semelhanças.

O filósofo grego Platão reocupou-se em separar as obras literárias em três gêneros: tragédia e comédia (teatro), poesia lírica, ou ditirambo e poesia épica. O teórico russo Mikhail Bakhtin conceituou gênero como o elemento relativamente estável do discurso.

Houve momentos na história da língua em que se privilegiou o aspecto estável da afirmação, mas, atualmente, segundo Luiz Antônio Marcuschi, a ênfase está no fator “relativamente”, ligado ao gênero, ou seja, o caráter mutável dos gêneros. É um processo de adaptação, que, muitas vezes, não exige o domínio da produção do sujeito, mas sempre exigirá uma leitura e reconhecimento do gênero tratado.

[...] Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...] (COSCARELLI, p.83).

O seu uso sempre representará resposta a uma exigência social: dialogismo.

Quando se entende que a principal função do texto é a interlocução, a abordagem textual deve reconhecer as diversidades existentes em tipos de textos, as características que os formam e o contexto em que eles são usados [...] (CALDAS, p. 2).

Apesar de se configurarem na relação fronteira em si, os gêneros extrapolam seus limites de atuação. No caso da canção, há uma relação estreita deste com o gênero poético. Michel Foucault (2006, p. 35) afirma que “a partir da incidência primeira começa um trabalho de um sobre o outro: a música elaborava o poema que elaborava a música”. E no meio dessa relação intrínseca, a fotografia aparece com seu discurso próprio, todavia dialógico.

A ideia de propor que o aluno realize uma associação de canções, poemas e fotografias não intenta objetivamente promover a ilustração daquelas por estas, mas, sim, possibilitar o diálogo entre textos com discursos próprios e ricamente poéticos. Se as canções escolhidas abrigam um testemunho do sujeito em contextos particulares e fundamentais a suas interpretações, as fotografias tendem a adquirir, também, esse aspecto. Sobre essa minimização é que muitos dão ao elemento fotográfico, afirma Eduardo Neiva Jr.:

Experimentar o mundo por meio de imagens seria extremamente incômodo se o registro fotográfico não recebesse a legitimação de ser um testemunho. [...] Ingenuamente acreditou-se que a fotografia fosse a ilustração de algo, mas o algo representado é menos importante do que a imagem apresentada; a modernidade encarregou-se de destruir os discursos edificantes que se prestavam à ilustração

O nosso objetivo, com o trabalho de cruzamento de linguagens (verbal e não-verbal) pode adquirir. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam:

o ensino da língua busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais [...] o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que devem ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCN's, 2002, p. 55).

A relação dos gêneros e o cotidiano vai além da capacidade estrutural dos

textos em capturar a realidade. Equivale aos aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos. (BARBOSA e ROVAI, 2012)

Limitar-se a tipologias descontextualizadas, ensinadas com o objetivo e justificativa de serem necessárias para o mercado de trabalho, é permitir o travamento do processo discursivo e interacional. Um texto é uma resposta social, e, como tal, deve ser baseado no sujeito enquanto necessitado de comunicar-se.

Quando justificamos nosso ensino em uma necessidade futura do aluno, o sujeito se pergunta: como vou me preparar para uma exigência futura se não sou capaz de responder ao que o mundo discursivo me desafia hoje?

Vivemos um período acima de tudo imagético. Não há como ser agente de processos modernos sem conviver e compreender a relação do homem com a imagem. A natureza de nossas respostas e perguntas é construída por intermédio de imagens, sejam elas construídas por nós, sejam apresentadas de forma instantânea.

Desenvolver a capacidade interpretativa sobre as relações construídas no diálogo entre o gênero literário canção/poema com a fotografia munirá o indivíduo para maior capacidade de atuação em um mundo cada vez relacional e, conforme já foi dito, imagético.

A construção da competência leitora se dá não somente pela análise estrutural argumentativa dos textos trabalhados, mais, ainda, pela seleção significativa das obras. Implica dizer que nenhum objetivo será alcançado, por uma proposta de intervenção pedagógica na área da leitura e interpretação, sem que haja uma escolha cuidadosa de leituras significativas para o aluno.

2.1 SOBRE O TEXTO LITERÁRIO

Um ponto que deve ser estabelecido como prioritário nesse escopo teórico é a definição de texto literário. Historicamente, a faceta literária tem se aproximado de

seu objeto mais próximo enquanto tema: o cotidiano. Mas no que se refere à apropriação de textos versados nos cunhos populares, a fim de determiná-los como literário, a história tem se mostrado mais adversa, pois a sacralização dos artefatos da literatura ainda é vista como a melhor forma de assegurar seu valor (e valores). No entanto, o crítico Antônio Cândido, ao definir como literários a diversidade de textos produzidos em meio a uma relação de engenho e intencionalidade, esclarece: “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 2002, p.5). O crítico estabelece tamanha proximidade entre criação e sociedade que afirma ser impossível passar um dia sequer sem ter contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2002, p.7).

Por fim, o autor, ao estabelecer a intrínseca relação entre o sujeito e a literatura, abrange a dimensão da criação ficcional ou poética: “está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (...) a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal” (CANDIDO, 2002, p.10).

É fundamental, além de estabelecer o campo conceitual dos textos trabalhados na proposta, delimitar alguns aspectos dessa textualidade. Para isso, serão utilizados como base teórica os estudos de Roland Barthes sobre as forças da literatura: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*.

A escola, ao lidar com os saberes, o faz de forma estanque, fragmentando o conhecimento e estabelecendo limites que, no cotidiano do aluno, não existem. Por mais que haja inúmeros estudos e várias alterações curriculares, o que se verifica ainda nas salas de aula é o ensino enciclopédico e pouco interdisciplinar. Para definir o conceito de *mathesis*, Barthes afirma que o texto literário naturalmente articula saberes que, em um todo significativo, possibilita ao aluno vivenciar o processo de aprendizagem de forma mais articulada e prática. O autor afirma que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela é a realidade, o próprio fulgor do real. (...) A ciência é grosseira, a vida é sutil, é para

corrigir essa distância que a vida nos importa” (BARTHES, 2007, p. 21)

A tentativa de representação do Real se apresenta como o segundo elemento factual do texto literário: *mimesis*. Há um encantamento que liga o Homem à demonstração do Real. Sobre esse aspecto, a figura humana se aprisiona naquilo que tenta representar, mas almeja imitar. Mesmo sabendo ser impossível tal imitação, o homem teima, afirma o irreduzível da literatura: age como se ela fosse incomparável e imortal (BARTHES, 2007, p. 22).

A *semiosis* consiste na variedade de signos usados na produção de sentido em um texto que colabora para a construção do eu significativo do texto literário. A Semiologia como ciência dos signos extrapola a construção textual e ganha significação na própria experiência de leitor. E com essa exterioridade de relações é possível afirmar quão vaga é a definição de texto como unidade isolada, pois os signos se articulam nos meandros da língua e nos diversos contextos de produção e circulação textual. Para Barthes, “a literatura e a semiologia acabam assim por conjugar-se e por corrigir-se uma a outra” (BARTHES, 2007, p. 28).

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Um dos desafios do professor na formação de leitores literários está em associar a análise programática de obras ao prazer da leitura simples e intuitiva, que exige a sensibilidade natural de quem contempla uma obra de arte. A atividade, além de exigir acuidade sensível, requer um aprimoramento que a escola se propõe a fazer, mas para o qual nem sempre está preparada. O fato se deve principalmente a dois pensamentos cristalizados em torno da leitura literária: ler enquanto ato de liberdade e fruição, e ler enquanto análise dos cânones literários.

Primeiro, é importante ressaltar a ilusão da ideia de que a leitura fora da sistematização da escola é mais livre. A referida competência, em raras exceções, sempre estará ligada a preceitos determinados pela educação formal e refletirá seus avanços e limitações. Significa afirmar que, mesmo longe dos bancos escolares, a

profundidade de análise textual do sujeito dependerá da prática de situações formais e pré-estabelecidas. Não significa um aprisionamento da educação literária, mas o fortalecimento de estratégias bem concebidas a fim de promover uma leitura mais efetiva do texto, da sociedade e do homem.

Outro fator a ser ressaltado é a historicidade maquiada que o ensino da literatura tem recebido efetivamente nas escolas. Destacam-se os períodos e ignoram-se os sentidos.

De acordo com Rildo Cosson: “Seja em nome da ordem, da liberdade e do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23).

A realidade mostra quão falha tem sido a escola tanto em desenvolver a sensibilidade quanto em aprimorar a análise. Consequência da preocupação em relação à quantidade de conteúdo a ser passado em detrimento do prazer, que a obra possa gerar, através do estudo de seus efeitos discursivos. A preocupação com a quantidade relacionada à carga horária tem acentuado a falta de cultivo do hábito da leitura de textos literários.

Segundo Marisa Lajolo:

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar (LAJOLO, 2005, p.12).

No lugar de aproveitarem as diversidades textuais e sua multiplicidade de sentidos e relações, alguns professores optam por trabalhar interpretações de cunho teórico-estrutural. Mostrando ao aluno um corpo (textual) dotado de articulações, carne e ossos, mas sem vida, alma. Muitos futuros leitores são perdidos: obrigados a se debruçarem em exercícios, que não trazem nenhum significado e privados do contato prazeroso e significativo, intrinsecamente relacionado ao letramento literário.

Candido, sobre essa capacidade do texto literário de tornar o cotidiano mais significativo, afirma:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos, e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2002, p.174)

Responsabilizar apenas o professor é reduzir o problema ao seu operador, esquecendo-se da conjuntura que o alimenta: a escola e a sociedade. A visão sobre o fazer literário é obsoleta, pois ainda é visto como pretexto para análise gramatical como atividade de livre iniciativa desprovida de planejamento ou como coletânea de fenômenos históricos. Para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização. (COSSON, 2014, p.23).

Tal papel extrapola os próprios limites da leitura do texto escrito; vai além do simples reconhecimento de características temporais na superfície textual. Consiste na formação do leitor no seu sentido amplo. Alberto Manguel na obra História da Leitura afirma que

O astrônomo lendo o mapa de estrelas que não existem mais, o zoólogo lendo os rastros dos animais na floresta, a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco, os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração, o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis-todos eles compartilham com leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos. Algumas dessas leituras são coloridas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para aquele propósito específico por outros seres humanos. (MANGUEL:1997, p.19)

Eis o papel do professor como agente de letramento literário: expandir as possibilidades de significação de leituras dos textos escritos como manifestação da Arte.

A capacidade de transpor relações entre textos de diferentes linguagens é uma das qualidades do leitor letrado. Quando a letra de uma canção se insinua entre as imagens de um filme ou nas palavras de um romance, o leitor percebe o quanto as linguagens conversam entre si. (PONTE, 2009, p. 86)

Além dessa abordagem mítica do professor em relação ao fazer literário, há a dualidade, aparente, contida no objetivo institucional: ensinar a gostar de ler. Para Souza:

Parece que o problema está na própria natureza da leitura do texto literário. Em princípio, parece que esse objeto da leitura (o texto literário) remete para um dos sentidos do verbo ler que é difícil de ser administrado no interior de uma instituição de ensino. Digo de outro modo, ensinar a ler (função atribuída à escola) confronta-se com a ideia de prazer, já que esse “ensinamento” supõe em geral um trabalho – às vezes maçante e repetitivo – de enformamento do olhar do leitor, para enxergar aspectos que, se considera, capazes de conduzir à leitura correta. Por fim, espera-se sempre que esse trabalho resulte em encantamento: faça o aluno gostar de ler, sentir-se apaixonado pela leitura. Há algo difícil nessa tarefa dado que encantamento, paixão, prazer são sentimentos que não se ensinam, aprende-se vivendo e, nesse caso, em princípio, lendo. (SOUSA, 2010, p. 9)

O aluno já é um leitor do seu cotidiano. Cabe à escola e ao seu mediador, o professor, promoverem um letramento que contemple esses dois aspectos do fenômeno linguístico: a análise e o prazer.

Marisa Lajolo (2005, p.15) conclui que ou o texto dá um sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo pode ser dito acerca de nossas aulas. Aprimorar a compreensão e a interação do discente com o texto literário é potencializar sua leitura de mundo.

2.3 OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

O leitor moderno deve ser capaz de compreender e interagir com os vários mecanismos utilizados pela linguagem para expor seus discursos. O vídeo clipe de um poema, por exemplo, não se limita ao código verbal, extrapola para uma sucessão de imagens e sons que aumentarão o seu alcance significativo. Esse fenômeno multimodal vem acompanhando a textualidade desde as antigas iluminuras medievais, que mais do que simplesmente ilustrar os clássicos compilados, abrangiam o teor significativo de seus textos. O processo de letramento deve alcançar essa relação entre elementos verbais e não - verbais entre as estruturas internas do texto e seu valor contextual. A compreensão, nesse âmbito, se dá pela correta relação entre os elementos articulados em um determinado contexto:

competência comunicativa multimodal (ROYCE, 2002). O observador não se vê mais como alguém exterior ao processo de produção dos sentidos, um receptor, mas como parte da mensagem.

Muitos estudos têm sido feitos, visando analisar a relação do aluno com a multimodalidade da linguagem apresentada pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesse contexto, é importante destacar o compartilhamento do foco das atenções da escrita com o aparato semiótico.

Os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade representada” (DIONÍSIO, 2006, p.125). A autora, em sua análise do Homem com as novas tecnologias, vai mais além, propõe uma revisão do conceito de letramento, usando o termo multiletramentos para designar a capacidade de atribuir sentido a mensagens multimodais. Para Dionísio (2006, p 131), uma pessoa letrada deve ser uma “pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens de múltiplas fontes de linguagens”. Dessa forma, defende um letramento plural, que contemple o letramento imagético (signo visual) e o letramento da escrita (signo verbal).

Imaginar tamanho contexto de interação como elemento constante na comunicação moderna nos leva à reflexão sobre qual seria o papel da escola nesse contexto: protagonizar a inserção dos meios nas práticas educacionais ou repudiar sua utilização no ambiente escolar? A resposta está clara na afirmação de Rojo:

Um dos papéis importantes da escola [...] no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso e da exclusão escolar (ROJO, 2008, p. 57).

É importante também destacar a importância do papel mediador do professor atualmente. "A formação do leitor no século XXI", realizada no campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN):

Professores de ensino fundamental e médio vivem em todo mundo talvez o maior desafio da sua história: formar leitores em uma sociedade que sofreu a mudança drástica da cultura impressa para a digital e do paradigma de leitura para o de navegação. Como a escola pode formar leitores nessa contemporaneidade, quando impera uma cultura à qual os professores aderem como emigrantes, enquanto os alunos são os nativos?

Tal desafio será vencido mediante a compreensão do professor enquanto colaborador do processo, que estabelecerá em sua práxis a relação consensual de depuração informacional, pois, se na facilidade técnica o aluno se constitui um nativo das TIC, na depuração de todas essas informações o professor é peça fundamental na otimização das ferramentas. Nessa perspectiva, afirmam Gonçalves e Nunes (2006, p.04):

[...] a formação de educadores é essencial para responder aos desafios da integração das TIC aos processos educacionais, visando melhoria da qualidade do ensino público. Ela precisa levar em consideração o uso das TIC como elemento auxiliar na socialização do saber pedagógico, a fim de incorporar esses elementos na prática docente. [...] há mudanças em curso nos modos de ler, embora o leitor virtual esteja numa transição ente o modo escrita e o modo imagem [...], novos gêneros e práticas vêm sendo incorporados [...] e que [...] a atuação da escola ainda é tímida, focalizando apenas digitação / elaboração de trabalhos e atividades de pesquisa entendidas apenas como busca de informação na Internet [...] (ARAÚJO, p. 264).

É preciso que nos apropriemos dos instrumentos de transmissão de valores e questionamentos, de seus recursos, para tornarmos o estudo da língua mais diverso, porque seu uso é diverso. No entanto, teimamos em nos reter à palavra escrita e escrita com limitações. Limitada é nossa visão ao não percebermos que nosso lugar seguro, textos enfadonhos e análises meramente estruturais, nunca foi seguro nem para nós e muito menos para o público-alvo de nossas ações: a sociedade.

Poucos fenômenos causam mais espanto em quem trabalha com literatura, análise textual; que constatar que nossas escolas estão iletradas, com o perdão da palavra, instituições que esqueceram a prática social da linguagem. Um lugar onde o superficial é tido como modelo, e aquilo que nos levaria ao ativismo linguístico, à vivência dos que contemplam o reino das palavras e nele penetram, é jogado ao relento das bibliotecas vazias e empoeiradas.

Não podemos abrir mão dos instrumentos modernos e plurimoldais: muros, vídeos, adesivos, fotos e paredes escolares. Tudo pode servir de meio para o fazer poético, para a denúncia social e para a também necessária efusão lírica. A Linguagem sempre foi dinâmica e suas representações eclodem esse dinamismo. Assim, cabe à escola desinventar a estaticidade de um estudo limitado e limitante.

Rojo afirma que,

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, p. 8).

Ao cruzarmos os modos de recepção e produção dos gêneros, formamos um leitor mais atento à polifonia discursiva presente no texto moderno. Todavia, é necessário não só construir a competência interpretativa, mas também a discursiva. Esse leitor competente estará mais preparado para responder às demandas sociais.

Sobre as novas demandas sociais no campo da linguagem, Gustavo Cardoso afirma:

(...) a cidadania na sociedade em rede depende também do domínio dos instrumentos que nos permitem lidar com as mídias como mais uma linguagem natural, e do desenvolvimento de uma literatura que vá para além de sua definição mais tradicional. (CARDOSO, 2006, p. 401).

Portanto, é perceptível que se exige cada vez mais do indivíduo para que ele interaja socialmente. Um cidadão informado e atualizado requer que domine a linguagem discursiva, propriamente dita, mídias da atualidade. Há necessidade de uma reciclagem constante.

3 O MATERIAL DIDÁTICO DA EJA

A importância de uma análise sobre a evolução histórica dos materiais produzidos para atender ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA representa um olhar sobre a forma como a própria sociedade concebe este tipo de ensino.

Contudo, este estudo tem finalidade de apresentar uma proposta que forneça

um suporte discursivo e pedagógico aos materiais já existentes.

Em suma, é fundamental que se conheça a sua origem e informações indispensáveis do suporte elaborado.

3.1. O HISTÓRICO DE PRODUÇÕES DIDÁTICAS DA EJA NO BRASIL

A atenção necessária ao desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, ao longo da história, vem sido postergada por nossos governantes, gerando uma dívida social com um grupo que já possui histórico de exclusão. Relacionado a essa questão, o Parecer nº 11/00 do Conselho Nacional de Educação diz:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (CNE/BRASIL, 2000, p.17)

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse ensino na idade própria, assim como, prepará-los para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. A oferta de cursos aos jovens e adultos proporciona oportunidade educacional apropriada, considerando as características do aluno, seus interesses, condição de vida e trabalho.

A EJA orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Enfim, é um caminho educacional que busca compreender o adulto, orientando-o na aprendizagem para a resolução de problemas e tarefas com que se

confronta na sua vida cotidiana, visando potencializar habilidades e competências. Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa, mas são os fatores de ordem interna (satisfação, autoestima, qualidade de vida, etc.) que motivam o adulto para a aprendizagem. Segundo Paulo Freire, trata-se de ensinar o adulto a aprender a ler a realidade para, em seguida, transformá-la.

O professor deve ser considerado um facilitador, e como tal, sua relação com os alunos é primordial para o ensino aprendizagem, tendo como principal característica o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança. O clima propício para a aprendizagem, segundo o modelo andragógico, tem como características o conforto, a informalidade e o respeito, garantindo que o aluno se sinta seguro e confiante.

Durante a colonização do Brasil também houve Educação de Adultos através dos jesuítas. Estes foram os primeiros a produzirem materiais didáticos para educação de adultos no Brasil, porém, com o intuito de consolidar o projeto de “catequese”, ou seja, objetivo de catequizar. Portanto, visando à catequese, “esses religiosos iniciaram a produção de diversos materiais escritos na língua dos indígenas como: gramática da língua Tupi Guarani e os catecismos de doutrinas” (CAVALCANTE e FREITAS, 2010, p.3).

Após este período de catequese, a educação de adultos vivenciou um hiato em sua produção pedagógica no país. Ainda segundo as autoras, no Brasil, até meados do século XIX, o ensino da leitura era feito através de bíblias ou documentos de cartório. Os livros eram escassos nas escolas, ficando, os poucos existentes, no controle das famílias com maior poder aquisitivo. Na época, afirma Alvina Marciel Soares:

Não havia nenhuma política instituída a favor da educação popular. Dentre estes poucos livros de ensino e prática da leitura estavam as cartilhas. Registros apontam que a primeira cartilha impressa no Brasil para o ensino do idioma português foi elaborada por João de Barros em 1539, intitulada Cartinha de aprender a ler. Nestas cartilhas, estavam o alfabeto, o silabário e os princípios do catecismo. (SOARES, 2015, p. 45).

Nos dados históricos sobre o Brasil, em especial, a educação brasileira sempre foi uma calamidade, pois até hoje não se conseguiu usufruir uma educação justa e de qualidade, nem para as crianças, muito menos aos adultos.

A educação do país sempre foi o caminho para os poderosos terem vínculo de dominação sobre os marginalizados, que, inicialmente, eram os índios e estes, eram catequizados pelos jesuítas, teriam que seguir a cultura do povo dominador.

O poder favorecia diversas regalias, dentre elas, acesso à educação, pois se alfabetizava quem fazia parte da elite. Já foi assim até com os povos da Antiguidade. Ser pobre, negro, índio, e/ ou possuir algum tipo de limitação, não teria esse direito primordial dos Direitos Básicos, os quais, a Constituição Federal assegura a todo cidadão brasileiro.

Figura 1



Fonte: <http://eportuguese.blogspot.com.br/2011/02/lingua-portuguesa.html>

Comparando-o à nossa proposta, percebemos funções antagônicas, pois esse material jesuítico visava negar a identidade do sujeito envolvido, isto é, a indígena. O nativo para o colonizador não possuía cultura, língua própria, na verdade, nem alma, para o colonizador, o índio possuía. Não havia aceitação do outro.

Neste sentido, ocorria a desconstrução da cultura indígena em prol de fé cristã ou interesses do opressor. O objetivo era isolar os últimos falantes e com eles morreria a cultura pagã, prevalecendo apenas o cristianismo europeu.

Na educação de adultos, as pesquisas apontam que, seguindo um modelo de material didático destinado às crianças, surgiu a cartilha "Nova carta do ABC", do autor Laudelino Rocha, em 1924.

Figura 2



Fonte: http://blogdewilliamporto.zip.net/arch2011-04-01_2011-04-30.html

Esse modelo de alfabetização foi parâmetro durante muito tempo. O sujeito era levado a decorar uma sequência de grupos silábicos para então associá-los em contextos formais. Começava com a apresentação das letras, em seguida as famílias silábicas e, por fim, frases moralizantes. Era utilizado “algum tipo de separação entre as sílabas das palavras (hífen, espaçamento) e são representativos do método de soletração” (FRADE, 2012, p. 178).

As cartilhas utilizavam o método de decifração dos símbolos gráficos e sonoros para o ensino da leitura e escrita. Apesar de criticadas, foram usadas para alfabetizar muitos brasileiros e permearam na educação até a segunda metade do século XX, fundamentando metodologias tradicionais.

Durante muito tempo no Brasil, a EJA foi vista como um segmento composto por indivíduos com poucas ambições, que retornavam à escola apenas para adquirir uma alfabetização rudimentar. Esse pensamento norteou durante as poucas políticas educacionais. Consequência disso foi o longo período, sem qualquer investimento na área, acarretando uma estagnação na produção didática.

[...] este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

1) O mercado exige mão de obra qualificada:

929 - O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.

1938 - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País¹

Os interesses do capital ditaram a necessidade da indústria possuir um operário cada vez mais qualificado. Isso impulsionou os investimentos em políticas públicas, que direcionassem o indivíduo à qualificação através da escola. Mas o problema enfrentado foi à dificuldade em fornecer condições aos indivíduos. Muitos percalços distanciavam da escola, e, sem dúvida, um material didático que suprisse as necessidades com o trabalhador, dificilmente, alcançariam êxito escolar. Com o término da Era de Getúlio Vargas, havia necessidade da ampliação do número de eleitores, entretanto, é preciso qualificá-los minimamente.

Segundo Conceição Maria da Cunha (1999), na década de 1940, a ideia que se tinha era de que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização. O adulto analfabeto era incapaz política e juridicamente; não podia votar ou ser votado. O fim do Estado Novo trouxe ao país um processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores

2) Chega o momento de o professor escolher o livro didático:

¹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

1945 - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. ²Com isso, a escolha do livro utilizado em sala passou a ser responsabilidade do professor. Todavia, na prática apenas um pequeno grupo de mestres escolhia as obras adotadas pelas escolas. E sua distribuição ainda era muito precária. Com isso, em 1947 é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) regido pelo Departamento Nacional de Educação. Começou-se então a se desenvolver mais trabalhos para Educação de Adultos (EDA). Ainda em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adultos (CEA) que tinha como objetivo principal a ampliação de oferta de escolarização para os adolescentes e adultos analfabetos. Quanto à produção de material didático, foram reservados 8 a 12% dos planos financeiros desta Campanha (SOARES, 2014).

O processo de ensino em relação ao adulto que nunca teve contato com a escola era baseado na necessidade de alfabetizá-lo através de repetições e temáticas infantis: nada diziam ao adulto sobre sua realidade.

De acordo Beisiegel (2004) estes são os principais materiais produzidos por esta campanha entre 1947 e 1950:

Figura 3



Fonte: **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos / Paulo Eduardo Dias de Mello; 2010.**

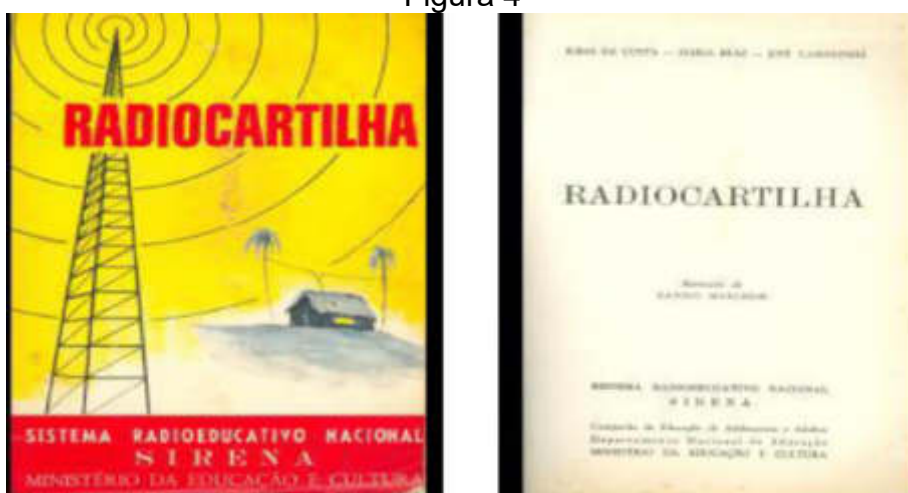
Embora haja um hiato entre essas produções e as primeiras destinadas a adultos, sua abordagem ainda é infantil. Consiste em adaptação mediana das cartilhas para crianças. Ainda não há a preocupação em considerar elementos

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

relacionados ao cotidiano do adulto. Havia referências em algumas publicações, objetos e especiarias desconhecidos por boa parte dos brasileiros.

Com a criação do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), produziu-se uma cartilha denominada Radiocartilha, além dos programas radiofônicos transmitidos nos horários educativos. O problema foi a incompatibilidade entre a qualidade das transmissões radiofônicas e o material didático deste sistema, a Radiocartilha. As transmissões eram de péssima qualidade e não possuíam sincronia com o material impresso.

Figura 4



Fonte: **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos / Paulo Eduardo Dias de Mello; 2010.**

No período correspondente entre o fim da década de 1950 e início de 1960, os horizontes para a Educação de Jovens e Adultos mudaram positivamente. Organizaram-se iniciativas importantes, novas perspectivas foram implementadas, entre estas estavam o II Congresso de Educação de Adultos, discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Movimento de Educação de Base (MEB), a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), o Plano Nacional de Educação, o Programa de Emergência, o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, a Comissão Nacional de Alfabetização e o Plano Nacional de Alfabetização (SOARES, 2014).

Dentre tantos grupos, o que resistiu mais bravamente ao seu projeto inicial foi o MEB. Segundo Soares (2014), com o golpe militar de 1964, tudo isso é modificado e a educação de adultos passou a estar mais sob a liderança de movimentos de

cultura e educação popular do que da esfera federal.

Embora tenham sido mais fortes no nordeste brasileiro, esses movimentos eclodiram em todo o país. Entre eles, estão o Movimento de Cultura Popular de Recife-PE; a Campanha de Educação Popular da Paraíba; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler de Natal-RN. Guiados pelas ideias de Paulo Freire, esses movimentos necessitavam criar seus próprios materiais que promovessem um salto educativo qualitativo, além de uma educação menos alienante. Estes traziam palavras do cotidiano e textos de consciência política.

Preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira” e em um olhar que vislumbrava na instrução dessas pessoas um “instrumento de conscientização. (SAVIANI, 2010, p. 316).

Os materiais também foram adotados por outros Estados, que apenas faziam pequenas modificações em seu contexto.

Um salto qualitativo para as finalidades educacionais propostas anteriormente, pois a leitura da realidade é enriquecida com as relações que podem ser estabelecidas entre as áreas do conhecimento, tecendo, assim, a complexa teia que é a consciência crítica sobre o mundo. (SCHEIBEL; LEHENBAUER, 2006, p.192).

Figura 5



Fonte: Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e

conteúdos / Paulo Eduardo Dias de Mello; 2010. 30.

O Movimento de Educação de Base (MEB) cria materiais intitulados "Saber para Viver" e "Viver é Lutar". Sua temática era a vida e trabalho no campo e possuíam um caráter político e conscientizador.

Figura 6



Fonte: **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos / Paulo Eduardo Dias de Mello; 2010.**

3) A estratégia de guerra: MOBRAL:

1966 - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.³

Com o sucesso das brigadas de alfabetização em Cuba e com o temor de que os centros comunitários virassem centros de recrutamento para os grupos comunistas, o Governo Militar pede dinheiro ao seu aliado os Estados Unidos, através do Banco Mundial e cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de

³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

Alfabetização). Criado em 1967 para coordenar a alfabetização de adultos no país. O MOBRAL produziu muitos materiais didáticos para educação de adultos. Aliás, para Soares (2014), foram nestes movimentos que a incorporação de editoras privadas na produção destes materiais se efetivou.

O MOBRAL estabeleceu um alcance muito grande à Educação de Jovens e Adultos. Todavia, seu objetivo não era formar um cidadão consciente, mas ciente de que a ordem estabelecida era a ideal. (MELLO, 2010, p. 79-80).

A adaptação presente nos materiais freirianos não ocorria no MOBRAL. Portanto, por isso, houve uma tentativa de globalizar a realidade brasileira. Era mais uma forma de doutrinar para um civismo que apoiasse a organização política vigente.

Figura 7



Fonte: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/search?q=mobral>

4) A criação do Programa Nacional do Livro Didático:

1983 - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidief. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Com a edição do decreto nº 91542 de 19/8/85 o Plidief dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças.⁴

⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

Com a extinção do MOBREAL em 1985, houve um dismantelo na estrutura destinada à educação de adultos. Foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos com a função de fornecer suporte técnico e financeiro a iniciativas educacionais voltadas à área. Era o apoio, mas não a iniciativa.

Após a criação da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (COEJA) se verificou uma reestruturação na produção e regulamentação dos materiais destinados à Educação de Jovens e Adultos e, dessa forma, o órgão passou a receber verba específica para incentivos, e, a partir disto, as editoras passaram a publicar coleções especializadas para EJA.

5) A inclusão da EJA no PNLD:

Com a publicação da resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.⁵

Hoje há uma gama de materiais destinados aos mais diversos grupos sociais. O objetivo é valorizar a diversidade cultural, a identidade. Nesse contexto, as novas tecnologias são recursos indispensáveis para a construção da cidadania, pois, como construtoras de discursos, estabelecem um processo constante de comunicação. Elas desafiam o sujeito a interagir:

Figura 8

⁵ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13536%3Amateriais-didaticos&Itemid=913.

Uma diferença significativa em relação ao passado é que, agora, os vários materiais didáticos à disposição do professor têm vários suportes, não só o do papel. Temos “materiais concretos” de madeira e plástico, entre outros; fitas cassete e DVDs; filmes; e, por fim, o computador, por vezes com acesso à Internet, o que muito amplia suas potencialidades (CARVALHO, 2005, p. 45).

A temática das obras é diversa. Abordam desde mercado de trabalho até sexualidade. No entanto, muitos materiais necessitam de um investimento mais cuidadoso no campo da linguagem. É comum verificarmos nos livros ou uma postura valorizadora de conteúdos gramaticais e estruturais, ou textos multimodais sem qualquer análise estrutural da linguagem. Modos, estruturas e conteúdos devem levar o aluno à experiência da linguagem. A coleção peca por se limitar a abordar somente temáticas deixando de lado as construções linguísticas, o reconhecimento dos recursos discursivos. Mecanismos tão necessários quanto temas para a construção da cidadania, pois quem compreende os mecanismos do discurso dificilmente se deixa envolver por seu poder de convencimento.

3.2 BREVE ANÁLISE DOS NOVOS LIVROS DA EJA

A primeira obra analisada oferece uma excelente diversidade textual, proporcionando atividades com diversos gêneros e tipos de textos, que circulam em diferentes contextos sociais. A saber: placas, histórias em quadrinhos, sumário, lista, crachá, etiqueta, notícia, trava - língua, dito popular, debate, fábula, dentre outros. No entanto, ao cruzar os gêneros, o fazer de forma ilustrada: a poesia ilustra a fotografia e esta, por sua vez, ilustra a canção.

Figura 9



Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. *Guia dos Livros Didáticos do PNL D EJA 2014* – Natal: EDUFRRN, 2014.

Não há referência ao diálogo entre gêneros. Esse fato não é observado na avaliação pelo PNL D:

A maioria dos textos apresentados são autênticos, porém nem todos são integrais. Foi feito um trabalho constante com o gênero literário fábula. Não há na obra textos redigidos com propósitos exclusivamente didáticos. No percurso de leitura, existem informações sobre o contexto de produção dos textos lidos (época, lugar, autor) e orientações quanto às finalidades da leitura (por exemplo, ler para explicar, comparar, conhecer etc.). Valorizam-se os conhecimentos prévios dos estudantes ao longo da obra, de modo a auxiliar na compreensão dos diferentes textos lidos. De forma sucinta a obra explicita os gêneros textuais trabalhados, propiciando reflexões sobre as características composicionais e as finalidades de cada gênero. Evitam-se,

dessa forma, situações descontextualizadas, com a perspectiva restritiva de lição ou de mera tarefa escolar. (PNLD/BRASIL, 2014, p.82)

Para finalizar a análise desta primeira obra é preciso ressaltar a pouca referência à multimodalidade da linguagem em um contexto de interação. Há uma breve recomendação aos professores que utilizem filmes, músicas e vídeos. Algo mais sugestivo do que necessário.

Figura 10



BRASIL, Ministério da Educação. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 – Natal: EDUFRRN, 2014.

O segundo volume está estruturado por componente curricular e aborda os conteúdos previstos para o segundo e o terceiro anos. Os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados em seis unidades que abordam diferentes temáticas a partir dos seguintes títulos: “Um País de Muitas Belezas”; “Trânsito: Respeito, Informação e Educação”; “Integração e Valorização”; “Diga Não ao Trabalho Infantil”; “Textos que Orientam”; “Histórias do Folclore”. A obra confunde contextualização com mero utilitarismo. Na área da linguagem, fortalece o valor social do texto, abordando à linguagem metafórica, subjetiva. Como se o sujeito habitasse um mundo simplesmente referencial.

Percebe-se, com a avaliação feita pelo PNLD, visão dos avaliadores em relação às necessidades, além das competências do aluno da EJA, que há, nitidamente, uma tentativa de simplificar os conteúdos com a aplicação de análises,

no intuito de favorecer a fixação dos conteúdos. Todavia, é latente a carência de recursos multimodais: preocupou-se com o conteúdo, mas não com a forma. A caracterização é pouco atraente ao aluno:

A obra possibilita que o estudante conte e compare as palavras quanto às unidades menores, com/sem o estabelecimento de correspondências gráficas a partir da identificação da quantidade de letras usadas na escrita de palavras. Estão previstas atividades com diversos gêneros e tipos de textos, como, por exemplo, bilhete, placas, cartazes, propagandas, lista telefônica, documentos pessoais, música, quadrinhos, receita, anúncios, ficha de solicitação de emprego, carta, e-mail, fábula, reportagem, os quais circulam em diferentes contextos sociais. Também há propostas de trabalho com textos literários diversos, principalmente contos, romances e poemas. Prevaecem textos autênticos, mas há textos fragmentados e outros que parecem ter sido criados com fins didáticos, sem que, contudo, haja comprometimento de sentido. A extensão, a temática e a complexidade linguística dos textos são adequadas ao público a que se destinam. (PNLD/BRASIL, 2014, p.97).

A diversidade textual na obra esconde a pouca profundidade das análises. São textos significativos ao aluno, mas desprovidos de atividades que levem à ampliação do seu sentido. A multimodalidade aparece de forma tímida no capítulo sobre literatura popular nordestina. Entretanto, a análise se aproxima mais do valor histórico-social e pouco do valor subjetivo. Como é possível trabalhar esses dois valores separadamente? O livro didático lamentavelmente os estabelece.

Figura 11



Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. *Guia dos Livros Didáticos do PNLDC EJA 2014* – Natal: EDUFRRN, 2014.

Comparando a terceira obra com as demais, verifica-se a mudança de aspectos. As duas primeiras primam pelo valor utilitário dos textos e estabelecem orientações de atividades para que aluno e professor possuam uma importante ferramenta de interação com o mundo. Já esta terceira obra carece de atividades de contextualização dos gêneros. Ela oferece apenas algumas sugestões ao professor sobre os procedimentos de análise, sem fornecer uma diversidade de atividades que levem a isso.

Eis a avaliação do PNLD sobre o escasso investimento da coleção em atividades com gêneros textuais:

A proposta didático-pedagógica é disciplinar e não há orientações claras para que o professor estabeleça uma articulação entre as disciplinas. Por outro lado, existe a sugestão de que o professor, ao trabalhar com os textos e atividades existentes nas unidades, aproxime os conteúdos desses textos a ações práticas e à vida cotidiana dos estudantes, de modo a garantir uma inter-relação entre tais conteúdos e seus usos sociais. Além disso, alguns textos selecionados para as propostas de leitura, debate e produção escrita dialogam indiretamente com outras disciplinas, deixando ao professor a tarefa de explicitar possíveis relações interdisciplinares. O Manual do Educador apresenta orientações gerais para a utilização de tecnologias da informação e da comunicação, indicando sites e propostas de trabalho interdisciplinar. Após o detalhamento dos pressupostos teórico-metodológicos de cada disciplina, o Manual indica filmes, sites e referências para consulta por parte do docente. No entanto, nem sempre estão claros os objetivos de cada indicação e sua relação com os conteúdos propostos no Livro do Aluno. [...] Em várias atividades são exploradas possíveis funções cognitivas das imagens no processo educativo, evitando o seu uso como mera ilustração ou ornamento. (BRASIL, 2014, p.102).

Nesta obra há um investimento nos elementos multimodais. As páginas são configuradas para possibilitarem cruzamento de linguagens e também a relação entre os gêneros é mais dialógica. O ponto negativo: a pequena quantidade de atividades direcionadas. Fica muito a critério do professor, ou seja, de como ele conduzirá as discussões.

Em contrapartida, o que se espera do material de apoio pedagógico, ferramentas eficazes para as mais diversas situações de ensino. Entretanto, a coleção não atende as expectativas.



Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. **Guia dos Livros Didáticos do PNL D EJA 2014 – Natal: EDUFRRN, 2014.**

Nesta coleção encontram-se várias propostas de atividades interacionais, objetivando o diálogo entre as gerações presentes nas turmas de EJA. Seu foco é a construção coletiva do conhecimento. As atividades mobilizam os sujeitos na busca pelo fortalecimento da própria identidade. Todavia, aborda timidamente os elementos multimodais dos textos.

A obra contempla as diferentes gerações envolvidas na EJA, valorizando o tempo como fonte de saberes. O contato entre diferentes gerações é caracterizado como uma possibilidade produtiva para intercâmbio desses conhecimentos, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. O diálogo entre gerações é estimulado especialmente por meio de trabalhos em grupos, de projetos interdisciplinares coletivos, entrevistas com pessoas mais velhas e, inclusive, por meio de atividades que valorizam os saberes empíricos dos idosos. Os textos selecionados para as atividades são autênticos e contemplam a dimensão estética das experiências escolares dos estudantes da EJA. Também estão em sintonia com as experiências extra-escolares dos estudantes, valorizando o letramento social. Considerando que a obra destina-se a um público de jovens, adultos e idosos, os textos são heterogêneos e adequados quanto à extensão, à temática e à complexidade linguística. A obra possibilita o contato do estudante com diversos gêneros e tipos de textos, oriundos de diferentes

contextos sociais: jogral, propaganda, crônica, agenda, documentos pessoais, glossário, poema, histórias em quadrinhos, classificados de jornais, placa, cartaz, receita, cordel, lenda, bilhete, rótulo, com destaque para a letra de música. (BRASIL, 2014, p.110).

O conjunto semelhante aos outros prima pela valorização da experiência do aluno. Por exemplo, também relativiza a análise multimodal, partindo de sequências de leitura, que remonta à importância do elemento histórico-social para a construção social. Uma parcela significativa dos materiais destinados ao segmento é preparada para suprir as necessidades básicas do discente em relação à diversidade textual. Nesse interim, nossa proposta complementar ganha significação por preencher a lacuna deixada pelos materiais pedagógicos destinados à EJA.

3.3 PROPOSTA DE ATIVIDADE

A importância do trabalho, envolvendo os gêneros canção, poema e fotografia, está relacionada a um dos grandes objetivos do ensino da Língua Portuguesa: melhorar a capacidade de ler e compreender o mundo, o qual nos desafia constantemente através da sua diversidade de textos. Logo, o segmento da EJA, com sua clientela tão voltada ao elemento prático de cada disciplina, é campo fértil para esse tipo de atividade.

No contexto do ensino noturno, os alunos, em sua maioria, adultos, estão inseridos no mercado de trabalho ou almejando essa inserção, e, para isso, procuram se preparar cada vez mais. Potencializando a necessidade de a escola proporcionar primeiro um letramento digital a fim de tornar o sujeito mais autônomo em relação às novas tecnologias e, posteriormente, promover um desenvolvimento do senso crítico para que exerça o papel de agente na construção de sua história.

Os poucos livros didáticos recebidos pelos professores durante o ano letivo tentam abordar, de forma diversificada, os gêneros textuais, mas acabam propondo análises e produções, que se distanciam das exigências multimodais, que o cotidiano do aluno impõe. Portanto, há muitos materiais didáticos produzidos

especialmente para o segmento da EJA, mas com uma proposta de cruzamento de textos limitada aos impressos: os arquivos e ferramentas digitais são pouco ou nada explorados. O problema ocorre muito devido à equivocada concepção de que o aluno do ensino noturno precisa avançar muito nos letramentos tradicionais para, então, ter condições de lidar com o letramento digital. Pensamos que, se o aluno que nunca teve contato com a escola possa, ainda assim, ser provido de um letramento significativo, o mesmo pode ocorrer com os indivíduos em relação ao mundo digital. É equivocada a análise de algumas especificidades dos letramentos como níveis diferentes a serem alcançados no processo de interação com o mundo quando, na verdade, são ferramentas que se coadunam no processo de compreensão e interferência do Homem no meio. Eis o papel da escola.

Sendo assim, nossa proposta é viável não só pela já mencionada exigência dos que são assistidos pelo segmento, mas, também, pela identificação daqueles com as temáticas a serem trabalhadas pelos textos; é inovadora por preencher as lacunas deixadas pelas propostas dos livros didáticos.

3.4 COMO SURTIU A IDEIA DE UMA FERRAMENTA MULTIMODAL

As duas atividades desenvolvidas, a seguir, exceptuando o escopo teórico necessário ao texto acadêmico, representam o ponto de partida para o projeto dissertativo e profissional ora apresentado. Cumpre, portanto, informar que o contexto de aplicação foi o 6º ano da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nesse segmento, a evasão é um fenômeno muito comum. Todavia, no início do ano letivo, não assumi somente as turmas, mas também, uma realidade inaceitável, injusta e indesejável. Contudo, necessitava ser mudada.

Após refletir sobre as estratégias necessárias para manter, minimamente, o aluno em sala de aula, a fim de que, ele freqüente a escola e cumpra a assiduidade, descobri que o material didático, representado classicamente pelos livros, não favorecia a identificação do discente enquanto agente do processo de

aprendizagem. Durante a reflexão sobre o currículo apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, percebi a necessidade de estabelecer metas para cada ciclo da EJA, algo mais sintético e definidor da natureza da linguagem naquele ciclo. Tais metas deveriam representar pontos de confluência para os demais conteúdos. Dessa forma, os trabalhos com a linguagem no 6º ano passaram a ter como objetivo principal tornar o aluno um leitor competente e capaz de analisar textos narrativos e poéticos no que tange à representação metafórica. A partir desse pressuposto, é possível convergir o estudo dos recursos necessários para este reconhecimento.

O primeiro texto apresentado foi Profundamente, de Manuel Bandeira. A escolha ocorreu não somente por representar a narrativa alusiva a uma lembrança de Bandeira, mas, também, por apresentar, no desfecho de cada momento poético, exemplos da linguagem denotativa e conotativa, respectivamente.

Profundamente
Manuel Bandeira

Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Estrondos de bombas luzes de Bengala
Vozes, cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam, errantes

Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?

— Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo
Profundamente.

*

Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de São João
Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
 Minha avó
 Meu avô
 Totônio Rodrigues
 Tomásia
 Rosa
 Onde estão todos eles?

— Estão todos dormindo
 Estão todos deitados
 Dormindo
 Profundamente.

Texto extraído do livro "Antologia Poética - Manuel Bandeira", Editora Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 2001, pág. 81.

A primeira provocação relaciona-se à substituição dos nomes elencados pelo autor por nomes de parentes, que brincavam em sua infância. A recordação de infância é apenas um prelúdio para o tema da morte, tão abordado pelo poeta em outros textos. Criando a possibilidades para que cada aluno escolha uma pessoa, que participará da reconstrução textual, é possível perceber a reconstrução do passado de cada discente. A metáfora maior está na expressão “Dormindo profundamente”, entretanto, cumpre salientar que não é a única. O próprio adormecimento do eu lírico configura momentos em que esquecemos de valorizar a festa e a confraternização e, de repente, percebemo-nos “profundamente” sozinhos.

A atividade foi aglutinadora de saberes e experiências representando um ponto de intersecção entre a subjetividade de cada experiência e os sentimentos comuns às narrativas produzidas pelos alunos: saudade e sofrimento, não como elementos contraditórios, paradoxais, mas como ramificações provenientes de ponto em comum: a vida em sua forma pura.

3.5 RAUL, BARTHES E SALGADO: MULTIMODAL ACIDENTAL

Após algumas análises de textos avulsos surgiu a necessidade de atividade, envolvendo a leitura de uma obra mais densa no tocante à extensão discursiva. Portanto, este fato tornou-se determinante para a escolha da obra Raul da Ferrugem

Azul, livro de Ana Maria Machado, pelos aspectos: plurissignificativo e metafórico da leitura.

Com frequência, a literatura infanto-juvenil sofre preconceito e depreciação, de toda ordem, de leigos que se intitulam críticos, e, até mesmo, de escritores renomados pelo cânone da literatura tradicional, por ser classificada como uma categoria que abrange meras "historinhas para crianças". Na contramão de qualquer pensamento que menospreze as obras infanto-juvenis, Raul da Ferrugem Azul foi escrito por Ana Maria Machado, em 1979, período que compreendeu a ditadura militar brasileira. As 62 páginas foram divididas em 8 capítulos, nos quais o narrador conta a história de Raul, um menino que, um dia, ao perceber que sua pele está sendo coberta por manchinhas azuis, entra em desespero.

3.6 RESUMO DA OBRA

As primeiras manchas começaram a aparecer no braço de Raul logo após uma briga que ele presenciou entre dois meninos na hora do recreio. Márcio, um tipo "valentão", que costumava praticar ofensas contra as crianças da escola, estraga os óculos de Guilherme e se recusa a pedir desculpas. Raul, assistindo à cena, se vê tomado por uma forte raiva e sente desejo de bater em Márcio para defender o amigo. Contudo, decide resignar-se e acaba acumulando em seu interior toda a raiva que sentiu e que não conseguiu manifestar.

A seguir, Raul tentou, sem sucesso, retirar as manchas azuis com todos os produtos de limpeza que encontrou em casa, chegando a passar um dia inteiro no sol por ter pensado que se tratava de um bolor. Mais tarde, ele fez seu próprio diagnóstico: era ferrugem, sim, ferrugem azul. A esta altura, a ferrugem começara a se espalhar pelo corpo dele progressivamente. Certo dia, Raul voltava do futebol com os amigos e viu um homem estourar os balões coloridos de um menino que trabalhava como ambulante. Raul, naquele momento, sentiu uma forte raiva e até

pensou em correr para ajudar o menino, mas não conseguiu sair do lugar, ficando ali imóvel.

Assim, a inércia de Raul, diante das situações que lhe causavam indignação, ocasionou o aumento da ferrugem azul pelo corpo dele. Esta ferrugem aparece na garganta de Raul quando ele ouve, completamente calado, os comentários bastantes racistas de alguns amigos seus, que se referiam aos negros como indivíduos que devem sempre gerar desconfiança e medo nos brancos. Novamente Raul ficou furioso e uma vez mais quis gritar aos amigos, bradando que eles estavam errados. E mais uma vez, permaneceu inerte.

Certo dia, conversando com Tita - a empregada doméstica da casa que sempre contava muitas histórias sobre o Preto Velho da Montanha - Raul decide ir até a favela procurar este senhor para que ele o ajude a remover a ferrugem que tomava todo seu corpo. No dia seguinte, ao chegar na favela, Raul observou uma grande confusão. Uma menina muito brava gritava para defender um garotinho que teve sua pipa furtada por garotos maiores do que ele. Raul acompanhou atentamente o discurso da menina e se assustou quando ela disse que não levava desaforo para casa para não ficar enferrujada. Ao conversar com a “menina briguenta”, descobriu que ela se chamava Estela. Neste momento, Raul acabou conseguindo uma companhia até a casa do Preto Velho.

Crente que seu problema seria resolvido, o menino chega até a casa do Preto Velho e sai de lá muito decepcionado ao ouvir o velho sábio dizer que somente a própria pessoa poderia resolver seu problema de ferrugem, e que, por isso, ele não poderia ajudá-lo. Ao retornar à sua casa, Raul conversa com Estela sobre a ferrugem dele e logo descobre que ele não era o único a sofrer com estas manchinhas que estampavam sua pele. Estela, que era tão diferente dele, já havia sido acometida por uma ferrugem amarela.

Ao entardecer, e no caminho de volta para casa, Raul se despede de Estela, prometendo pensar em tudo aquilo que haviam conversado sobre a ferrugem.

Na volta para casa, ainda dentro do ônibus, acontece a primeira “aventura de desenferrujamento” de Raul. Em uma das paradas, uma senhora que carregava peso, acaba demorando a descer os degraus e é desrespeitada pelo motorista, que acelera o veículo e a trata de forma depreciativa. Raul fica bastante irritado com o

fato, e, pela primeira vez, manifesta sua indignação ao discutir com o motorista para defender a velha senhora. A ação resultou no desaparecimento imediato da ferrugem que manchava a garganta de Raul. As outras partes do corpo dele continuavam manchadas, mas Raul já não se preocupava como antes. O menino percebera que agora seria uma simples questão de tempo para que o processo de “desenferrujamento” se desse por inteiro.

3.7 SOBRE O LIVRO

Ao apresentar a história de Raul, a autora expõe também a história de muitos outros meninos, meninas, homens e mulheres, que vão se enferrujando cada dia mais por permanecerem apáticos em certas circunstâncias os quais deveriam, ou, pelo menos, poderiam ser de embate e enfrentamento.

A apatia social diante de situações de injustiça é um assunto extremamente pertinente a qualquer ser humano, que conviva com as opressões diárias que movimentam as engrenagens de toda e qualquer sociedade. Assim, este livro de Ana Maria Machado não se limita ao público puramente infanto-juvenil, uma vez que configura uma leitura frutífera, sedutora e cativante para pessoas de diferentes idades.

O livro, ganhador do prêmio de Melhor do Ano, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1980, foi rejeitado por oito editoras, que temiam represálias da censura militar, uma vez que sua temática poderia ser interpretada como uma metáfora do contexto histórico que o país vivia na época. O livro já rendeu, só no Brasil, quarenta edições. O mote que deu origem ao livro partiu de reflexões realizadas por ela quando propôs a elaboração de um manifesto contra o regime militar em que apenas Ziraldo⁶ e Millôr Fernandes⁷ se mostraram favoráveis. Como

⁶ Ziraldo Alves Pinto é pintor, cartunista, chargista, dramaturgo, escritor brasileiro, dentre outras profissões.

podem todos ser considerados entre os maiores jornalistas do país se enferrujaram sua capacidade de reagir?

Outro fato estimulante para a construção da obra foi um episódio presenciado e relatado por seu filho em que alguém era chamado de “neguinho” de forma pejorativa quando aquele voltava para sua casa de ônibus. O sentimento vivenciado pelo personagem Raul traduz o sentimento de milhões de outros brasileiros que viveram sob a arbitrariedade da ditadura militar brasileira. A indignação reprimida do menino enferrujado pode ser facilmente comparada ao “grito contido”, que Chico Buarque de Holanda cantou em Cálice, no auge da censura militar. Assim, pode-se dizer que Ana Maria Machado conseguiu, com requintada maestria, unir o universo lúdico e abstrato de uma criança ao concreto universo dos adultos, fazendo de seu livro um clássico, cuja temática é atemporal.

3.8 SOBRE A AUTORA

Ana Maria Machado é jornalista, professora, pintora e escritora brasileira. Natural do Estado do Rio de Janeiro, nascida em 24 de dezembro de 1941, vivenciou na pele a opressão do regime militar brasileiro. Formada em Letras pela Universidade do Brasil, Ana Maria Machado lecionou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Como jornalista, trabalhou por mais de dez anos na Rádio Jornal do Brasil. Foi uma das fundadoras, em 1980, da primeira livraria infantil no Brasil, a Malasartes (no Rio de Janeiro), que existe até hoje. Nessa década, ela publicou mais de quarenta livros, e em 1981 recebeu o Prêmio Casa de las Américas com o livro De Olho nas penas.

⁷ Millôr Viola Fernandes, foi desenhista, humorista, dramaturgo, escritor brasileiro, além de jornalista e poeta

A autora é uma das principais responsáveis pelo lugar de destaque que hoje é ocupado pela literatura infantil e juvenil brasileira. Teve participação essencial nessa conquista. Em mais de 30 anos de dedicação, ela tem criado personagens marcantes, enredos fascinantes, sempre primando pela inovação da linguagem e mantendo alto grau de qualidade literária e artística em suas produções textuais.

Seguidora do legado de Monteiro Lobato, construiu em sua trajetória uma vasta obra, que extrapola o mundo infanto-juvenil e adentra o mundo acadêmico; e na mídia especializada, proporcionando matéria-prima para investigações de toda ordem como pesquisas de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado, reportagens e prêmios de reconhecimento no Brasil e no exterior.

O reconhecimento mundial das obras de Ana Maria Machado aconteceu em 2000, quando se tornou a primeira escritora brasileira a receber o Prêmio *Hans Christian Andersen*, o mais importante prêmio de literatura infantil. No mesmo ano foi agraciada com a Ordem do Mérito Cultural. Foi ganhadora, também, do Prêmio Jabuti de Literatura, em 1978.

4 LINGUAGEM, PODER E A ARTIMANHA DA LITERATURA

A discussão ora proposta está amparada nos argumentos elaborados pelo pensador francês Roland Barthes (1915-1980), em sua obra *AULA* (2007), quando assumiu a cadeira de Semiologia Literária, no Colégio de *France*, em 1977, constituindo-se em sua aula inaugural.

Considere-se, primeiramente, nesta discussão o aspecto diretamente ligado ao ofício docente no que tange à sua prática e, sobretudo, ao seu papel formador. É notório que esta prática se efetiva em um ambiente institucionalizado, implicando, com isso, que esta prática opera em um espaço de poder; sendo, portanto, parte constituinte do processo, seja reproduzindo-o ou combatendo-o. Nesse sentido, a atividade docente estará sujeita a um saber determinado e, inevitavelmente, a uma forma de poder também determinada, como bem esclarece Barthes

De uma forma ou de outra, o (a) docente se sujeita a um determinado saber que, inevitavelmente, se liga a uma determinada forma de poder, oscilando de forma dramática 'entre as pressões da demanda tecnocrática e o desejo revolucionário' (BARTHES, 2007, p. 10).

Dentre as diversas formas de o professor manifestar esta sujeição ao poder, uma delas diz respeito ao discurso, seja ao se apropriar da palavra, conforme dito anteriormente, para reproduzi-lo ou combatê-lo. A questão seguinte é entender como este discurso é construído, visando denunciar, combater este poder ao qual estaria submetido, quando, para Barthes, "o poder [...] aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder." (2007, p. 10) E uma vez que, por hipótese, o poder denunciado der vez ao poder denunciante, este estará livre 'de todo desejo de agarrar?' (BARTHES, 2007, p. 10).

Tal visão equivocada de poder, que, por sua vez, é uno, é desbancada por Barthes quando este questiona: e se o poder fosse plural como os demônios? (BARTHES, 2007, p. 11). Em resposta, ele admite a existência de um poder onipresente disfarçado em todas as esferas da vida social. Para ele, os imperceptíveis braços do poder atuam

não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo (BARTHES, 2007, p. 11).

Em função do precípuo papel formador, espera-se que, inocentemente, os docentes e os demais intelectuais estabeleçam um enfrentamento contra o Poder, em um tempo que, verdadeiramente, o embate seja empreendido contra os poderes. A ação imposta não se constitui tarefa fácil, justamente porque os poderes se apresentam multifacetados, e o lócus de suas manifestações perpetuam-nos no tempo histórico, "expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas." (BARTHES, 2007, p. 12).

Muito se questiona acerca de como os poderes se estendem no tempo e no espaço, e, por conseguinte, como eles reaparecem, ganhando uma nova materialidade, uma nova roupagem. Qual seria o princípio que os institui e os mantêm? Para esta indagação, Barthes é taxativo ao afirmar que o seu objeto é a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

Barthes nos convence do aparente absurdo, presente na afirmação anterior, ao dizer que “não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva”. Ele encontra respaldo no pensamento do linguista Roman Jakobson (1896-1982) quando este afirma que “um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer” (BARTHES, 2007, p. 12). Outrossim, as regras constitutivas da língua portuguesa em seus aspectos sintáticos e semânticos nos submete a uma prática alienante, tornando-nos submissos, irremediavelmente, a estrutura da língua. Logo, “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente facista; pois o facismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2007, p. 14). Nesse sentido, exatamente quando fazemos uso da linguagem, em seu mais íntimo uso, nos submetemos ao poder a que determinada língua serve.

Conforme Barthes, os desavisados usuários da língua se submetem a dois preceitos básicos: O primeiro, diz respeito à necessidade de que ao nos comunicarmos, acaba impondo determinadas modalidades lingüísticas, que podem ditar o tom de nossa performance comunicativa. No segundo, os signos, visando a representação comunicativa, devem ser conhecidos e reconhecidos. Para isso, é feito o uso da interlocução como elemento de repetição constante e perene da linguagem, por meio do código lingüístico, tornando-a padrão, modelo que valoriza os que a bem utilizam e discriminando os que a ela não se submetem, “Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente” (BARTHES, 2007, p. 15).

Diante deste fato, imposto à existência humana pela língua/linguagem, como reagir em busca de uma possibilidade de escapar desta condição? Barthes apontava o caminho, ao admitir que “Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo [sic] de não submeter ninguém, não pode haver liberdade senão fora da linguagem” (BARTHES, 2007, p. 15).

Paradoxalmente, como pensar em liberdade contra algo que não se pode combater, visto que se trata de uma *conditio sine qua non*? Barthes concorda claramente com isso quando diz: “Infelizmente, a linguagem humana não tem exterior: é um lugar fechado” (BARTHES, 2007, P. 15). Como escapar do lócus inescapável do poder - a língua/linguagem - senão a partir dele próprio? Tal possibilidade só poderá acontecer senão de uma maneira sutil, por vezes capciosa, onde a própria linguagem passa a ser enganada, ludibriada, por fim, trapaceada! Eis que surge, nas palavras de Barthes, a esperança de salvação ao poder imposto pela linguagem: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (BARTHES, 2007, p. 16).

Todavia, enfim, o que é literatura na ótica de Barthes? Para ele, muito mais do que um conjunto de obras ou disciplina historicamente construída para identificação de traços humanos, esse termo tem uma característica mais específica, mais profunda. Trata-se do “grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2007, p. 16). Esta prática, ele denominará *de texto*, nada mais é que o “tecido dos significantes que constitui a obra” (BARTHES, 2007, p. 16). A atenção que Barthes dá ao texto vem do fato dele o tomar como a verdadeira manifestação da língua, tornando-se, portanto, o ambiente propício para se travar o duelo contra o poder nela manifesto, posto que “é no próprio interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro” (BARTHES, 2007, p. 16). Independente da postura político-partidária do sujeito, tampouco do aspecto dogmático possivelmente existente em sua obra, o referido autor deseja evidenciar o poder de escape, presente na literatura, que se processa por meio de um *deslocamento* que o escritor efetua sobre a língua. A preocupação de Barthes gira em torno da forma como o texto literário se organiza, na busca por escapar ao controle da própria língua, ou, como bem dizia “constituindo-se, assim, num avesso do poder, ou, o que também é verdadeiro, no desvelamento do poder desde seu avesso.

Esse deslocamento, que pode operar sobre a língua, a partir da configuração da forma como se concretiza no texto literário, constitui, consoante Barthes, as

forças da literatura: a *Mathesis*, a *Mimesis* e a *Semiosis*. É a partir da compreensão destas forças que procederemos à análise da obra Raul da ferrugem azul, de Ana Maria Machado.

4.1 A MATHESIS LITERÁRIA

O termo grego *mathesis* ou *ta mathema* é a expressão do conhecimento completo, perfeito e inteiramente dominado pela inteligência (CHAUI, 1996, p. 77). Esta definição se aproxima do sentido admitido por René Descartes (1560-1596) que o define como “o *bom método* é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras” (CHAUI, 1996, p. 77). Guardadas as devidas proporções, Barthes afirma que “A literatura assume muitos saberes” (BARTHES, 2007, p. 17) e para ele, se, por alguma inexplicável razão, todas as disciplinas tivessem que ser extintas do ensino, com a exceção de uma só, esta deveria ser a literatura, “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2007, p. 17).

Tal como a pedra de Bolonha, metaforicamente citada pelo referido semiólogo, presenciamos nos parágrafos iniciais da obra “Raul da ferrugem azul”, os comentários do personagem Raul

– *E gente enferruja?*
Raul nem estava conseguindo dormir, de tanto pensar e repensar. Mil perguntas na cabeça.
 - *Será que é bolor? Pode ser... É meio azulado.. Parece mais ferrugem.*
Estava assim, pensando e pensando, desde a hora do recreio na escola, quando descobriu as manchas azuis no braço. [...].
A cabeça dele ainda estava muito ocupada com o pensamento da briga e com a raiva. Da briga que nem houve. Mas que bem que devia ter havido
 (Machado, 2009, p. 9).

Ao que nos parece, esta passagem da obra, ainda que seja fragmento da narrativa ficcional, é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real (BARTHES, 2007, P.

17-8). É a realidade não realizada, mas, sobretudo, desejada pela autora que, no posfácio, justifica os elementos que motivaram a elaboração da belíssima obra

[...] o Brasil vivia na ditadura. Eu era jornalista e fui convidada junto com outros colegas para uma reunião com o Cardeal do Rio. Nesse tempo, não tínhamos liberdade de reunião. Achei que aquela era uma oportunidade única para protestarmos contra a censura e podíamos fazer um documento coletivo a respeito. [...] Para minha total surpresa, com exceção de Ziraldo e Millôr Fernandes, nenhum dos presentes topou reclamar. E eu fiquei pensando: como podem todos serem considerados entre os maiores jornalistas do país se enferrujaram sua capacidade de reagir? (MACHADO, 2009)

Estes pensamentos da autora são “o que se aprovisionou durante o dia” (BARTHES, 2007, p. 18) para “irradiar durante a noite, iluminando o novo dia que chega” (BARTHES, 2007, p. 18) presente na respectiva obra infanto-juvenil. É, portanto, na literatura que a realidade se autentica, iluminando a opacidade do mundo e a nossa própria existência. Se nossas vozes não podem ser ouvidas pela linguagem cotidiana, sufocadas por um poder instituído, procuramos ampliá-las pelo viés do arranjo literário. Por isso, o saber da literatura não é enciclopédico, pois como quer Barthes, a literatura põe os saberes em movimento, sem fixá-los em conceitos predefinidos ou tampouco fetichizá-los como se fosse uma fórmula para os diversos males da natureza humana.

Sendo assim, o lugar dos saberes da literatura não se processa de modo óbvio, mas por uma via indireta, carente de fundamental interpretação. Ela não procura revelar saberes exatos, mas sugerir possíveis saberes. Este tratamento surreal da realidade, adotado pela literatura, gera pavor na ciência que evita esta ousadia porque “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura importa” (BARTHES, 2007, p. 18).

A literatura não estaria preocupada em estabelecer conhecimentos completos, pois ela aponta caminhos sobre a condição humana. Mais do que possa indicar certezas claras sobre esta mesma condição, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 2012, p. 18, grifo do autor).

Nesse sentido, encontramos várias passagens na obra de Ana Maria Machado, que confirmam essa preocupação em levantar questões relacionadas à

condição humana e suas implicações para o próprio desenvolvimento da narrativa, tais como:

- E a gente enferruja?

Raul nem estava conseguindo dormir, de tanto pensar e repensar. Mil Perguntas na cabeça (p. 9. Incertezas, dúvidas)

Disse isso como sempre dizia. Meio baixo para o professor não ouvir, meio alto para os colegas ouvirem. Raul já sabia o que vinha depois. As risadinhas dos outros. Os olhares debochados (p. 10. Humilhação)

E a raiva dentro dele. (p. 10 indignação)

Nem ao menos podia bater no Márcio um dia. (p. 10 Incapacidade de agir)

Que outra área do conhecimento seria capaz de melhor representar a condição humana, senão a literatura, sem apontar definições ou conceitos hermeticamente fechados em si mesmos? Nos trechos acima podemos observar a própria instabilidade emocional do personagem Raul diante da realidade vivida, que ele passa a (con) viver, com dúvidas e incertezas que o consomem. A própria narrativa é movimentada por essas características do personagem. Nos parágrafos seguintes, é possível perceber diversas sensações e sentimentos humanos implícitos nas falas tanto do narrador quanto do próprio personagem

Uma coisa que Raul não entendia era pra que essa implicância. Sabia que o pessoal gostava dele. Até que eram amigos. Só que ele não era de se meter em brigas e mesmo quando não gostava de alguma coisa que os outros faziam, não dizia nada. (MACHADO, 2009, p. 10. Apatia social)

Não chateava os outros. Não entregava ninguém. Não desobedecia. Não dava resposta malcriada. Não gritava com ninguém. Todo mundo sabia que ele era um menino bonzinho e comportado.

Só não sabiam é da raiva dentro dele. Nem das perguntas gritando na cabeça (MACHADO, 2009, p. 11, revolta e incertezas).

Indubitavelmente, ficam latentes as capacidades desse texto em mergulhar nas questões humanas, provocando um saber que só pode ser proporcionado pela literatura mediante o jogo de palavras de que ela é composta e apresentando-se para o leitor como uma representação teatral, que, ladeado pelo prazer, exige uma ininterrupta interpretação e uma contínua reflexão,

Porque ela encena a linguagem, em vez de simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um

discurso que não é mais epistemológico, mas dramático (BARTHES, 2007, p. 19).

Levando-se em conta esta última citação, adentramos a segunda força da literatura sugerida pelo pensador, denominada Mimesis, justificada pela existência paradoxal do seu objeto de representação, sendo a própria realidade, que seria impossivelmente atingível, representável.

O reforço desse paradoxo na busca do impossível, pois, na impossibilidade de constituição dessa tarefa, se forma o fazer literário. Sendo assim, esse jogo representativo trabalha com a perspectiva de representar o Real na incapacidade de representá-lo.

Na obra em análise, a segunda força da literatura se corporifica por meio das seguintes passagens

Na esquina, perto de casa, a turma batia papo. Raul deu uma paradinha. Bem a tempo de ouvir Alexandre contando o fim de uma história de tentativa de assalto, correria, perseguição, um bando de pivetes... [...] Outro dia eu estava indo para a casa de minha avó e quando saltei do ônibus vi um crioulinho mal-encarado, parado na esquina. Fiquei logo de olho nele [...] (MACHADO, 2009, p. 27).

Os trechos acima exemplificam a segunda força da literatura sugerida por Barthes, na medida em que é uma tentativa de representar cenas cotidianas com suas nuances de realidade, tais como práticas corriqueiras de andar pelas ruas, conversar com amigos, assaltos, violência urbana, discriminações e preconceitos. A força em análise, ainda que não tenha pretensão de ser o Real, ao menos tenta representá-lo na arte literária, apesar de, consoante Barthes, não ser possível realizar tal façanha.

Nessa impossibilidade literária, abre-se espaço para a terceira força da literatura, denominada Semiosis, que, na visão barthesiana, constitui o próprio jogo teatral formado pela linguagem e seu deslocamento dos discursos prontos, protótipos e alienados. Esse encaminhamento nos leva a conceber uma nova ótica de sujeito a partir da leitura literária, da reprodução dos discursos de poder e suas esferas relacionais construtoras da força discursiva e mantenedora desse estado de coisas.

O pensamento barthesiano acerca dessa força materializa-se logo no título de abertura do terceiro capítulo da obra de Machado, a saber “Raiva engolida, garganta atingida”. Evidencia-se, de antemão, o discurso sufocado, censurado, repressivo que está posto neste pensamento. Discurso de poder, de subjugação a que estão submetidos os personagens dessa obra, principal Raul. A criança que brinca ao longo da narrativa sente-se submetida a forças implícitas e pressupostas pelas falas, mas, sobretudo, pelas ações das personagens.

Vários são os trechos da obra de Machado, que desmascaram a ordem social imposta e instalada no cotidiano da narrativa, mas também revelam o desejo de libertação, ambas delineadas pelos discursos dos personagens, senão vejamos: “Os neguinhos todos parados... preto no escuro... um crioulinho mal-encarado... Por que ninguém falava em branco no claro?” (MACHADO, 2009, p. 28)

Portanto, vários discursos de poder são representados pelo poder do discurso, conforme caracterizado por outro fragmento, denotando vontade de transformação da ordem imposta, sugerida no trecho abaixo

Já vinha com a raiva daquele papo da turma, com a dor de sua covardia engolida, e ainda ia ter que aturar essas desgraçadas dessas manchinhas? Até dentro da boca, na língua, na garganta? Coisa nenhuma! Desta vez, ia dar um jeito nelas (MACHADO, 2009, p. 29)

Notoriamente, percebe-se o vigor literário à luz das forças da literatura de Barthes nessa inestimável obra de ilustre autora. Ademais, evidencia-se a forma discursiva de uma obra o poder que exerce sobre o leitor, conseqüentemente, contribui para oprimir ou libertar o conhecimento ou a cultura de uma sociedade.

O texto literário, segundo Roland Barthes, naturalmente articula saberes que possibilitam ao aluno, a vivência do processo de aprendizagem, de forma mais articulada e prática: *mathesis*. A tentativa de representação do real se apresenta como o segundo elemento factual do texto literário. Há um encantamento que liga o homem à demonstração do real. Sobre esse aspecto, a figura humana fascina-se àquilo que tenta representar, mas almeja imitar: *mimesis*. Ainda, segundo o autor, há a variedade de signos usados na produção de sentido, que colabora para a construção do eu significativo do texto literário. A *semiosis*, como fenômeno, extrapola a construção textual e ganha significação na própria experiência de leitor.

Esses aspectos do texto literário, consoante Barthes, configuram-se nas forças da literatura. E é a partir da compreensão dessas forças que iremos analisar a obra Raul da Ferrugem Azul.

4.2 A EXTRAPOLAÇÃO DE ANA MARIA MACHADO A SEBASTIÃO SALGADO

A atividade proposta, após a discussão do livro em sala de aula, era estabelecer uma ilustração crítica da história. Utilizando-se recortes de jornais e revistas, os alunos em grupos deveriam apresentar a sequência de imagens, que ilustrariam o texto de Ana Maria Machado. O trabalho seria apresentado juntamente com uma explanação crítica da relação do cartaz com a obra.

Extrapolando as expectativas, dois grupos montaram a apresentação em *Power Point* (programa para apresentação em slides) e outro, utilizando o *Movie Maker* (programa para edição de vídeo), associou trechos do livro de Machado com fotos da obra Meninos do Êxodos, Sebastião Salgado.

Houve certa discussão, pois os outros grupos alegaram desconhecer a possibilidade de uso de tais recursos. Logo, acalmaram-se os ânimos e refletiu-se sobre engano em supor que os alunos desconheciam a utilização dos programas de edição de imagem. Houve o cuidado para que a atividade fosse compreendida e realizada pelos alunos, mas não atentou-se sobre o fato de que parte do público envolvido cria, compartilha e lê apresentações de diversos modos e linguagem. A possibilidade de os discentes se apropriarem dos recursos acessíveis para desenvolver a atividade proposta foi ignorada.

Esperavam-nos uma análise feita pelo grupo e “assistida” pela sala. A apresentação procedeu-se de forma diferente, pois, a maioria dos alunos participou do debate, e aquilo que estava fadado a ser uma análise local e subjetiva, sobre a exclusão e o preconceito, passou a representar uma reflexão sobre a condição humana no mundo.

Análise I

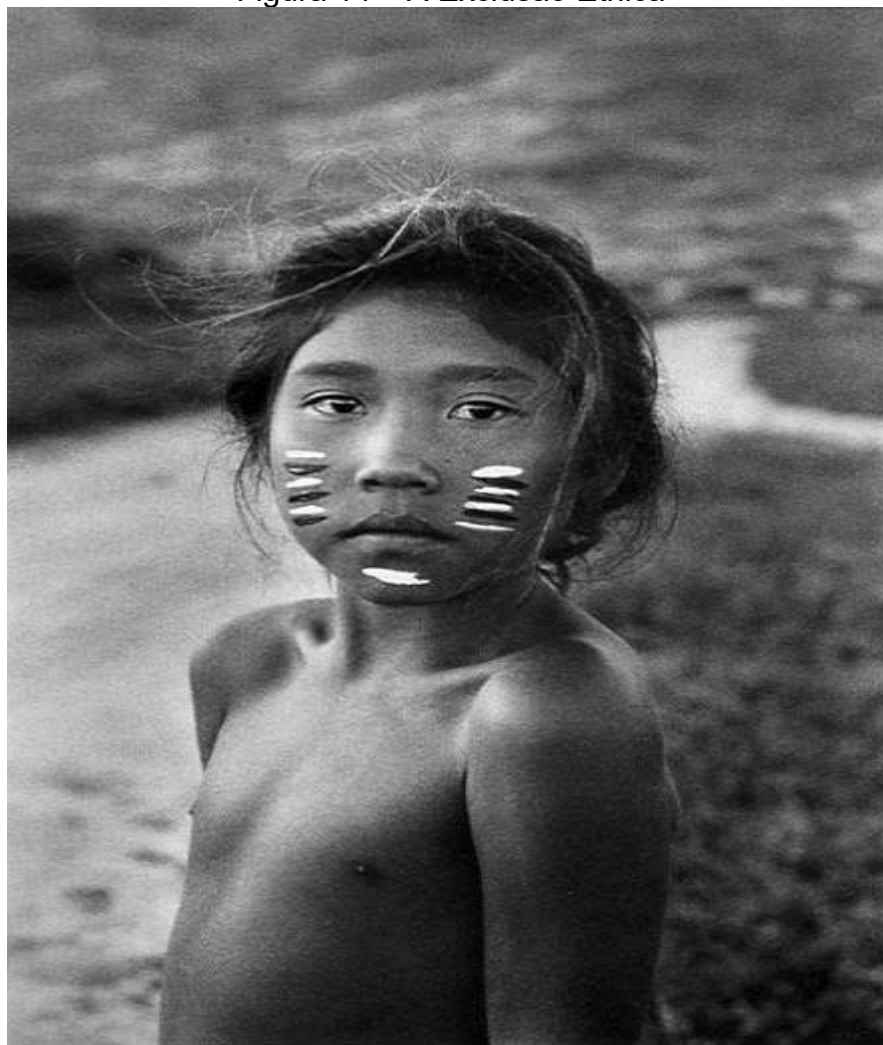
Figura 13 – Exclusão Social



Indivíduos de diversas origens podem sofrer com a “ferrugem” imposta pela condição social. A degradação do homem sem poder é também daquele com o poder de mudar, sem a vontade. As possíveis causas disso foram elencadas pelos alunos: a valorização do ter em relação ao ser e a visão preconceituosa da sociedade ao associar a pobreza com a violência e o crime. A conclusão estabelecida pela turma se coadunou com a apresentada pelo grupo: a condição social não define propriamente a pessoa.

Análise II

Figura 14 – A Exclusão Étnica

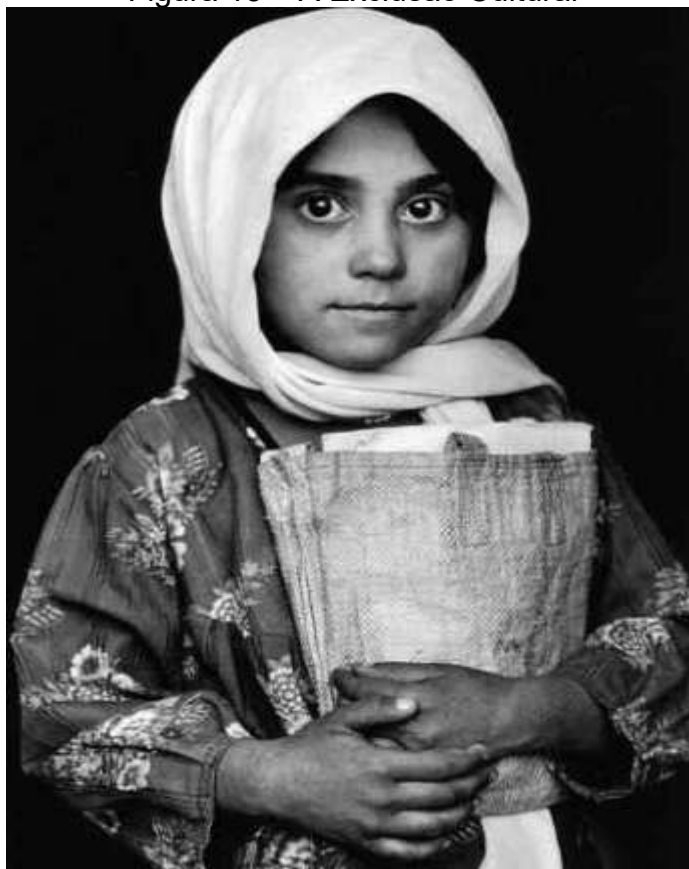


Ao visualizar as seguintes fotos, a turma destacou o fato de comumente, em nossa cidade, quando transitam no meio urbano, os indígenas serem tratados com extrema diferença ou indiferença. A natureza humano-social é negada devido às escolhas subjetivas estabelecidas pela personagem Raul. Entretanto, embora seja da mesma natureza, porém, segundo a turma, ela é negada aos indígenas do município. As possíveis causas seriam: a dissociação da cultura indígena da cultura nacional e o desconhecimento histórico da importância do índio brasileiro.

A análise final feita pelo grupo apresentou a necessidade de intervenção governamental, através de políticas públicas, com o intuito de valorizar, além de preservar o povo indígena. Ademais, resguardar os seus direitos.

Análise III

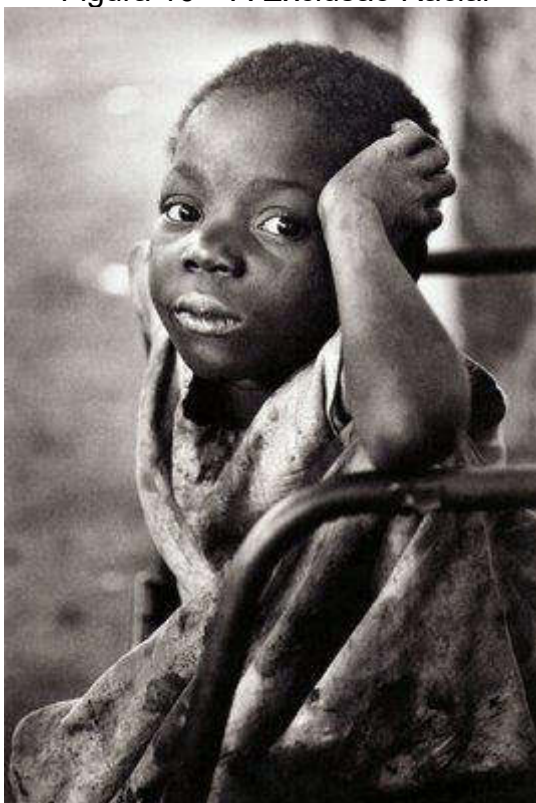
Figura 15 – A Exclusão Cultural



Novamente, o elemento cultural centralizou o debate. Todavia, a situação de exclusão ganhou um aspecto mais global: os refugiados. A inserção de grupos oriundos de diversas nações em conflito representa um desafio a qualquer governo. No caso dos refugiados de países árabes, o problema se intensifica pelo histórico de extremismo religioso responsável por diversos ataques terroristas nessas nações. Parte dos envolvidos na discussão em sala apontou como justificáveis as precauções com os refugiados árabes. Todos concordaram, também, com o fato de que não é possível julgar a parte como todo: há judeus, árabes, americanos, franceses e brasileiros bons e ruins. Permitir a segregação é fechar os olhos para a grande “ferrugem” que cresce a cada dia: a exclusão.

Análise IV

Figura 16 – A Exclusão Racial



Houve um consenso durante a análise desta foto: o país possui uma dívida histórica com sua população negra. Todos falaram, discutiram e se posicionaram. Era perceptível o envolvimento da turma e de alguns alunos de outra série (sem aula, assistiam à apresentação). A análise causou também o envolvimento do professor de matemática, que aguardava a minha saída da sala. O docente explanou sobre o negro no Brasil desde o Período Colonial até a atualidade.

Terminamos as apresentações com a opinião de que a ferrugem é todo processo de exclusão aceito ou imposto.

4.3 O FRACASSO DA APROXIMAÇÃO METAFÓRICA

Com a experiência da apresentação sobre a obra Raul e a Ferrugem Azul, indagamos sobre a possibilidade de implementar uma atividade envolvendo recursos multimodais. Primeiro haveria um trabalho de análise textual e depois os alunos preparariam uma apresentação, envolvendo imagens, palavras e música. Mantendo o foco na competência de análise de construções metafóricas, foram escolhidos textos com figuras comparativas relacionadas ao cotidiano dos educando e cujos textos abordam temáticas que falam muito ao leitor.

O trabalho começará através de uma análise coletiva da canção Revelação. Essa atividade estabelecerá o primeiro contato da turma com o estudo metafórico, portanto as indagações do professor em relação à canção devem sistematicamente orientar para a observação dos aspectos imagéticos construídos pelo autor:

Revelação
Fagner

Um dia vestido
De saudade viva
Faz ressuscitar
Casas mal vividas
Camas repartidas
Faz se revelar

Quando a gente tenta
De toda maneira
Dele se guardar
Sentimento ilhado
Morto, amordaçado
Volta a incomodar

Questionamentos feitos à turma:

- 1) Como é possível “vestir o dia”?
- 2) Qual a intenção do autor “ao vestir um dia com saudade” ?
- 3) Que efeito provoca o adjetivo viva no conjunto da mensagem?
- 4) Os versos: “Camas repartidas e casas mal vividas” abordam o mesmo problema. Qual?
- 5) Qual a intenção do autor ao utilizar a expressão “a gente” ?
- 6) Lendo atentamente o texto é possível percebermos o referente do termo “dele”. Qual?

7) “sentimento ilhado, morto, amordaçado...” os termos sublinhados enfatizam uma ideia no contexto. Qual?

A mensagem poderia ser traduzida no período: amei, sofri, todavia continuo amando. Por que o autor preferiu utilizar uma linguagem tão repleta de imagens e relações?

A análise deve possibilitar ao aluno perceber a importância do trabalho metafórico em relação ao texto poético. Isso será facilitado se o professor, junto com a turma, estabelecer as inferências necessárias para o reconhecimento de cada nuância do texto.

Módulo 01

Texto I

As Andorinhas

Trio Parada Dura

As andorinhas voltaram
E eu também voltei
Pousar no velho ninho
Que um dia aqui deixei
Nós somos andorinhas
Que vão e quem vem
À procura de amor
Às vezes volta cansada
Ferida, machucada
Mas volta pra casa
Batendo suas asas
Com grande dor
Igual a andorinha
Eu parti sonhando
Mas foi tudo em vão
Voltei sem felicidade
Porque, na verdade
Uma andorinha
Voando sozinha
Não faz verão

- 1) No texto I o autor compara as atitudes de dois seres. Quais são eles?
- 2) O trecho “pousar no velho ninho” é uma metáfora. O que essa metáfora representa?

- 3) Qual o atributo humano é compartilhado com a andorinha nos versos: “Nós somos andorinhas/Que vão e quem vem/À procura de amor/Às vezes volta cansada/Ferida, machucada/Mas volta pra casa/Batendo suas asas/Com grande dor”?
- 4) As andorinhas da canção vão e vem de acordo com as suas necessidades, por uma questão de sobrevivência. O que moveu o eu lírico foi o mesmo motivo? Justifique.
- 5) O poeta chega a uma conclusão no fim de sua aventura: “Voltei sem felicidade/Porque, na verdade/Uma andorinha/Voando sozinha/Não faz verão.” Comente esta metáfora.

Texto II

As pombas
Raimundo Correia

Vai-se a primeira pomba despertada...
 Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas
 De pombas vão-se dos pombais, apenas
 Raia sanguínea e fresca a madrugada...
 E à tarde, quando a rígida nortada
 Sopra, aos pombais de novo elas, serenas,
 Ruflando as asas, sacudindo as penas,
 Voltam todas em bando e em revoada...
 Também dos corações onde abotoam,
 Os sonhos, um por um, céleres voam,
 Como voam as pombas dos pombais;
 No azul da adolescência as asas soltam,
 Fogem... Mas aos pombais as pombas voltam,
 E eles aos corações não voltam mais.

- 1) Há uma semelhança entre o Texto I e o Texto II. Qual?
- 2) No texto II o autor preferiu primeiro apresentar o movimento de ir e vir das pombas nos pombais para depois construir a metáfora comparando as aves com outro elemento. Qual o elemento que se relaciona metaforicamente ao movimento das pombas?
- 3) A mensagem do texto II é construída a partir da diferença de atitudes dos sonhos e das pombas. Que diferença é essa?
- 4) Comente a relação entre os trechos: “De pombas vão-se dos pombais, apenas/Raia sanguínea e fresca a madrugada” e “Os sonhos, um por um, céleres voam,/Como voam as pombas dos pombais;/No azul da adolescência as asas

soltam,/Fogem... Mas aos pombais as pombas voltam,/E eles aos corações não voltam mais...”

A proposta de os alunos realizarem uma apresentação utilizando ferramentas digitais mobilizou e empolgou a todos. Mas a associação entre fotos e os dois últimos poemas com um fundo musical mostrou um desafio grande demais para a turma. Muitos sentiram a impossibilidade de entregar o trabalho, pois era preciso um acompanhamento individual, nem todos possuíam computador e um número menor ainda dominava as ferramentas de edição. Foi preciso cancelar o trabalho e reavaliar estratégias como trabalhar as linguagens textuais no tocante aos seus modos. Havia a necessidade latente de um instrumento didático que promovesse o cruzamento modal. A ferramenta presente neste escopo teórico nasceu dessa necessidade e, principalmente, desse fracasso.

4.4 O PORQUÊ DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As sequências didáticas são definidas como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Já foi apresentado nessa sequência teórica o conjunto de ações, que constituem os principais erros nos trabalhos escolares envolvendo a análise e a produção textual. Cabe enfatizar, de forma oportuna, o porquê da escolha de sequências didáticas como ferramentas de construção do que julgamos ser uma prática mais produtiva de interação verbal.

Primeiro, é preciso destacar que a ação multimodal da linguagem se dá no contexto de produção e de veiculação da mensagem; a dicotomia habitual de alguns livros, que tendem a analisar um texto longe de seu veículo de ambiente de circulação será abolida. Os gêneros se realizam como respostas a situações criadas pela interação do indivíduo com o meio. O uso social justifica e qualifica o trabalho com os gêneros.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 274):

“Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”.

O segundo aspecto relevante é a possibilidade de análise do professor durante o processo de construção dos saberes do aluno. Dessa forma, o docente pode elaborar atividades que sanem as dificuldades e, assim, avaliar melhor as ações e dificuldades dos educandos.

Dolz e Schneuwly (1998) acreditam que somente:

“Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente”.

O terceiro fator é a sistematização do processo de interação do aluno com a linguagem. Ao fazer uso de gêneros orais ou escritos, o sujeito enriquecerá seu leque de conhecimento sobre os mecanismos da linguagem, objetivando um crescimento gradativo e constante. Sua facilidade, ao lidar com determinados textos, crescerá ou surgirá à medida que os objetivos das sequências forem alcançados.

Portanto, o trabalho com as sequências devem partir de três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem, que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Para o grupo de Didática da Língua da Universidade de Genebra (em especial, Dolz, Noverraz e Schneuwly):

Definição dos objetivos de uma sequência didática deveria adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nelas envolvidos, uma vez que seu objetivo é, sobretudo, o de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.53).

Uma sequência didática se organiza em torno dos seguintes procedimentos:

- A) Definição da situação de comunicação;
- B) Estabelecer, para os alunos envolvidos no estudo, o contexto de produção;
- C) Determinar o(s) gênero(s) que será (ão) abordado(s);
- D) Analisar as etapas que serão percorridas para a efetivação do trabalho e os possíveis leitores dos textos);
- E) Produção escrita inicialmente, com o objetivo de conhecer o potencial de escrita dos alunos e estes, por sua vez, demonstrarão o que já sabem sobre o gênero trabalhado);
- F) Módulos de ensino, que se desenvolvem a partir de três princípios:
 - I) O trabalho com problemas de níveis diferentes;
 - II) A variação de atividades e exercícios;
 - III) A capitalização das aquisições.
- G) A produção final deve partir das várias situações de comunicação estudadas ao longo dos módulos. Nesse momento, os alunos produzem o texto no(s) gênero(s) discursivo(s) estudado(s) durante o processo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.95-128).

Dessa maneira, a partir do contexto do aluno, é desenvolvida uma sequência de atividades com “práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.51). O trabalho possibilitará um convívio com os gêneros estudados para que os alunos posteriormente se apropriem deles e construam seus próprios textos.

4.5 OS AGENTES E O EVENTO

Poemas, canções e fotografias tendem a recriar o universo de sombras que configuram o cotidiano social. O trabalho, ao abordar temas de cunho social, visa estabelecer uma análise da ação do sujeito na realidade que o cerca. É através do trabalho de leitura e de interpretação de textos de diversos modos, que o cidadão se

encontrará na pungência de suas demandas sociais. Para isso, o trabalho do professor deve ir além da coordenação e da correção de ações. Ele deve ser o grande orquestrador dessa prática no tocante à seleção textual.

Não é possível precisar como deve ser o envolvimento do professor ou do mediador de leitura, mas é preciso que esse tenha um real envolvimento e compromisso com o livro e a literatura. É fundamental que esse professor, ou mediador, ou mesmo bibliotecário, entenda a literatura além do didatismo pragmático, pois a literatura é, sobretudo, paradoxal. (FONSECA:2008, p.13).

A escola é um espaço propício para a interação entre o Belo e o crítico do texto. Ela, através de poemas recitados e comentados, canções e fotografias, objetiva e subjetiva o indivíduo. A instituição escolar tem o desafio de preparar leitores autônomos, que busquem agir de forma a modificar a sociedade.

A escola precisa estar consciente do seu papel mediador, sendo ela a principal responsável pela transmissão da cultura de nossa civilização. Um evento literário que ocorre no espaço escolar é diferente de outros que ocorrem em outros espaços da cidade, justamente porque a escola tem um papel formativo que deve prevalecer. (FONSECA:2008, p.13).

Há uma necessidade de espaços onde o aluno faça uso da oralidade e interaja com outros em um processo de formação do seu caráter e na formação de novos conceitos sobre a estética verbal. É necessário o aproveitamento dos espaços de encontro entre os jovens para que seja feito um trabalho que realmente envolva nossos alunos com a diversidade de textos. Uma ação transformadora por parte da escola torna o processo de leitura e compreensão, mais do que atividades de cognição, e ações de engajamento social, afirma Ângela Kleiman: “O aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem.” (KLEIMAN; 1999: 26).

4.6 A ANÁLISE TEXTUAL

Um texto pode ser bem definido como o conjunto do que escrevemos ou falamos em situações de comunicação. Todo texto é a impressão de uma atividade social. Os discursos são produzidos mediante as exigências do meio. Dizemos o que julgamos ser do interesse do outro escutar (ANTUNES, 2009, pp. 15-30).

Um texto possui elementos básicos para cumprir seu papel dialógico. Quando ignoramos os componentes, que realmente fazem do conjunto de palavras e frases um texto, corremos o risco de reduzi-lo a um emaranhado de construções sintáticas e morfológicas simplesmente.

Todos os textos para se realizarem como tais possuem elementos que o leitor deve reconhecer como fundamentais: os fatores de textualidade. Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler propõem com propriedades ou critérios do texto: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade. Já Irandé Antunes propõe um quadro diferente: “proponho como propriedades do texto a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. E coloco, como condições de efetivação do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade” (ANTUNES: 2009, p.35). E complementa: “Para justificar esta ordenação alego que a intencionalidade e a aceitabilidade remetem aos interlocutores e não ao texto propriamente dito” (ANTUNES, 2009, p. 43). Ainda segundo a autora, cada elemento é assim definido:

1. A coesão: concerne aos modos e recursos-gramaticais e lexicais-de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos) do texto.

2. A coerência: concerne a outro tipo de encadeamento, o encadeamento do sentido, a convergência conceitual, aquela que confere ao texto *interpretabilidade* - local e global e lhe dá unidade de sentido.

3. A informatividade: concerne ao grau de novidade, de imprevisibilidade, que, em certo contexto comunicativo, o texto assume.

4. A intertextualidade: concerne ao recurso de inserção, de entrada em um texto particular, de outro(s) texto(s) já em circulação.

5. A intencionalidade: propõe-se que o interlocutor que fala se disponha a fazê-lo somente em relação ao que tem sentido, sendo, portanto, coerente.

6. A aceitabilidade: admite-se que o ouvinte, simultaneamente, empreenda todo o esforço necessário para processar os sentidos e as sensações expressas.

7. A situacionalidade: nenhum texto, como sabemos, ocorre no vazio, em abstrato, fora de um contexto sociocultural determinado. Ele está ancorado numa situação concreta, melhor dizendo, está inserido num contexto social.

A análise textual implica ação de ir às estruturas macro e microtextuais. A visão de cada recurso com a visão do todo do texto (ANTUNES, 2009, p. 50).

No caso específico do texto literário, o desafio aumenta, uma vez que o seu teor conotativo, metafórico, constitui a sua dificuldade e a sua grandeza. Reconhecer o não - dito ou o sugerido via metáfora é a tarefa que mobiliza o leitor, que o põe em alerta e que torna a leitura um processo incrivelmente ativo.

Compreender um texto é perceber as próprias transformações sociais e nelas interferir. Um cidadão letrado literariamente é perigosamente ativo em relação às demandas sociais. É nessa troca de entre o individual e o coletivo que os textos são produzidos. A linguagem artística, especialmente a literária, dá voz ao coletivo, ao universal. (SILVA, 2009, p. 71).

4.7 A APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Ao abordarmos os procedimentos para o sucesso de nossa proposta, salientamos que nenhum trabalho desenvolvido em sala de aula deve prescindir da construção do conhecimento prévio do aluno em relação à atividade desenvolvida, portanto, nosso trabalho não nasce do/no vazio. Ele complementa uma série de operações empíricas, responsáveis pelo aprimoramento do sujeito no processo de letramento. Apesar disso, tentamos encadear as ações com intuito de desenvolver as habilidades do aluno, tornando o aprendizado agradável e significativo na vida prática dele (do aluno).

É proposto uma sequência de atividades composta das seguintes etapas:

- 1 - Apresentação dos gêneros poesia, canção e fotografia.
- 2 - Interpretação dos aspectos subjetivos e identitários de canções, poemas e fotografias.
- 3 - O confronto dos gêneros verbais (canção e poema) com o não - verbal (fotografia).
- 4 - Exibição de uma apresentação, previamente selecionada, envolvendo os gêneros.
- 5 - Preparação de uma apresentação envolvendo os gêneros (fase de preparação, produção e revisão).

A fim de alcançarmos cada uma dessas etapas, selecionamos como objetivos da proposta:

- A) Conhecer os gêneros poema, canção e fotografia.
- B) Reconhecer aspectos discursivos fortalecedores da identidade em poemas, canções e fotografias.
- C) Comparar os gêneros para estabelecer semelhanças e diferenças.
- D) Capturar imagens cotidianas e organizá-las em uma narrativa poética.
- E) Produzir uma apresentação de fotos e canções (ou poemas) utilizando a ferramenta *Windows Movie Maker*.

Durante o processo seqüencial, é preciso levar em consideração os conhecimentos já construídos pelos alunos, a necessidade de uma prática constante de interpretação coletiva e individual e a relação do aluno com as novas tecnologias. A relação precisa ser bem gerenciada para que não cause traumas e frustrações. Para isso, cada etapa da sequência deve ser imbuída de uma ação multimodal, que articulará, dialogicamente, os gêneros canção, fotografia e poema.

Inicia-se com a exposição da proposta de trabalho aos alunos com todas as suas etapas e objetivos. É fundamental apresentar os objetivos e as propostas desenvolvidas para que percebam a relevância das atividades no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor destacar a importância da participação da turma nos diversos momentos da atividade: a experimentação da ferramenta de edição, o aprofundamento sobre os gêneros trabalhados, o cruzamento de gêneros e modos textuais e, por fim, a produção de atividade multimodal. Tudo isso à luz de

uma análise social dos textos para que o aluno perceba a importância da linguagem como ferramenta que retrata e intervém na sociedade. Sobre o reflexo dos textos no fenômeno social reflete Norman Fairclough :

Os textos como elementos dos eventos sociais [...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar, por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como ‘consumidores’, ou suas identidades de gênero. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p.91)

Muitos alunos já possuem computadores em casa; apesar disso, desconhecem o uso do instrumento para fins pedagógicos, que vai além da simples pesquisa. Após explicar sobre todo o processo da sequência didática, o professor deve apresentar a ferramenta *Windows Movie Maker*, dando ênfase a três ações: edição de fotos, textos e áudio. A escolha da ferramenta ocorreu em virtude da simplicidade apresentada para a execução das ações

É importante lembrar que o sujeito agente de nossa sequência está inserido num contexto ricamente dotado de inúmeros elementos fotográficos, musicais e poéticos. Diante disso, antes de começarmos a análise textual, previamente elaborada, é preciso promover uma discussão sobre a relação textual com o cotidiano e a formação leitora do aluno. Portanto, não temos a ilusão de introduzir os gêneros canção, poema e fotografia, uma vez que estes já fazem parte do cotidiano de jovens e adultos. Mas é necessário levar o sujeito à percepção de que há características próprias de cada gênero e aspectos comuns, e que a compreensão do indivíduo com a linguagem vai muito além do elemento estético.

4.8 A INTRODUÇÃO AO GÊNERO CANÇÃO

Haverá uma apresentação sobre o gênero canção, suas temáticas comuns e ritmos, sua importância para a cultura de um grupo. Verifica-se o gosto musical dos presentes e como foram formados. Serão desenvolvidas atividades que primam pela análise estrutural e contextual das canções a fim de que a identidade do sujeito seja fortalecida mediante a conscientização sobre os aspectos subjetivos e coletivos desse gênero textual. É preciso que na escolha das canções o professor leve em consideração o que pode ser dito ao aluno a partir da realidade do educando. Ampliar o olhar do leitor diante de modos textuais diversos deve ser feito de forma gradativa. Não implica dizer que nos limitaremos ao universo do aluno, mas, a partir do conjunto de experiências já existentes, acrescenta-se as novas, de maneira mais significativa.

A primeira canção analisada será Menino da Porteira. A composição mencionada é exemplo de como a poesia se aproxima da prosa, principalmente, em forma de canção e que o limite entre gêneros é tênue. É possível trabalhar com os alunos a diferença entre o eu lírico e o narrador; analisarmos os elementos da narrativa e sua importância para o texto; levar a turma à observação da presença dos substantivos e adjetivos na construção do espaço temático: Estrada de Ouro Fino, porteira, berrante, menino, boiada, sertão, caminho etc.

No decorrer da discussão, os participantes poderão responder a indagações feitas pelo professor: A vida no campo é melhor do que na cidade? Qual a origem dos presentes: campo ou cidade? Alguém já teve um parente ou conhecido ferido ou morto por animal? Perceba que até aqui nossa atividade não difere daqueles presentes na maioria dos livros.

Menino da porteira
(Teddy Vieira)
Toda vez que eu viajava pela estrada de Ouro Fino
De longe eu avistava a figura de um menino
Que corria abrir a porteira e depois vinha me pedindo
"Toque o berrante, seu moço, que é pra eu ficar ouvindo"
[...]

1. O ambiente onde se passa a história é caracterizado como:

a) urbano ().

b) selvagem.()

c) rural.()

d) festivo ().

e) depressivo ().

2. Que tipo de trabalho realiza um boiadeiro?

3. O autor utiliza uma canção para contar uma história. Você conhece uma outra canção que também conte uma história? Qual?

3. “Nos caminhos desta vida muitos espinhos eu encontrei”. Ao falar em espinhos, o autor refere-se a momentos de dificuldades, momentos difíceis. Resumidamente, descreva alguns “espinhos” que tenha encontrado em seu “caminho”.

4. Ao saber da morte do menino, o boiadeiro faz uma promessa de jamais tocar o berrante no trecho onde encontrava o menino. Já que o menino gostava tanto do toque do berrante, você faria diferente? Como?

Atividade Multimodal

Ainda sobre o texto de Sergio Reis, será apresentado o vídeo clipe para que a turma perceba a aglutinação de alguns modos da linguagem: a melodia e as imagens. Por isso, foi fundamental, antes do trabalho de análise da extrapolação multimodal (vídeo clipe), uma análise dos elementos literários da canção por ser esta um gênero híbrido. A análise deve levar o leitor a perceber o quão significativa é a soma da melodia do arranjo à letra das canções e como esse processo pode fortalecer a mensagem do texto.

Figura 17



Questionamentos orais:

- a) De que forma a melodia e as imagens dialogam com conteúdo da canção?
- b) A compreensão do texto verbal é alterada com o acréscimo dos dois modos textuais: melodia e vídeo? Por quê?

Durante a apresentação multimodal, o professor deve aguçar o olhar do aluno para os diversos recursos e discursos presentes nos vídeos. A prática provocará na turma uma diversidade de opiniões sobre as intenções comunicativas dos autores e produtores ao escolherem as diversas formas de representar as temáticas das canções. Para Lajolo:

Se a escola buscar, nas suas leituras literárias interpretativas, uma nova maneira crítica de instaurar os significados, transformar o estudo numa investigação e vivência crítica do percurso social feito por seus textos, suas teorias e leituras, esta escola ganhará, sem dúvida, uma densidade nova (LAJOLO, 2005, p. 89).

Nesse momento, o docente direcionará as discussões para a análise do caráter urbano e rural dos textos e como tais características são representadas pelos ritmos imagéticos. Por fim, o professor revisará algumas canções e vídeos com os alunos, levando-os a perceber que, apesar de possuir uma letra muito significativa, a canção depende de seu intérprete, de seu arranjo musical. E há, atualmente, no vídeo uma forma de expandir seus significados.

A seguinte etapa consistirá na análise da canção de protesto: “Que país é

esse?”. Composta em 1979, durante a ditadura militar, a música de Renato Russo representa excelente oportunidade de apresentar à turma outra vertente do gênero canção: a denúncia social.

O processo de análise será semelhante ao anterior, pois todo o trabalho partirá da letra da canção. Diferentemente do Texto I, a canção *Que país é esse?* A letra musical supõe ou sugere ao leitor uma sequência de alusões urbanas e sua abrangência extrapola o limite entre regiões, estabelecendo um retrato do Brasil no fim da ditadura militar. A expressão que dá título à música retoma o final da carta do cartunista Henfil ao presidente da república da época, Ernesto Geisel.

Ressaltamos, também, um ponto notório na letra, a ironia, figura de linguagem bastante presente, ou melhor, comum, neste tipo de canção. O diálogo com o contexto histórico-social se evidencia nas diversas alusões feitas no discurso poético.

Que país é esse?
(Renato Russo)
Nas favelas, no senado...
Sujeira pra todo lado...
Ninguém respeita a constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação [..]

Terceiro mundo, se for...
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando perdermos todas as almas
Dos nossos índios no leilão

1. A temática do texto é melhor definida com o seguinte vocábulo:

- a) Civismo ()
- b) Exaltação ()
- c) Denúncia ()
- d) Amor ()
- e) Compaixão ()

2. Nos versos: “Ninguém respeita a Constituição / Mas todos acreditam no futuro da nação.” explique a contradição.

3. Esta letra de canção foi composta em 1984. Nosso país teve alguma mudança entre o período passado ao atual em relação ao que trata a canção? Justifique.

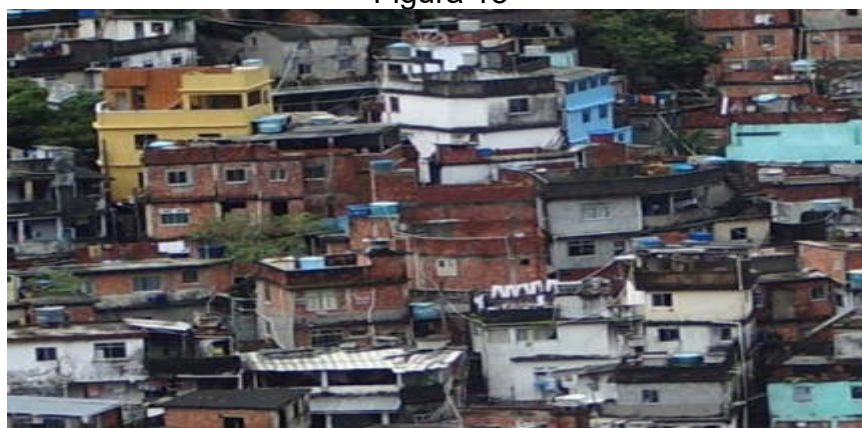
4. Na sua opinião, o que é preciso fazer para que os problemas sociais do Brasil comecem realmente a ser resolvidos?

Uma extrapolação possível de ser desenvolvida pelo professor é a pesquisa na *web* sobre a obra: as canções que compõem o álbum, aquelas que tiveram a radiodifusão proibida. É necessário, também, que haja uma percepção do educando em relação à diversidade temática das canções. Um exemplo desse trabalho de buscar o conhecimento do discente foi a seleção de duas canções de temáticas e ritmos diferentes: “Menino da porteira” e “Que país é esse?”. A primeira falando aos apreciadores da moda de viola, ao que gostam de uma história bem contada, com todos elementos da narrativa. A segunda, um rock de protesto, uma crítica do passado, mas com grande apelo no presente.

Atividade Multimodal

Nesta atividade, o texto será apresentado diretamente como vídeo clipe (Figura 06) a fim de que o aluno perceba a extrapolação multimodal realizada pelos autores. Recomenda-se uma análise com a turma dos aspectos melódicos (*rock*) para que os educandos percebam a relação comum entre a melodia e a temática verbal, e como esse processo interfere na compreensão da mensagem. Além disso, as imagens elencadas no vídeo devem tomar o tempo de análise, visto que fazem referência aos diversos aspectos do Brasil retratados na canção.

Figura 18



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qmxNAGiD4-k>

Questionamentos orais:

- a) De que forma a melodia e as imagens dialogam com conteúdo da canção?
- b) A compreensão do texto verbal é alterada com o acréscimo dos dois modos textuais: melodia e vídeo? Por quê?
- c) Que cidade do Brasil é mostrada constantemente no vídeo? Qual é a sua relação com o tema da canção?

4.9 A INTRODUÇÃO AO GÊNERO POEMA

No segundo momento será trabalhado o gênero poema. O objetivo é motivar o aluno a observar que alguns textos poéticos têm sua força ora por seu tom intimista e prosaico, que estabelecem com o leitor e o cotidiano, ora por sua carga lírica e rítmica apoiados no jogo de rimas. Além disso, é fundamental a percepção do discente de que o texto poético, introduzido num contexto multimodal, poder ter sua força significativa, ampliada ou limitada, dependendo do tipo de inferência que o sujeito estabelece:

Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou 48 representações naturais, mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2006, p. 132).

Deve ser feita uma explanação sobre os aspectos do texto poético: as divisões em versos e estrofes, a presença da rima em alguns, a construção sonora e rítmica. Não se deve ignorar que muitos presentes na sala podem ter uma experiência escolar ou não com as construções poéticas. Portanto, o tom deve ser sempre de consulta aos sujeitos sobre o gênero abordado.

O texto poético escolhido é “Arte matuta” do poeta cearense Patativa do Assaré. Deve-se orientar a turma primeiramente para o aspecto temático: autobiográfico. Em seguida, a observação deve cair sobre a linguagem usada no

texto. Rompendo com preconceitos linguísticos, o professor destacará a independência do texto literário em relação à obediência da norma culta. Sobre o autor informa-se a sua origem humilde, o fato de ser Patativa analfabeto, e, de como seus filhos, netos e amigos resgataram seus versos orais através da escrita.

ARTE MATUTA

Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra
foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza.
(...)

Fonte: <http://www.luizberto.com/repentes-motes-e-glosas/quatro-poemas-de-patativa-do-assare-2>

Observa-se a referência religiosa do autor, sua relação com a natureza, que se personifica pelo próprio nome: Patativa (ave do sertão). O mais importante nesta atividade é não só manter o encantamento dos alunos pelo texto literário, mas também corrigir a ideia de que poesia e a literatura são produtos de uma elite escolarizada.

A escolha por um texto, que evoca o saber natural, o homem simples, conhecedor do letramento cotidiano, objetiva levar o aluno a contemplar a sua própria experiência, a encontrar nos seus traços culturais a sua própria identidade. Uma atividade assim faz com que docente e discente percebam como é rica a troca entre saberes adquiridos ao longo da vida. O bom leitor é aquele capaz de, também, contribuir com a reconstrução do texto para além do perceptível:

A poesia popular nordestina, e para lhe chamar “poesia”, na maior parte dos casos, precisamos tomar a palavra habitual, é, sem dúvida, uma coisa encantadora, na sua agreste ingenuidade. É necessário ser privado de toda capacidade de simpatia humana e de amor à boa alma do povo para não sentir dentro de si toda uma revoada de emoções agradáveis ao contato dessa arte bárbara. Mas é exatamente desta nossa capacidade de simpatia que, sobretudo deriva o penetrante encanto, emocionante, a “graça”, a “beleza” da poesia popular [...] (Amaral 1982:119).

A atividade multimodal será apresentada diretamente como documentário

animado e recitado pelo próprio poeta. O aluno deve perceber a extrapolação multimodal realizada pelos autores da animação premiada. Recomenda-se uma análise com a turma dos aspectos temáticos e gráficos, que se relacionam com o aspecto metalinguístico e autobiográfico do texto. Além disso, as imagens elencadas no vídeo devem tomar o tempo de análise, visto que fazem referência aos diversos aspectos sociais do Brasil.

4.10 A INTRODUÇÃO AO GÊNERO FOTOGRAFIA

O trabalho com o gênero fotográfico implica uma viagem sistemática aos elementos formadores e deformadores desse texto. A fotografia já foi considerada por Barthes; aquela que substituiria a Arte. O instante congelado, por um lado, habita os labirintos das construções pretéritas, por outro, eterniza-se como ponto de intersecção entre o efêmero e o eterno. Proporcionar um momento de análise do referido gênero levará o aluno a viajar pela história: seja representada por experiências coletivas, seja dentro de uma gama de significações, que só o indivíduo atento e sensível é capaz de perceber. O objetivo dessa atividade é justamente aprimorar a análise racional impulsionada por um conjunto de conhecimentos sobre o processo fotográfico e aprimorar o olhar sensível do leitor sobre as manifestações plurissignificativas da linguagem fotográfica. Sobre a relação entre o olhar sensível e o racional diante do fenômeno fotográfico, Barthes no livro *A câmara clara* afirma:

Como espectador, eu só me interessava pela Fotografia por 'sentimento'; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso (Barthes, 2006, p.42).

O autor faz uso de dois termos latinos para representar os dois caminhos de significação: o *studium* e o *punctum*. O primeiro é a fotografia que me vem enquanto sujeito observador (espectador). Portanto, informa e comunica aquilo que se apresenta naturalmente ao meu espírito: o óbvio. É quando a imagem clareia, torna-

se transparente ao olhar, mergulha num abismo profundo, que o enquadramento da imagem é proposto.

Reconhecer o *studium* é encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (que tem a ver com o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. (Barthes, 2006, p.52).

No *punctum*, não é mais o intelecto que responde, mas o corpo que age e reage àquilo que lhe é posto. Para o autor: “O *punctum* de uma foto é esse acaso que nela me punge (mas também me mortifica, me fere).” Com base nessa relação entre o racional e o sentimental, além da importância do gênero fotográfico para construção histórica dos sujeitos, duas fotografias mundialmente conhecidas foram escolhidas para a análise.

Figura 19



As imagens acima mostra-nos uma criança vietnamita queimada por bomba de Napalm e uma estadunidense, Jan Rose Kasmir, aos 17 anos, enfrentando os soldados americanos da Guarda Nacional fora do Pentágono.

A primeira fotografia retrata crianças vietnamitas feridas por bombas estadunidenses durante a guerra. A foto, ao ser publicada nos Estados Unidos, desencadeou uma série de manifestações antiguerra do Vietnã, levando ao contexto de produção do segundo texto analisado. A segunda foto retrata outro momento histórico: uma manifestante contra a guerra enfrentando com flores a guarda do Pentágono. Perceba que há uma relação histórica entre as fotos. Mas aconselha-se

o professor a começar a interpretação pelas figuras e sua representatividade para o efeito expressivo: as crianças desamparadas fugindo do horror da guerra e a jovem enfrentando, com bravura, as Forças Armadas. As mesmas forças que provocaram a cena da primeira foto.

Após a análise dos elementos subjetivos e sensíveis (*punctum*), é feita a análise dos elementos racionais, as consequências históricas de cada texto. Sobre esse jogo de reflexão sensível, Barthes afirma: "No fundo a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa." (BARTHES, 2006).

O trabalho envolvendo o uso de fotografias iniciará com o professor pedindo para que os alunos escolham uma foto de família. O texto fotográfico deve servir de fonte para uma produção oral sobre a relação entre imagem e sujeito. O objetivo é levar o aluno a perceber que há textos fotográficos capazes de construir em seu leque de imagens um hipertexto, que remete o leitor a um arcabouço de memórias e significações, extrapolando qualquer limite imagético. Portanto, após a escolha da imagem, o professor deve cuidadosamente promover uma partilha de relatos. Em um clima de respeito e compreensão, será compartilhada a fotografia entre os presentes enquanto o sujeito tece comentários sobre a importância da imagem para ele.

Na Foto-retrato quatro imaginários se cruzam: "Diante da objetiva, sou, ao mesmo tempo, aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exibir sua arte". (BARTHES, 2006).

Terminado o trabalho sobre a importância do texto fotográfico na sociedade moderna, é necessário promover uma mescla de linguagens para que o aluno mergulhe no universo multimodal e plurissignificativo das apresentações de *slides* tão facilmente encontradas e compartilhadas na *web*. O objetivo é relacionar os textos não verbais aos seus contextos de produção e a sua intenção comunicativa, e também levar o aluno a perceber a fusão comunicativa entre fotos e canções. É mister que haja a percepção da importância da multimodalidade da linguagem para alcançarmos o objetivo comunicativo do texto: comover e conscientizar.

Para isso, usaremos o poema "O bicho" de Manuel Bandeira. O referido

poema aborda uma realidade presente no contexto da maioria do alunado participante da atividade: a exclusão social. A fim de fomentar discussões, serão levantadas as seguintes questões:

1. Qual a relação do título com o assunto do texto (temática)?
2. Que experiências o leitor consegue resgatar durante a leitura?
3. A expressão “Quando encontrava alguma coisa” permite inferir o quê, sobre o acesso do “bicho” à alimentação?
4. Quais os possíveis sinônimos para a palavra voracidade?
5. Qual a relação entre o fato de nem sempre encontrar alguma coisa e engolir com voracidade?
6. Qual a ideia apresentada pelo vocativo: “Meu Deus”?

Seguida da análise discursiva do poema *O bicho*, será proposta uma atividade em dupla para facilitar o tempo de exposição.

No prazo de uma semana, os alunos deverão fotografar cenas de seu cotidiano, que dialoguem com o texto de Manuel Bandeira. Cada dupla usará o arquivo de fotos para editar imagens e texto (*O bicho*) numa apresentação de vídeo, utilizando a ferramenta *Windows Movie Maker*. Para isso, o professor de Língua Portuguesa, juntamente com o de Informática, deverão revisar o Tutorial sobre a ferramenta e realizar atividades de adaptação antes de executarem a proposta. A escolha da ferramenta ocorreu em virtude da simplicidade apresentada para a execução dessas ações (Anexos)

Concluído o trabalho, as duplas deverão apresentar e comentar a seleção. O objetivo é fazer o aluno perceber que, mesmo as duplas utilizando o mesmo texto, os trabalhos fotográficos serão diversos, pois estão sujeitos à subjetividade de seus autores.

Antes da segunda análise, o professor deve revisar com a turma algumas noções de perspectiva, fundo e enquadramento. Mas, acima de tudo, deve apresentar o gênero fotografia, dotado de uma gama de significação e possibilidades de interpretação. Para exemplificar a teoria, será usada uma foto tirada com celular e ganhadora de um prêmio internacional; outra, mundialmente conhecida por ter sido capa de uma grande revista. Há um contraste entre o rústico das vestimentas e a beleza das cores dos olhos. O Texto I, retirado de uma refugiada síria, enfatiza o

enquadramento da imagem em um processo metonímico do qual se consegue extrair a riqueza da sugestão sobre a personagem e o instante retratado.

Texto I

Figura 20



Fonte: <https://tabernadozezim.wordpress.com/2013/08/20/fotos-premiadas-tiradas-com-iphone-19-fotos/>

Texto II

Figura 21



Fonte: <http://f.i.uol.com.br/fotografia/2014/02/25/366755-400x600-1.jpeg>

1. Comente oposição presente no Texto I.
2. A primeira foto foi tirada de um celular por um amador, isto é, por um leigo quanto às técnicas fotográficas. Já a segunda foto foi tirada por um fotógrafo profissional.

Você acha que a primeira em sua capacidade comunicativa é inferior à segunda? Por quê?

3. O que há de comum entre as duas fotografias?

4. De acordo com as técnicas fotográficas apresentadas pelo professor, como se diferenciam as duas imagens?

Percebe-se que a análise conduz o leitor a observar os aspectos contextuais de produção das obras fotográficas. Levar o olhar ao foco discursivo do texto deve ser o objetivo do professor ao intermediar as discursões. Os elementos objetivos e subjetivos também devem estar presentes na interpretação, pois coadunam-se para promover a progressão da mensagem. Fazer com que o aluno compreenda esse processo, ou mesmo notá-lo, eis o objetivo de nossa atividade.

Atividade de análise multimodal

Será feita, então, a análise da coletânea fotográfica “**Êxodos**”, de autoria de Sebastião Salgado. O professor fará um breve enfoque biográfico sobre o autor e apresentará a obra em *slides*. Antes da apresentação, porém, deve haver uma explanação da temática abordada pelo fotógrafo a fim de, que os alunos busquem analisar tais aspectos.

Figura 22

ÊXODOS
Sebastião Salgado

FICHA TÉCNICA

AMPLIART
Direção Geral
Agnaldo Siqueira Vianna
Gerente Administrativo
Thiago Togni
Coordenação
Giovanni Dias
Produção
Aristides Lucio da Silva
Cláudio Gomes da Silva
Rodrigo Moreira
Assessoria de Comunicação
Raquel de Oliveira Vianna

UNIFAL
Reitor
Paulo Márcio de Faria e Silva
Diretor do Campus Varginha
Paulo Roberto de Faria e Silva
Pró-Reitor de Extensão
Marta de Fátima Santana
Coordenadora de Cultura
Nélio Oliveira Neto
Coordenadora de Eventos
Coordenadora de Exposição
em Alfenas e Varginha
Nelson Salgado

FUNDAÇÃO CULTURAL DE VARGINHA
Superintendente
Francisco Cláudio de Moura
Diretor da Casa de Cultura
Anny Mary Akemi Santos
Núcleo de História e Pesquisa
Danielle Valle
Assessoria
Myriam Sant'Anna
Responsável
Genivaldo Diniz
Coordenador da Exposição
na Casa de Cultura
Rosendo Balduino

Realização

Amliart
Unifal
Fundação Cultural de Varginha
Casa da Cultura
FALCPE

Apoio

SOUTIC
TEXA

20/04 a 10/05 - UNIFAL-MG - Alfenas/MG
12/05 a 16/05 - UNIFAL-MG - Varginha/MG
20/05 a 31/05 - Casa da Cultura - Varginha/MG

Entrada Franca

Durante a apresentação, é importante que se fale sobre a ferramenta de apresentação: *Windows Movie Maker*.

Nesse trabalho analítico, algumas indagações poderão direcionar a discussão:

1. Qual seria o contexto de produção das fotos?
2. Qual é a relação da pessoa fotografada com a paisagem?
3. Que tipo de relação o fotógrafo precisaria ter com o elemento fotografado para conseguir captar o que Sebastião capta?
4. O que há de comum entre as fotos produzidas pela turma na atividade anterior e as fotos de Salgado?
5. Por que o nome da coletânea é Êxodos?
6. Ao retratarem as mazelas sociais, as fotos de Salgado cumprem seu papel social? Qual?
7. Usando novamente a ferramenta *Windows Movie Maker*, os alunos deverão escolher uma canção que dialogue com as fotos de Salgado e editar uma apresentação combinando música e imagens.

A proposta deve ser acompanhada pelo professor de modo que cada apresentação seja fruto do trabalho em conjunto dos discentes. Os mais experientes quanto ao uso das tecnologias de edição devem orientar os outros. Tudo será direcionado para que a apresentação de cada trabalho seja editada e divulgada nas redes sociais. A avaliação dos outros membros de grupos será critério de pontuação para o trabalho.

4.11 A PRODUÇÃO FINAL

O processo de introdução aos gêneros prepara para a atividade do último módulo. Perceba um fato comum, a apresentação do gênero é breve e pouco detalhada. Nesse escopo, aprofundou-se mais o trabalho com os gêneros relacionando-os. Mudou-se, assim, a estrutura: detalhamos as atividades de

apresentação, a fim de que, no módulo final nos dedicássemos mais aos fenômenos multimodais.

A multimodalidade como ferramenta de ensino favorece a compreensão do leitor em relação aos processos de construção textual, uma vez que possibilita, através dos vários modos de apresentação da linguagem, o contato com a polifonia do discurso. Nesse contexto, a ferramenta é apenas uma mediadora entre os agentes do discurso. Se para Paulo Freire a leitura da palavra envolve a leitura do mundo, a leitura da palavra multimodal envolve a compreensão desse novo mundo que nos desafia constantemente.

O trabalho de análise começará com a canção A minha alma (a paz que eu não quero) de autoria de Marcelo Yuca (O Rappa). De cunho social, a letra revela as facetas da violência urbana. Tal realidade dialoga muito com o contexto social de nossas escolas, portanto a atividade tende a levantar uma discussão muito salutar sobre o discurso musical enquanto denúncia da exclusão vivida por muitas comunidades urbanas e rurais.

Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)
Marcelo Yuca

A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego
Pois paz sem voz, Paz sem voz
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar
Para tentar ser feliz

As grades do condomínio
São para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que está nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo,
Domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/o-rappa/minha-alma-a-paz-que-eu-nao-quer.html>

Antes de trabalhar as questões, o professor deve revisar, utilizando o texto, as características do gênero: os aspectos coloquiais e rítmicos. Nas canções, é comum o autor se apropriar de expressões coloquiais para se aproximar mais do cotidiano retratado e do dinamismo da fala.

No texto, percebe-se o uso do termo “tá” (está), “Me” no início de período. Perceba que há uma semelhança sonora entre as palavras arma e alma. Tal semelhança contrasta com a ambivalência entre o elemento concreto e relacionado à morte: arma; e o elemento abstrato relacionado à vida: alma.

Outro ponto interessante são as imagens urbanas selecionadas na canção: as grades do condomínio, prisão, sentar na poltrona, vídeo, drogas de aluguel. Todas denotam comportamentos diante da violência. Impondo ao leitor uma reflexão sobre as causas e consequências do fenômeno.

É fundamental que o professor aborde a importância que o vídeo *clip* possui para ampliação da mensagem da canção, através do cruzamento de linguagens: a cinematográfica e a verbal escrita. O vídeo ganhou vários prêmios pela sua capacidade de retratar a violência sofrida por comunidades carentes no Rio de Janeiro.

Figura 23 - Imagem do vídeo A minha alma (A paz que eu não quero).



Fonte: <http://educa-tube.blogspot.com.br/2010/11/minha-alma-paz-que-eu-nao-quiero-clip.html>

Algumas indagações nortearão a análise multimodal:

1- É possível perceber que há uma história sendo contada no vídeo. Apresente-a

resumidamente.

2- Houve uma ampliação de significado entre a canção e o vídeo? Por quê?

3- Você ou alguém próximo já sofreu violência policial? O que foi feito?

A análise objetiva avaliar a capacidade de percepção dos alunos em relação aos processos multimodais e sua importância na produção moderna do discurso. Segundo Ana Lisa Ribeiro, é preciso expandir a capacidade de interação textual do aluno:

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados. (RIBEIRO, 2016,119).

Outra forma de conduzir o sujeito à experimentação multimodal é levá-lo a produzir uma intervenção artística na escola. Recortam-se, de jornais ou revistas, fotos que retratem a violência da repressão apresentada na canção e no vídeo. Na próxima aula, monta-se um painel com o título “A paz que eu não quero.”

No pátio, durante o intervalo, ao lado do painel produzido pelos alunos, o vídeo clipe será apresentado para toda escola. Dando maior significação ao painel, alguns alunos farão leitura de dados da violência urbana no país, estado ou cidade. Na oportunidade, professores de outras disciplinas podem se manifestar. O importante é promover uma reflexão sobre o processo que desencadeia a violência local, regional.

A análise dos textos e a intervenção devem representar o conjunto de ações coordenadas pelo professor no intuito de levar a turma de Educação de Jovens e Adultos à consciência sobre a importância das ferramentas multimodais para compreender melhor as relações sociais. Contudo, é preciso destacar que nenhum processo de análise textual e consequente fortalecimento da cidadania serão frutíferos sem a presença do diálogo interdisciplinar.

Para Edgar Morin:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer

fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23)

Não é possível realizar um trabalho que resgate a figura do aluno como sujeito de sua prática sócioeducativa com ações isoladas e descontextualizadas. Dessa forma, compreender textos é compreender pessoas e suas interligações; e não se conhece pessoas sem conhecer suas experiências, sua visão de mundo. E como nossa atividade parte do ambiente da sala de aula, será mais vívido ao aluno perceber que o tema discutido naquela aula pode ser analisado em outra disciplina. Nessa perspectiva, a escola será vista como local onde se discute a vida em sociedade não de forma compartimentar, mas contextual.

Sobre essa troca interdisciplinar que enriquece tanto o ensino diz Jean Piaget:

Interdisciplinaridade: Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais, isto é, exige verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. (PIAGET, 1972 apud SANTOMÉ, 1998, p. 70).

4.12 A AVALIAÇÃO

O último ponto a ser abordado neste capítulo sobre a proposta desenvolvida é a forma de avaliar as atividades para melhor planejar as retomadas de ações. Cada análise de composições, aqui, desenvolvida faz parte de um conjunto maior de atividades, compondo material didático específico (vide anexo 2).

A base para a composição do material relaciona-se com a coluna de eixos cognitivos ENCCEJA/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Portanto, a melhor forma de avaliar o desempenho da turma no tocante às atividades é à luz da matriz curricular abaixo:

MATRIZ CURRICULAR PARA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

F1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.

F2 - Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e sinestésicos de diferentes grupos socioculturais

F3 - Compreender as relações entre arte e leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.

F4 - Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.

F5 - Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.

F6 – Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.

F7 – Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito linguístico.

F8 – Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Perceba que, tematicamente, a matriz não escapa ao objetivo de nossa atividade: introduzir o aluno em uma proposta de análise e produção multimodal e, ao mesmo tempo, fortalecer a sua identidade.

É possível verificarmos o desenvolvimento de cada aluno mediante análise individual baseada nas respostas escritas e na participação oral. Tal observação deve ser feita em situações monitoradas ou não. Explicamos: muitos jovens e adultos da EJA possuem um histórico de fracasso e decepções muito grande em relação à escola, e por isso evitam a exposição oral, mas, durante atividades em grupo, realizam um trabalho excelente de liderança. Nesse momento, o professor

deve também avaliá-lo. É claro que, no tempo certo, esse aluno deverá ser levado a exercer o seu protagonismo de forma mais visível. O educador Pedro Demo, sobre os objetivos da escola em relação ao sujeito, diz:

[...] educação é essencialmente autoeducação, ou seja, não é tanto obra de arte do educador, mas do educando. Por outro lado, a obra de arte do educador será jamais fabricar o educando, o discípulo, o assecla, mas motivar magicamente as capacidades do educando, para que ele também seja educador (DEMO, 1991, p. 27).

O fato de no escopo analítico desta não haver espaço específico para análise gramatical não significa que essa prática não estará presente durante aplicação da proposta. Seria incompleto o estudo sobre recursos textuais sem o elemento gramatical, no entanto o seu papel aqui é secundário. O professor irá se deparar com análise gramatical, seja durante a compreensão textual, seja na hora de revisar as repostas. Cabe ao educador mostrar ao aluno o valor da revisão estrutural de seu discurso. Sírio Possenti afirma sobre o conhecimento intuitivo do aluno:

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. (...) Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua (POSSENTI, 1996).

Por fim, o processo de avaliação, em sua completude, deve ser feito mediante a análise do processo de fortalecimento de compreensão e articulação do sujeito em relação aos textos multimodais. É perceptível que muitas manifestações modais não foram aproveitadas, pois focamos os gêneros poema, canção e fotografia e seu cruzamento discursivo. A proposta tenta harmonizar alguns gêneros multimodais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise minuciosa de canções, poemas e fotografias, objetivando uma

análise do potencial criativo e interpretativo de textos multimodais, facilitará o trabalho e a função da escola, que é o de formar leitores conscientes de seu potencial interpretativo e de sua identidade enquanto agentes da própria prática. Assim, neste trabalho intitulado “A multimodalidade literária e o fortalecimento da identidade em turmas de EJA”, dedicamo-nos a apresentar uma série de atividades (Sequência Didática), que possibilitará ao seu ministrante despertar o interesse dos alunos pela construção e análise de discursos multimodais.

Durante a elaboração das atividades dois elementos entravam constantemente em oposição: o que se desejava selecionar para trabalhar como atividade e aquilo que realmente seria viável para trabalhar com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). O fato é que o segmento possui uma demanda de atividades e temas muito práticos. Surgiu, então, a questão da identidade, ou seja, a escolha textual deveria obedecer à ânsia do aluno em trabalhar com textos que lhe dissessem algo, que lhe fossem mais significativos.

A aplicabilidade da proposta está na desconstrução feita dos gêneros trabalhados visando levar o sujeito ao patamar de reconstrutor da atividade multimodal. Dessa forma, apropriar-se dos mecanismos de construção do discurso e de manipulação dos saberes. Sendo introduzido gradativamente, no processo de ampliação do arcabouço de experiências significativas.

O escopo aqui apresentado representa um apanhado de experiências vividas em sala de aula. Desde o primeiro contato, ainda como professor Magistério de 1ª a 4ª séries, buscando inovar a análise textual, levando músicas em CD em uma época de poucos recursos. Em sequência, veio a faculdade e a experiência única com turmas de EJA. Na época, encontrar um adolescente era raridade nas classes, pois a maioria era composta por adultos. Pessoas que buscavam na escola uma forma de resgatar a dignidade há muito tempo perdida. Era necessário apresentar algo mais do que velhas lições; era preciso levar o aluno a compreender que ele também tinha lições a compartilhar. Compreendido isso, as aulas fluíam com uma rapidez que nem professor nem alunos percebiam o tempo passar.

Passado um tempo considerável, surgiu a oportunidade de trabalhar com o ensino médio na rede privada, mais exigente em relação aos conteúdos e às análises feitas, mas o objetivo de encantar com as palavras e para as palavras ainda

permanecia.

O texto literário é o grande companheiro de quem trilha o caminho da linguagem subjetiva e plurissignificativa do homem. Revelar-se em palavras, expor-se em discursos, comover-se em rimas, “dialogar-se” com metáforas, eis o sinuoso ofício do professor de línguas. A proposta aqui definida requer compromisso de seu regente, requer cuidado com o outro, necessitado de significação.

A experiência mostra como é complicado desenvolver um trabalho contínuo e sistemático nas escolas públicas. Quando a referência é o ensino noturno, os problemas se multiplicam: falta de professores, energia, água e a presença da violência. Por isso, é necessário, dependendo da realidade de cada instituição, que haja uma flexibilização da sequência didática para possibilitar melhor aproveitamento das atividades. Cada gênero pode ser trabalhado no período de duas semanas. As atividades de análise das dificuldades gramaticais e ortográficas podem ser trabalhadas a partir dos textos e respostas apresentados. O importante é que a proposta seja vista como o ponto de partida para outras atividades. E não simplesmente como algo complementar e casual.

Destinar à EJA o trabalho que aglutina o conjunto de experiências e estudos desenvolvidos ao longo do Mestrado Profissional (PROFLETRAS) é devolver a este segmento, tão rico em experiência e doação, um pouco do enriquecimento que me foi dado pelas centenas de alunos que fizeram de minhas aulas um momento de partilha e comunhão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. 1982. **Tradições populares**. 3 ed. São Paulo: HUCITEC.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de

Janeiro: Lucerna, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública** _____. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 2004. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BLOOM, H. **“Por que ler?”**. Em: **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Deputado Federal Nelson Marchezan – Relator do PNE. Centro de Documentos e Informação. Coordenação de Publicações. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Guia PNLA: Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

CARDOSO, G. **Os mediadores na sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CAVALCANTE, V. C. ; FREITAS, M. L. Q. . Um olhar sobre os materiais didáticos de leitura da Educação de Jovens e Adultos. 2010. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: Acesso em: 11 de abril de 2015.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FONSECA, L. M. **Eventos literários e formação do leitor. A escola e os eventos literários**. Leda Maria da Fonseca. 2008. Brasília.Fontes, 2004.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema** (2. ed.; M.B.da Motta, org. I.A.D.Barbosa, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Título original: Dits et écrits).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1997. FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. / Olga Freitas. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

FUNARI, Sueli. **Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário**. São Paulo: s.n., 2008. Disponível em: Acesso em: 24 de julho de 2014.

GUEDES, L. F. **A leitura no universo educacional de jovens e adultos**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 17., 2009. Campinas, SP. *Anais...*

17º Congresso de Leitura do Brasil , Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. **Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores.** In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2006.

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos.** In: Práticas da Leitura.. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, 2001.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós – modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, M. **Tecendo a leitura. Leitura: Teoria e Prática.** Campinas, Ano 3, n.º 3, p. 3-6, jul.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 49(2): 455-479, jul./dez. 2010.

LIMA, Divanir Maria de. **Livro didático e juventudes na educação de [jovens e] adultos: consolidação ou negação do direito de ser jovem?** Disponível em: < <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-150.pdf> Acesso em: 28 de outubro de 2014.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZAKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.**

Parábola, São Paulo, 2008.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos.** (SP 2010) Disponível em: Acesso em: 24 de julho de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. . Acesso em: 21 set 2007.

MORAES, S. E.; KLEIMAN, A. **Leitura e práticas disciplinares.** In: _____. Leitura e SILVA • Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais Via Litterae • Anápolis • v. 4, n. 1 • p. 25-37 • jan./jun. 2012.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

NEIVA JR, E. **A imagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática. 1996. Série Princípios.

PONTE, J. C. **Leitura: identidade & inserção social.** São Paulo: Paulus, 2007.

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

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola, 2016.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA.** Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SILVA, **Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais.** Via Litterae. Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2012. www2.unucseh.ueg.br/vialitterae 37 interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

SOARES, Alvina Marciel. **Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/1391/1/.pdf>. Acesso em 19 de Novembro de 2016.

SOUSA, M. E. V. **As Surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora universitária, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento –, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 18. ed. Libertad Editora, São Paulo 2008.

WANDELLI, R. **Entre pergaminhos humanos e bits eletrônicos: O livro na era do computador**. Disponível em <http://www.escriitoriodolivro.org.br/leitura/raquel.html>. Acesso em: jan./ago. 2011.

ANEXOS

Figura 1– Imagem do Tutorial *Windows Move Maker*.




Fonte: http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf.

Figura 2– Imagem do Tutorial *Windows Movie Maker*.

Fazendo o download do Windows Movie Maker

- ▶ Digite : <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows-live/movie-maker#tl=overview> no seu navegador e clique em "Baixe agora" para fazer o download.



- ▶ Depois, siga as instruções para instalar o programa em seu computador.

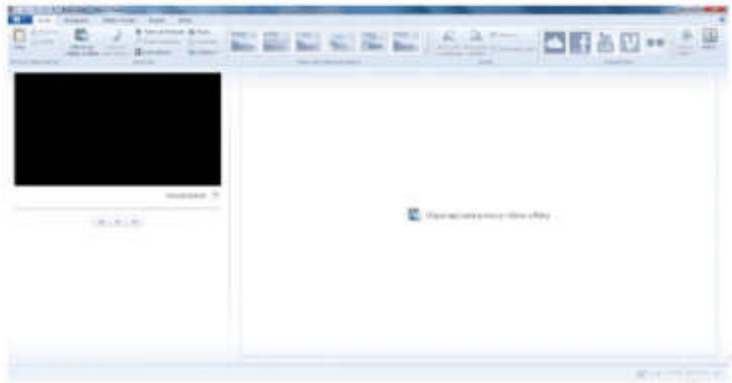
GET-EngComp Tutorial Windows Movie Maker

Fonte:http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

Figura 3 – Imagem do Tutorial *Windows Movie Maker*.

Interface

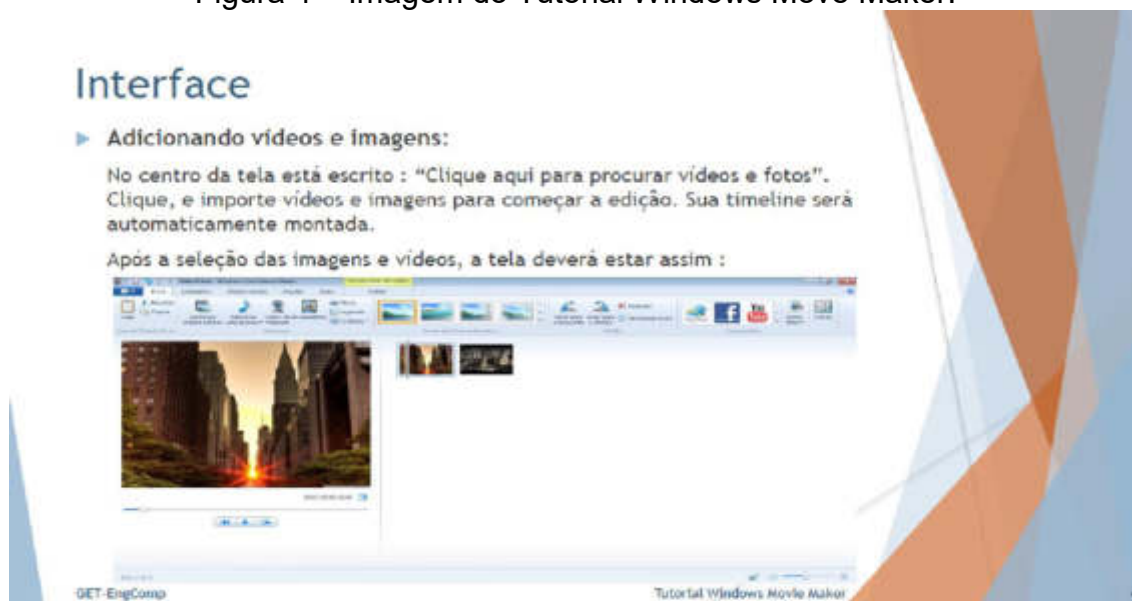
- ▶ Após todo processo de instalação, ao abrir o programa, uma tela semelhante a essa aparecerá.



GET-EngComp Tutorial Windows Movie Maker

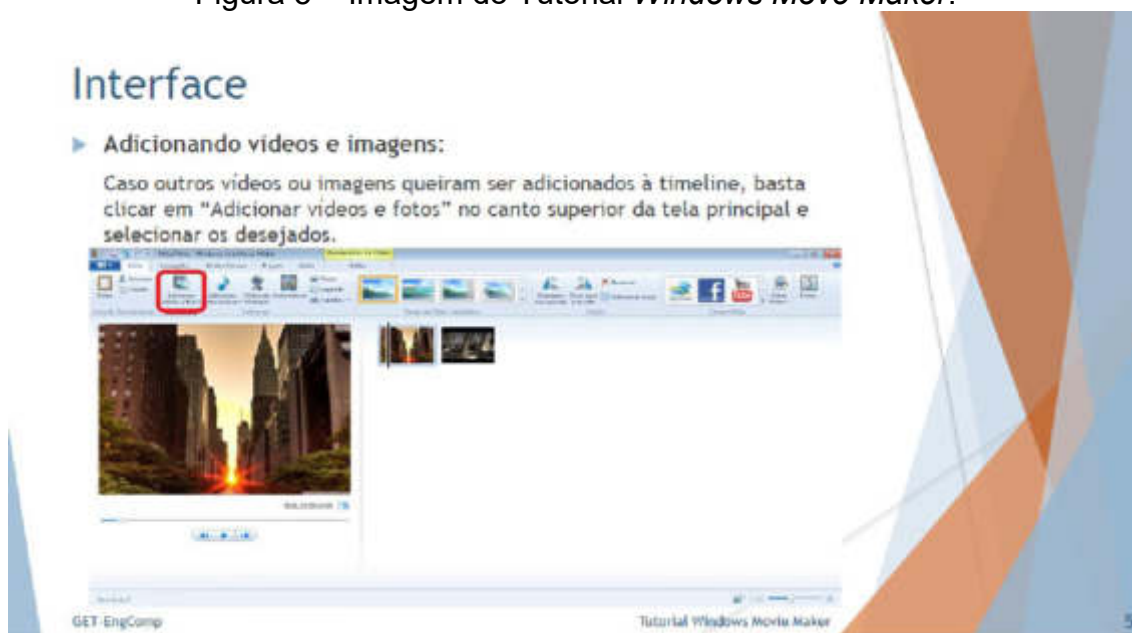
Fonte:http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

Figura 4 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker.



Fonte: http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

Figura 5 – Imagem do Tutorial Windows Movie Maker.



Fonte: http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

Figura 6 – Imagem do Tutorial *Windows Movie Maker*.

Interface

► Adicionando músicas:

Para adicionar músicas basta clicar em "Adicionar uma música" e selecionar uma desejada.

Note que outra aba abrirá, em que você possa editar a música da maneira que o seu filme necessite.



The screenshot shows the Windows Movie Maker interface. The 'Início' (Home) tab is active, and the 'Adicionar uma música' (Add music) button is highlighted with a red box. The main preview window shows a city street scene at sunset. The 'Tela de edição' (Edit) tab is also visible, showing a timeline and a preview window for the selected music clip.

GET-EngComp

Tutorial Windows Movie Maker

Fonte: http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

Figura 7 – Imagem do Tutorial *Windows Movie Maker*.

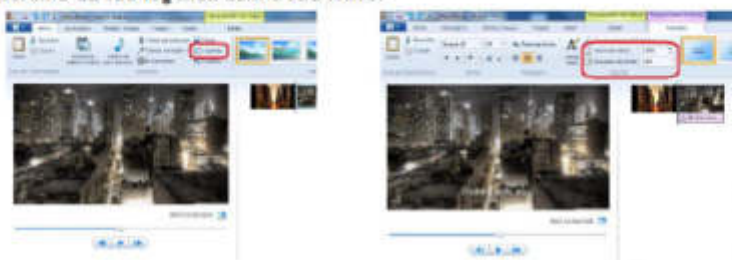
Edição

► Adição de legendas:

Para adicionar legendas basta clicar em "Início" e depois em "Legendas".

Uma aba de edição abrirá em que você poderá editar sua legenda quanto ao efeito de transição, tipo de fonte e tamanho da legenda.

Tome cuidado ao criar as legendas no tempo de duração e na hora de início, esses são dois elementos cruciais na criação de legendas, e são eles que dão a sincronia da sua legenda com o seu filme.



The two screenshots show the Windows Movie Maker interface. The 'Início' (Home) tab is active, and the 'Legendas' (Captions) button is highlighted with a red box. The main preview window shows a city street scene at night. The 'Tela de edição' (Edit) tab is also visible, showing a timeline and a preview window for the selected caption clip.

GET-EngComp

Tutorial Windows Movie Maker

Fonte: http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

Figura 8 – Imagem do Tutorial *Windows Movie Maker*.

Fonte: http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

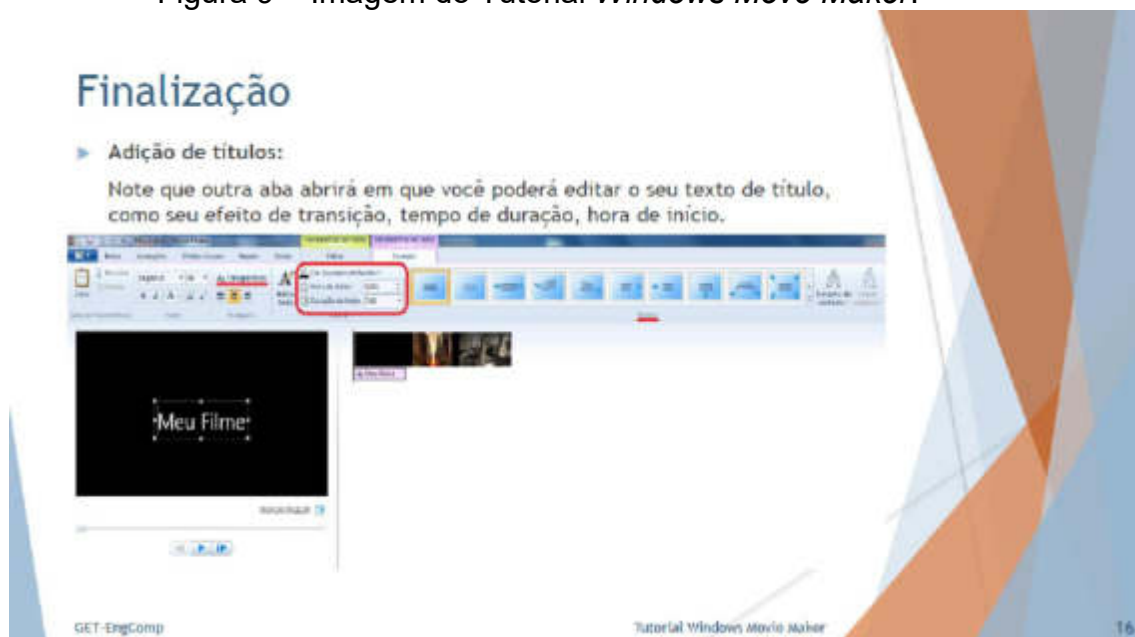
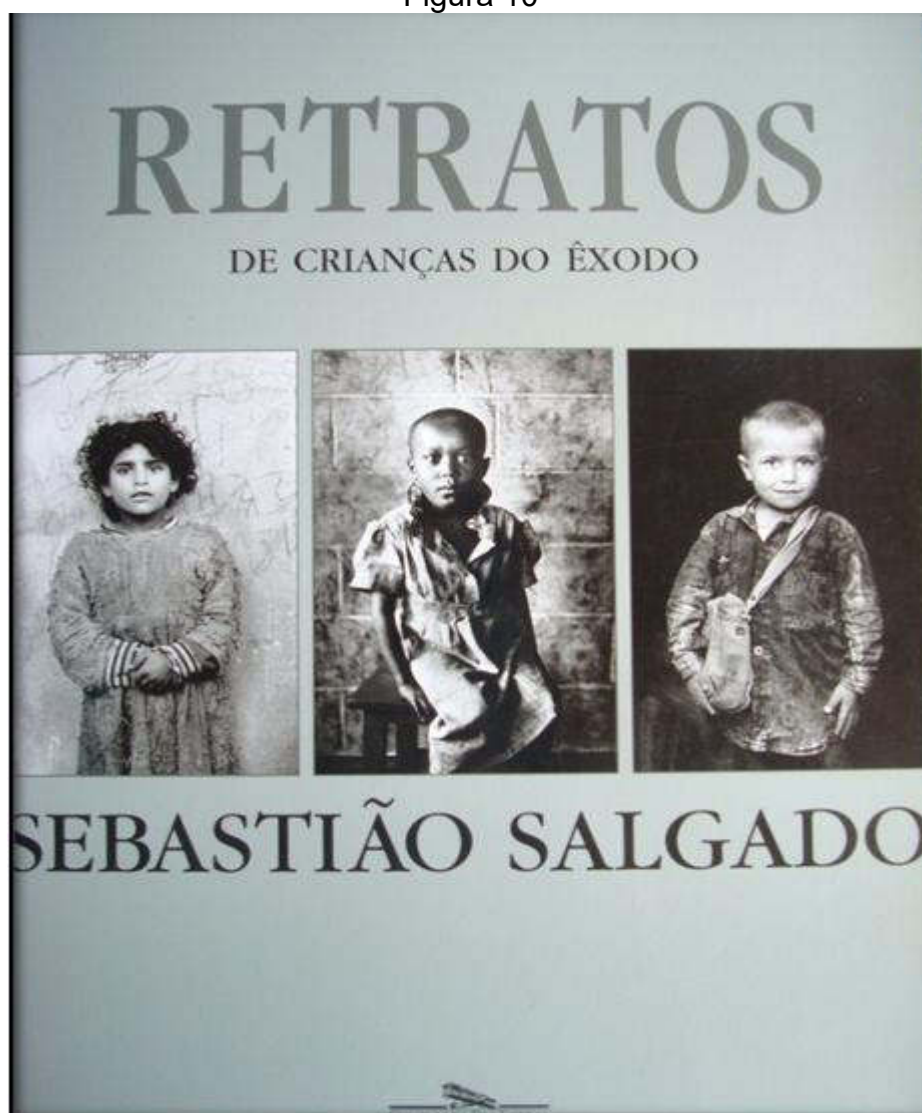
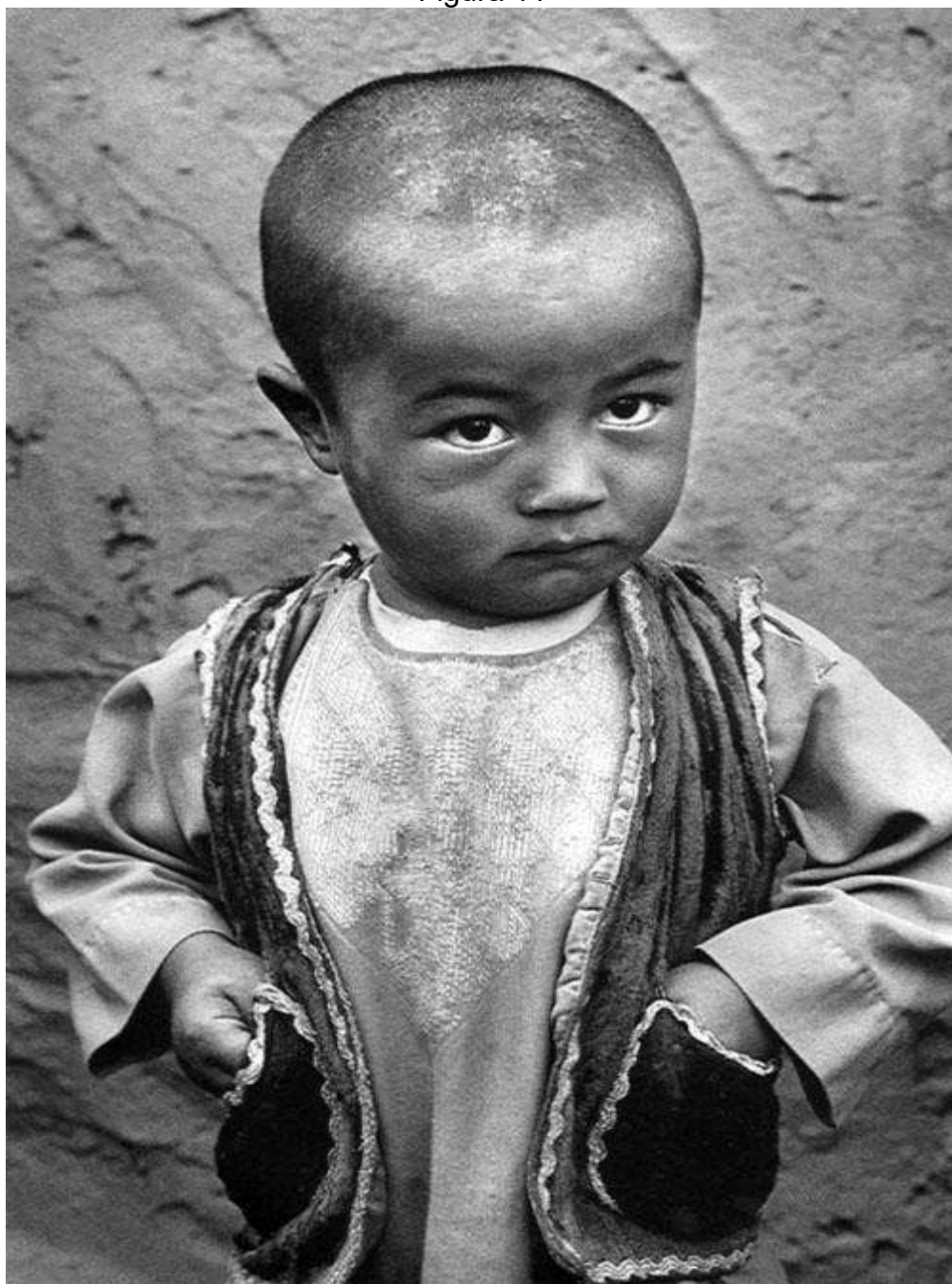
Figura 9 – Imagem do Tutorial *Windows Movie Maker*.

Figura 10



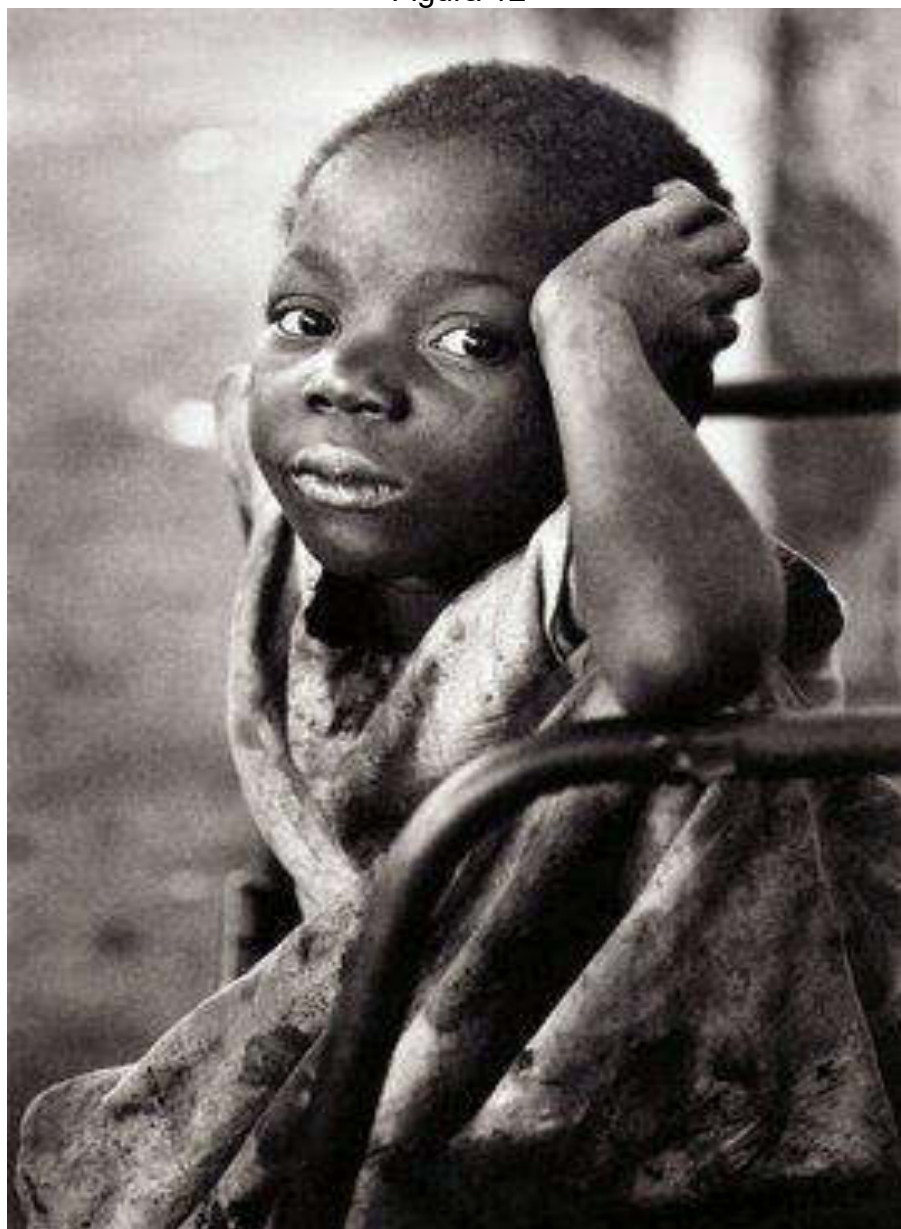
SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 11



SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 12



SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 13



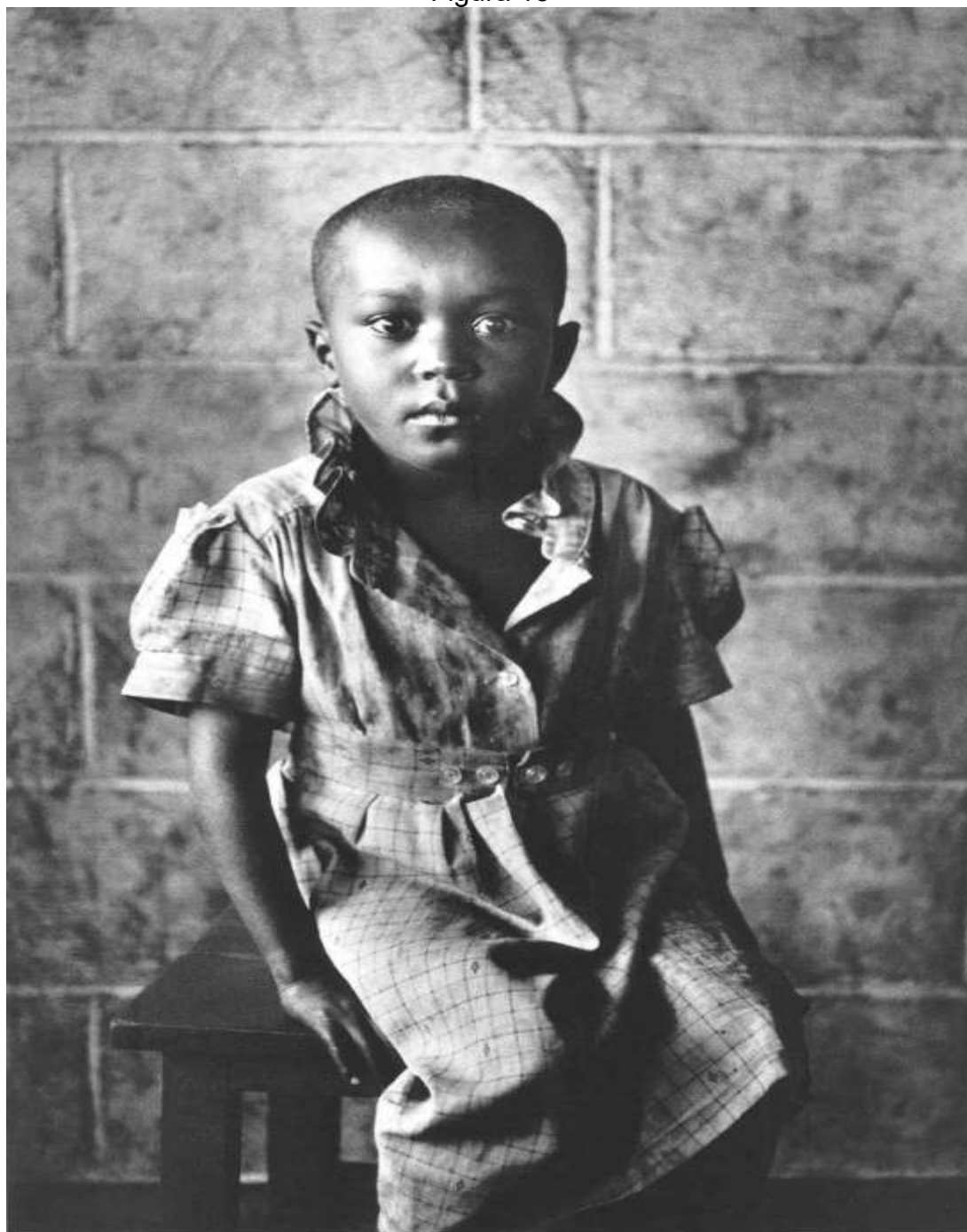
SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 14



SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 15



SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 16



SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 17



SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

Figura 18



SALGADO, Sebastião. Retratos de crianças do Êxodo. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.