

KÁTIA APARECIDA FERREIRA GENEROSO PORTELLA

A linguagem como prática social:
Conceitos bakhtinianos fomentando a arte lírica de expressar-se

ASSIS
2020

KÁTIA APARECIDA FERREIRA GENEROSO PORTELLA

A linguagem como prática social:
Conceitos bakhtinianos fomentando a arte lírica de expressar-se

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e
Letras, Assis, para a obtenção do
título de Mestre em Letras (Área de
Conhecimento: Linguagens e
Letramentos)

Orientador(a): Odilon Helou Fleury
Curado

ASSIS
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

P843L Portella, Kátia Aparecida Ferreira Generoso
A linguagem como prática social: conceitos bakhtinianos
fomentando a arte lírica de expressar-se / Kátia Aparecida
Ferreira Generoso Portella. Assis, 2020.
242 f.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

1. Dialogismo (Análise literária). 2. Linguagem. 3.
Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich) - 1895-1975. 4.
Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), - 1896-1934. I. Título.

CDD 410



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A linguagem como prática social: Conceitos bakhtinianos fomentando a arte lírica de expressar-se

AUTORA: KATIA APARECIDA FERREIRA GENEROSO PORTELLA

ORIENTADOR: ODILON HELOU FLEURY CURADO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área:
Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. THIAGO ALVES VALENTE
UENP/Cornélio Procópio

Assis, 04 de março de 2020

O passado em mim

Meu corpo 45 e 64 não viveram
Mas minha alma por lá passou.
Foram nomes, choros, clamores
Rezas e muitos temores.
Não sei se Deus aos prantos ficou
Ou se sua alma como a minha sangrou.

Esses tempos me marcaram.
Meu corpo ainda estremece ao reavivar
As atrocidades que por lá imperaram

Temo a volta destes dias
De homens insanos
Radicais
Desumanos.
De ruínas de amores
De ruínas de valores.

Kátia Generoso Portella

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus. Força maior que me revestiu de coragem e perseverança para chegar até o final desta etapa tão sonhada. Agradeço a Ele por haver me guiado durante as longas e incipientes viagens durante as madrugadas nas infindáveis rodovias que ligam Assis a Botucatu. Agradeço-Lhe por ter preenchido minhas sextas feiras de pessoas maravilhosas, as quais já conquistaram um espaço em meu coração.

Não há como abstrair a figura gigantesca de meu marido, Fernando, durante todo o processo que culminou nesta dissertação. A você, fiel parceiro, amigo inigualável, fonte de paz e de sorrisos, dedico minha vitória acadêmica. Sem você e seu olhar que inspira vida e paz, a estrada teria sido mais tortuosa, senão interrompida.

Agradeço e dedico todo êxito e glória alcançados ao meu amado e querido pai, José Generoso. Agradeço-lhe todas as noites em que me acalentou em seus braços; agradeço-lhe os sorrisos e olhares eternizados em minha mente; agradeço-lhe, fortemente, toda alegria compartilhada e ensinada a mim e a meu doce irmão. O senhor sempre estará comigo, em cada passo dado, em cada escolha feita, em cada alegria experienciada. Eu o amo e sou grata a Deus por tê-lo tido como meu pai, como meu amigo.

Agradeço à minha mãe, Neusa Generoso, alicerce que me proporcionou todo estudo e perseverança que me conduziram a esta fase, primeira da família: o mestrado.

Ao meu querido e amado irmão, Rogério, com quem, juntos, enfrentamos todas as intempéries que nos acometeram quanto aos problemas de saúde de nosso pai até sua partida junto ao Pai. Por me proteger da dor, por me alegrar constantemente e por ser meu eterno amigo.

À minha amada sobrinha, Melissa, que se fez presente em todo esse curso acadêmico e sobretudo em minha vida, ouvindo-me, acalmando-me e ofertando-me frases de tranquilidade, motivação e descontração. Te amo, minha menina.

À minha cunhada, Michele, que sempre se mostrou prestativa em todas as minhas necessidades, como às de minha família.

Aos meus bons e queridos amigos, Ana Paula e Mário, que se mostraram pacientes e compreensivos diante de minhas ausências e crises de ansiedade. A amizade e companheirismo de vocês me acompanharam fazendo meus dias mais leves.

Às minhas amigas de viagem, Amanda e Andréia, com quem, juntas, fizemos com que os 312 quilômetros de viagem se tornassem rápidos e deliciosos, com todas as nossas discussões acadêmicas, partilhas de segredos, medos e as gargalhadas resultantes dos assuntos aleatórios. Vocês foram demais!

À minha queridíssima amiga, Neiva, que confiou seus sonhos a mim e mostrou-se companheira ao ouvir os meus. Amiga, haveremos de alcançar nossos castelos!

Ao meu orientador, Professor Dr. Odilon Helou Fleury Curado, pelo exemplo de educador, pelas palavras de conforto e pela educação e humanismo tão inerentes a ele.

Aos componentes da minha banca de qualificação, Professora Dr^a. Eliane Galvão e Prof. Thiago A. Valente, que, com suas contribuições, direcionaram minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação do ProFLetras da Unesp de Assis, pelo empenho, dedicação e contribuições ofertados.

Aos colegas de pós-graduação, por todos os momentos compartilhados; pelos risos e aflições dentro e fora da sala de aula.

Sobretudo, aos meus alunos, sem a colaboração, o envolvimento e a confiança depositados em mim, nada disso seria possível.

E por fim, a todos que contribuíram de alguma forma para a constituição e conclusão desta etapa tão importante para mim. Muito obrigada.

PORTELLA, Kátia Aparecida Ferreira Generoso. **A linguagem como prática social: Conceitos bakhtinianos fomentando a arte lírica de expressar-se.** 2020. 242 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Em virtude da assertiva de que as práticas de ensino da língua materna apregoadas nos últimos anos, nas salas de aula brasileiras, seguem, comumente, o modelo monológico, ou seja, aquele centralizado em um único locutor, que se configura como o professor-avaliador, enveredamo-nos para a discussão da relevância de adotarmos uma educação dialógica, sobretudo, nas séries que compõem o Ensino Fundamental em seus anos finais. Tal argumento se respalda nos preceitos sócio-histórico/dialógico engendrados por Vigotski (2010) e Bakhtin (2003), bem como difundidos por uma profusão de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Amparados, pois, nesses pilares, cremos que uma proposta de ensino voltada à linguagem como prática social possa assegurar a constituição de sujeitos responsáveis e responsivos, conscientes de seus discursos e de seus interlocutores. Por conseguinte, como também ansiando tais avanços, o texto literário como gênero discursivo foi por nós eleito, na medida em que este se ocupa de manifestações enunciativas constituídas por sujeitos concretos, sob condições de produção também concretas e específicas. Em virtude da secundarização destes textos nas aulas de Língua Portuguesa, ou então, em razão das análises abstratas, voltadas a um ensino tecnicista e tradicional destes arquétipos, ansiamos desenvolver a prática da leitura de músicas, de poemas e de textos não verbais como gênero discursivo. Nossa defesa nesses, justifica-se na premissa de que tais obras possam proporcionar ao leitor/aluno a constituição de um olhar crítico e valorado acerca das manifestações ali contidas – tanto de cunho pessoal quanto social. Assim fazendo, tal aprendizado tende a proporcionar ao aluno o despertar de processos internos que, não fosse seu contato com a literatura, possivelmente não se manifestariam. Optamos, então, pela adoção de uma metodologia qualitativa de natureza narrativa junto aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental para a concretude desta pesquisa. Ademais, constatamos nossas aspirações iniciais, propiciando, enfim, aos alunos participantes conhecimentos referentes à linguagem e suas variantes, bem como o reconhecimento e valorização da poeticidade consciente e, sobretudo, dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo, gênero discursivo, linguagem poética.

PORTELLA, Kátia Aparecida Ferreira Generoso. **Language as a social practice: Bakhtinian concepts promoting the lyrical art of expressing oneself**. 2020. 242 f. Dissertation (Professional Master in Letters). – São Paulo State University (Unesp), Scholl of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

Due to the assertion that the mother tongue teaching practices proclaimed in recent years, in Brazilian classrooms, commonly follow the monological model, that is, the one centered in a single speaker, which is configured by the teacher, we discuss the relevance of adopting a dialogical education, especially in the grades that make up elementary school in the final years. This argument is supported by the sociointeractionist / dialogical precepts engendered by Vigotski (2010) and Bakhtin (2003), as well as disseminated by a profusion of Brazilian and foreign researchers. Supported, therefore, in these pillars, we believe that a teaching proposal focused on language as a social practice can ensure the constitution of responsible and responsive subjects, aware of their speeches and their interlocutors. Consequently, as well as longing for such advances, the literary text as a discursive genre was chosen by us, insofar as it deals with enunciative manifestations constituted by concrete subjects, under specific and specific production conditions. Due to the secondary importance of these texts in Portuguese language classes, or because of the abstract analyzes, focused on a technicist and traditional teaching of these archetypes, the practice of reading music, poems and non-verbal texts as a discursive genre we wish to develop. Our defense in these, is justified on the premise that such works can provide the reader / student with a critical and valued look at the manifestations contained therein - both personal and social. In doing so, such learning will provide the student with the awakening of internal processes that, were it not for his contact with literature, would possibly not manifest. We opted, therefore, for the adoption of a qualitative methodology of a narrative nature with the students of the eighth grade of elementary school for the concreteness of this research. In addition, we note our initial aspirations, providing, finally, participating students with knowledge regarding language and its variants, as well as the recognition and appreciation of conscious and, above all, dialogic poeticity.

KEYWORDS: dialogism, discursive genre, poetic language.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	9
2 LINGUAGEM	19
2.1 A linguagem de modo abrangente	19
2.2 Os elementos constituintes da linguagem	20
2.3 O homem e o meio - Constituintes da palavra	23
2.3.1 O homem e seu grupo social - Tecendo a palavra	26
2.3.2 O homem, o meio e o outro – coevolução	32
2.4 Interação/Dialogismo	34
2.4.1 Interações entre aprendizado e desenvolvimento	37
2.5 O Letramento alcançando uma responsabilidade ética	41
2.5.1 Letramento autônomo – uma caminho a não se seguir	42
2.6 Gênero discursivo	45
3 O DIREITO À LITERATURA	50
3.1 Textos literários – sua relevância	52
3.2 A linguagem poética	56
3.3 O poema bate à porta da sala de aula	58
3.4 A música e sua importância social	61
3.4.1 Minha prática social – meu discurso	62
3.5 Linguagem não verbal	65
4 METODOLOGIA - uma proposta de ação	69
5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
5.1 Sequência didática: A linguagem poética além do lirismo	71
5.2 Aplicação da sequência didática: contextualização	126
5.3 Relato da aplicação da sequência didática e análise dos resultados obtidos	128
QUADRO SÍNTESE	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
APÊNDICE	220
ANEXO	222

PRIMEIRAS PALAVRAS

Em tempos como o vigente, no qual os discursos circundam em todas as esferas sociais¹, livremente, porém de maneira pouco responsável e outras temerária, esta pesquisa ambiciona demonstrar o quão pertinente, senão imperativa, faz-se a adoção de uma prática educacional voltada à constituição de sujeitos sociais responsáveis e responsivos. Responsáveis na medida do conotar a consciência do locutor em saber sobre o que se discursa, em qual esfera e a qual interlocutor; e responsiva no sentido de induzir, fomentar a resposta consciente deste parceiro, no ato discursivo dialógico. Conforme assentado por BAKHTIN (1992, p. 290):

[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Sob a perspectiva de gênero discursivo, com vistas às práticas interacionistas mobilizadas pelo uso da linguagem – em consonância com Bakhtin e Vygotsky - sugerimos que o ensino de Língua Portuguesa deva ser ancorado ao uso social da linguagem. Isso se vale pelo fato de, embora o ato de expressar-se sempre tenha sido a ação mais aspirada pelo ser humano – mesmo porque a linguagem possibilita a ele a percepção da existência do mundo material e, sobretudo, do espiritual, não se confinando, como o animal irracional, àquele – tal prática ainda não nos é tão simplória quanto parece. Não se trata, singularmente, da mera apropriação da linguagem como um bem material; é mais do que isso, é um meio pelo qual o homem apreende o mundo e a si próprio, ganhando condições para nele agir parafraseando Geraldi (1991, p.5).

¹ A expressão por nós adotada quer traduzir o fato de que hoje muitos falam bastante acerca de diversos temas; no entanto, nem sempre com consciência do que enunciam, reproduzindo, muitas vezes, as vozes de outro num contexto oposto ao que ele próprio dizia.

Portanto, o domínio da linguagem, cerne para a comunicação, é bem inestimável e inesgotável, o qual possibilita a aquisição de consciência² pelo indivíduo que a possui. Por conseguinte, aquele que dela faz uso e por ela promove transformações internas - em si próprio - e externas - no mundo - é o mesmo sujeito, de acordo com os preceitos bakhtinianos, capaz de discursar de forma responsável e responsiva nas diversas esferas comunicativas de nossa sociedade. A isso, Konder (2003, p.19) define práxis. Em suas palavras: “atividade do sujeito que, de algum modo, aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo”. Ainda acerca do domínio de linguagem, tange a habilidade do sujeito em ler os diferentes gêneros discursivos circulantes e depreender seus significados objetivando a premissa defendida por Konder.

Entretanto, uma parcela da sociedade - motivada, talvez, pelos seus valores constituídos por meio de suas experiências culturais e sociais, de suas responsabilidades em meio à sociedade, envolvendo certa ética – poderá afirmar que nos tempos correntes, longe da malquista ditadura militar (1964-1985), o uso da linguagem, os atos ilocucionários³ e a liberdade de expressão são bens assegurados, legalmente, a todo e qualquer cidadão. Todavia, estaríamos nós, verdadeiramente, exprimindo nossos pesares e nossos amores? Nossas recusas e nossos apoios? Nossos medos e indignações? Nossas apreciações valorativas de modo responsável, consciente? Ademais, e quando interlocutores, assumindo este papel, estaríamos apreendendo, ou, mais singular, estaríamos ouvindo o que nossos parceiros estão a discursar? Nossa leitura seria de natureza responsiva? O que nos falta para falar e ouvir se esta liberdade, constitucionalmente, ainda nos é garantida em sua essência?

Regressando ao período militar, com o intuito de cotejar estes dois períodos antagônicos (Censura vs. Democracia), veremos outro cenário legal, opositor à realidade atual questionada no último período. De modo sucinto – a fim de não desviarmos o foco introdutório deste – naqueles tempos, a censura, a vigilância e a repressão controlavam, podavam e “riscavam” qualquer discurso literário - de caráter emotivo, subjetivo - como também os referenciais - de natureza informativa - ou

² Segundo Chauí (1994, p. 171), entende-se por consciência “a capacidade para conhecer, para saber que conhece e para saber que conhece o que conhece. A consciência é um conhecimento das coisas e de si e um conhecimento desse conhecimento (reflexão)”.

³ Ato ilocucionário – ação que se quer alcançar quando se diz o que se diz, mesmo de forma implícita, velada ou lacunar.

quaisquer outros que viessem a desagradar aos princípios constituintes de tal sistema.

Poderíamos até nos questionar o porquê de tanto receio por parte dos dominantes; porém, faz-se desnecessário, embora tenha ocorrido uma preterição aqui. Tal questionamento é retórico, visto que calar alguém é sinal de medo de mudanças no quadro político e social de qualquer nação em qualquer período.

A fim de ampliarmos tal cenário sócio-histórico, regressemos àqueles tempos, imaginando-nos inseridos numa sociedade que decretou a inibição do eu por meio do Decreto-Lei 1.077:

Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil.

Considerando que se tem generalizado a divulgação de livros que ofendem frontalmente à moral comum; considerando que tais publicações e exteriorizações estimulam a licença, insinuam o amor livre e ameaçam destruir os valores morais da sociedade brasileira; considerando que o emprego desses meios de comunicação obedece a um plano subversivo que põe em risco a segurança nacional [...] Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes, quaisquer que sejam os meios de comunicação (BRASIL, 1970)⁴.

Um cerceamento que nos soa irreal, tirano e incontestavelmente desrespeitoso; contudo, aconteceu em nosso verde e amarelo solo. Voltemos, então, à discussão: tal decreto, símbolo da intolerância e da tirania pretensiosa, calou de fato aqueles que tinham muito a dizer? Não em sua totalidade. Mas, então, como se fez para que a vida não lhes fosse tirada? Metaforizou-se; driblou-se o iletrado; marginalizou-se o que antes era clássico; correu-se o risco a fim de que o “risco”⁵ não mais calasse quem se expressava. E é neste ponto que reiteramos a discussão inicial com os dizeres de Bakhtin no manuscrito *O autor e herói na atividade estética*, citado por Faraco:

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De1077.htm

⁵ As aspas foram empregadas por nós com o intuito de abranger seus dois sentidos na época discutida: o ato da censura, pela qual o texto era revisado antes de sua publicação com possibilidade de trechos serem riscados, ou ele em sua totalidade, impedindo, assim, sua circulação; e no sentido das possíveis mazelas às quais seus autores estavam sujeitos a sofrer - tortura, prisão, exílio e/ou morte.

[...] viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiológico responsivo num processo incessante e contínuo [...] (2009, p.22).

E hoje, diante deste novo, incerto e aparentemente reacionário cenário político brasileiro, cenário este que nos soa tão antigo quanto 1964, estaríamos, verdadeiramente, livres para discursarmos contrariamente ao governo e a suas ideologias? A isenção de quaisquer sanções física, psicológica e/ou social nos seria garantida mesmo se defendêssemos e/ou disseminássemos ideologias políticas, de gênero ou qualquer pensamento que fosse distinto dos valores do novo Poder Executivo? Tais questionamentos, embora incongruentes, já não nos soam tão improváveis e longínquos como outrora; assim, incitarmos sua reflexão parece-nos, como professores e cidadãos, um ato socialmente crucial.

Para tanto, retornaremos àqueles tempos ditatoriais - há pouco decorridos – pois seus irrefutáveis episódios, no que concerne às obras artísticas construídas sob os inquietos e inquisitórios olhos militares, hão de nos servir de arquétipo. Conscientes, pois, estratégias preventivas poderemos arquitetar, visando ao não amordaçamento social e educacional do cidadão brasileiro, como também a não desumanização, essencialmente dos jovens, caso a antidemocracia emergja, ainda que velada, maquiada de valorização dos bons valores e dos bons costumes das famílias tradicionais brasileiras.

Caminhando, então, nas ruas canarinhas de 1964 a 1985, podemos avistar alguns destemidos ou, apenas, obstinados opositores às diretrizes despóticas. Estes, por meio da literatura – uma das únicas ferramentas de que dispunham, elixir que os permitia manter a ânsia de viver latente - conseguiram exteriorizar suas angústias e seus anseios, mantendo suas identidades e, primordialmente, suas integridades física e psicológica, tomando, enfim, suas “posições axiológicas”, mesmo frente à legal impossibilidade. Estes sujeitos, não apenas com atos de fala locucionários⁶, mas perlocucionários⁷, mantinham, por meio de seus discursos, de

⁶ O filósofo britânico John L. Austin (1911-1960) formulou a teoria dos atos de fala, entendendo-a como toda ação que se realiza quando se diz algo. De acordo com essa teoria, são três:

- Ato locucionário – ação de dizer algo, independentemente do que se queira dizer. O simples ato de dizer já é uma ocorrência no mundo, uma ação.
- ⁷ Ato perlocucionário – ação ou efeito provocado em outra pessoa quando se diz o que se diz.

seus textos literários, de seus diálogos, uma ligação repleta de significação com seus interlocutores, parceiros comunicativos. Candido discorreu acerca deste dialogismo latente entre a obra literária e o contexto sociocultural: “... Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles...”(1988, p. 175).

Sob essa perspectiva, a linguagem deixa de ser considerada apenas como instrumento de expressão do real ou uma referência sobre o mundo, para se converter em um instrumento que coloca os sujeitos em interação, para estes falarem sobre o mundo, resignificarem-no, como também o transformarem, transformando-se. Em resumo, o objeto que gerava o elo de comunicação era compreendido apenas por aqueles que sob ele tinham consciência. Francisco Alvim postula tal afirmação em seu poema *Autoridade*, da obra *Festa* de 1981, versando sobre o despreparo - por parte dos censuradores -, acerca desta ausência de consciência do que se lê e do modo como se lê: “Onde a lei não cria obstáculos/Coloco labirintos” (ALVIM, 2004, p. 222).

Tais versos nos comprovam que, ainda de mãos atadas e bocas censuradas, quem pretendeu gritar, gritou; quem quis e soube, por meio da linguagem e de seus discursos repletos deles, agir sobre o meio, ampliando, assim, as margens de sua liberdade, fê-lo. Houve aqueles que sofreram, que sentiram o “amargo gosto das mãos torturadoras”⁸; a exemplo disso, temos o poeta Ferreira Gullar, além do compositor e também poeta Geraldo Vandré, entre outros. Também houve outros desafortunados que partiram sem a chance de olhar sobre os ombros. Valeu a pena? Já dizia o ilustre poeta português Fernando Pessoa em seu livro *Mensagem*: “[...] Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena./ Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor”. (PESSOA, p. 82).

As penas foram impostas; todavia, os aguerridos obtiveram o que almejaram: seus versos disseminados entre o pobre e o rico, nas vozes do jovem ou do velho, eternizados, revozeados, dialogando com demais vozes, conforme preeminentemente teceu o poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto no seu livro *A educação pela pedra, In: Poesias Completas* (1968, p. 7) nos versos: “[...] e de

⁸ Sinestesia usada no sentido de que as ações cometidas pelos torturadores causavam aos torturados feridas no corpo e no espírito.

outros galos/ que com muitos outros galos se cruzem/ os fios de sol de seus gritos de galo,/ para que a manhã, desde uma teia tênue,/ se vá tecendo, entre todos os galos [...]”. Estes sujeitos poetas históricos, com seus gêneros discursivos literários conscientes, não se abdicaram da liberdade, da luta pela expressão. Fosse através da prosa ou do verso, falaram e foram ouvidos; seus pavores, angústias e amores ecoaram pelo país, criando um elo de comunicação.

Mas e ontem, pós 1985 e anterior ao improvável 2020 - ano este que, como brevemente dissertamos, embora ainda ancorado na carta magna de 1988, põe-nos certo receio do que dizer e a quem dizer – se a lei nos assegurava - a depender do contexto sócio-histórico e cultural que funciona como uma espécie de balizador dos sentidos linguísticos - dizer o que pretendíamos, para quem escolhêssemos e do modo que julgássemos conveniente, por que poucos o fizeram? Por que as poucas vozes que ecoaram - numa época de liberdade, relativamente, “assistida”⁹ e de multiplicidade semiótica - normalmente mostravam-se vazias de valoração, ou então defensoras de um discurso intolerante de ódio e segregação, maldosas, radicais e disseminadoras da intolerância quanto às diferenças?

O que falta aos nossos jovens de hoje, que viveram este intervalo do ontem, para mostrarem sem medo seus mundos interiores e suas visões de maneira responsável, responsiva e, acima de tudo, humanizadora: Cultura? Letramento? Incentivo? Sensibilidade? Dialogismo?

Acreditamos que tudo. Sobram-lhes informações, entretanto lhes falta o conhecimento necessário sobre estas, o entendimento do que é disseminado, veiculado pelas mídias. Na ausência deste, ou então na sua precariedade para questionar, refletir, transformar e transformar-se, ausentada, enfim, a percepção, pelo emissor, de que o signo é ideológico, a linguagem perde sua função nata: o dialogismo.

Diante de tal dicotomia, pretendemos demonstrar, por meio de uma pesquisa em prática de aula de língua portuguesa, que para se adquirir - de modo profícuo e aspirando a mudanças sociais e pessoais - uma educação consciente com sujeitos também conscientes, é nevrálgica a concepção de que sem um letramento - no nosso caso literário - não se há o desenvolvimento de níveis superiores.

⁹ Considerado o contexto sócio-histórico-cultural.

Nossos alunos, para serem capazes de circular pelas distintas esferas comunicativas, apreenderem os discursos, posicionarem-se sobre eles e agirem de modo responsável e responsivo na sociedade, com o outro, para o outro e para si próprio, a escola, sobretudo as aulas da língua materna, terá de lhes oferecer competência, orientação. Contrário a isso, estes jovens, possivelmente, pouco contribuirão em termos de posicionamento, de discurso valorado, morrendo como sujeitos sociais.

A pesquisa, por fim, valer-se-á da leitura e escrita – como coautoria - do texto poético literário como recurso didático no auxílio ao desenvolvimento e ao aprimoramento, em nossos alunos, de certas habilidades letradas voltadas à apreensão dos discursos, das vozes que ali ecoam; e, simultaneamente, habilidades relacionadas à resposta, à responsividade, pela qual possam também dialogar crítica e responsavelmente.

Vale ressaltar, substancialmente, que nossa compreensão acerca da produção textual não se limita ao ato de apossar-se de um lápis e de um papel, e ali desenhar seu mundo por meio da língua. Transcendemos tal definição minguada, diminuta. Para nós a produção textual também se dá quando o leitor, embriagado dos versos consumidos, apresenta, ao término daquela leitura, um entendimento seu acerca do que leu, entendimento que, em alguma medida, é prévia e conscientemente pretendido por seu locutor. Faraco assim se posicionou:

[...] A compreensão não é mera experiência psicológica da ação do outro, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro (s) texto (s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma **réplica ativa**, uma resposta, **uma tomada de posição diante do texto**. (2009, p. 42, grifos do autor).

Assim o fazendo, o leitor não será mais o mesmo que era no prefácio, no verso inaugural, mas sim um outro eu, mais consciente do outro, do mundo, de si, um outro mais humanizado e, quiçá, humanizador, em virtude do letramento literário, da possibilidade de fabular, de conotar.

Não estamos, obviamente, defendendo uma espécie de doutrinação unilateral, de resistência, avessa à operada por alguns profissionais da educação nacional, atuais conservadores, pois se assim o fizéssemos, estaríamos na outra

ponta da intolerância, do radicalismo ‘antolhoado’¹⁰. Nossa tese reside no saber amplo, polarizado, disseminado imparcialmente. Centramo-nos nos pressupostos vigotskianos de que somente o contato do indivíduo com determinados ambientes culturais fomentará determinadas aprendizagens, despertando, assim, processos intrapsicológicos conforme postulado por Freitas (1994) “A aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p. 95). Ademais, é irrefutável a ideia de que não nos constituímos natural e individualmente, isentos do que e de quem nos cerca; para tal, faz-se nevrálgico o contato com o social, com o histórico, com o outro, pois apenas assim o sujeito se instituirá dialógico, discursivo; como assentou tão preeminentemente Freitas:

[...] As capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, mas determinadas por variáveis do mundo material externo ao indivíduo. Daí a necessidade de se considerar o aluno a partir de uma dimensão histórica, como pertencente a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura. Para Bakhtin (1980), o homem não nasce só como um organismo biológico abstrato, precisando também de um nascimento social. (1994, p.88).

Todavia, este nascimento não pode ser monológico, ou seja, envolto de uma perspectiva somente, perspectiva esta – para acentuar o prejuízo – descontextualizada, distante do concreto, da vida real do sujeito em processo de formação, voltada exclusivamente ao mercado de trabalho.

Monologizar a educação seria o mesmo que impedir, inviabilizar o conhecimento consciente do objeto de estudo, já que insere nesta prática a ausência do outro, gerando, enfim, uma interação passiva.

Por meio, entretanto, da dialética, do cotejamento entre teorias opostas, distintas, contextualizadas, conduzidas pela interação, pela abordagem dialógica, pela descentralização do eu, o indivíduo tornar-se-á o construtor de sua ciência, de sua posição axiológica, num processo contínuo de trocas e reconstruções, tudo mediado pela linguagem.

Somando, então, nossas inquietações aos estudos discursivos, laconicamente, até aqui, comentados, inferimos a carência da adoção de um desenvolvimento sociocultural embasado no todo, no processo dialógico e não

¹⁰ Neologismo nosso; derivação do substantivo antolho – acessório usado para limitar a visão do cavalo.

monológico, fechado em si mesmo, inscrito numa única realidade, que visa a um fim único: atender às demandas do mercado de trabalho.

Posto isso, alçamos a bandeira da Literatura, da linguagem poética inerente a ela, pois vislumbramos naquela a humanização do sujeito, em virtude de sua potencialidade em conceber ao sujeito consciência do mundo, de si e do outro. Para Candido (1988) “... ela é fator indispensável de humanização [...] ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo convenções; seria antes segundo a força indiscriminada da própria realidade” (p.175-176).

Amparada, pois, nos preceitos até aqui revozeados, encontrei respaldo teórico para, diante das inquietações experienciadas ao longo dos meus dezesseis anos de sala de aula, conscientizar meus aprendizes da relevância social da Literatura. Conduzindo-os a uma interpretação discursiva, levando-os a viajar com os escritores, compreendendo, enfim, que o que discursamos tem sua origem no meio em que estamos, em resposta a um interlocutor, fomentado pelo contexto no qual eu e o outro nos inserimos, constituindo, por fim, a mim e ao outro por meio da linguagem, e que esta recíproca troca se faz constantemente.

Para tal pesquisa escolhi - ou fui escolhida sem ter consciência dessa inversão – alunos do 8º ano da Educação Básica, cuja faixa etária variava dos 13 aos 16 anos. Orientada pela sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011), objetivei, por meio de leituras de gêneros diversos, proporcionar, além do gosto pela leitura literária, a consciência da linguagem poética, a relação dialógica e a prática social viabilizada por esse letramento.

Esta dissertação foi dividida em quatro capítulos - além da introdução e das considerações finais. Aqueles podem ser resumidos da seguinte maneira: o *capítulo um* serviu-nos de fundamentação teórica quanto ao entendimento que os pressupostos bakhtinianos e vigotskianos têm acerca da linguagem. Discorremos, sequentemente, - em virtude da impossibilidade de segmentar tais conceitos - sobre o sociointercionismo/dialogismo. Por fim, respaldando-nos em Kleiman (2005), apresentamos o conceito de letramento e em Rojo (2005) na definição de gênero discursivo.

Já o *capítulo dois* - compondo, também, nosso aporte teórico – abrimos com a máxima postulada por Candido (1988): “O direito à Literatura”, defendendo a

relevância da arte literária na vida social do sujeito concreto. Ainda neste, o enfoque na linguagem poética e na não verbal foi percorrido. Antes deste, defendemos o letramento da poesia e da música nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental anos finais, atrelando-as aos objetivos supracitados.

Ao *capítulo três* destinamos a descrição da metodologia adotada para a coleta dos dados, bem como de sua posterior análise. Para tal, a metodologia qualitativa de cunho narrativo, configurando-se numa pesquisa-ação, visto que há um estudo prévio que narra os problemas da turma participante, e, por conseguinte, uma intervenção direta na tentativa de reverter os problemas identificados, fora a preferida.

Já no *capítulo quatro*, por fim, propusemos a descrição da sequência didática desenvolvida com os alunos – foco desta investigação. Estas arquitetadas a partir das indicações preconizadas por Dolz e Schneuwly (2011). Por fim, expomos as análises dos dados, dos produtos constituídos pelos alunos durante as atividades orientadas pela sequência.

2 Linguagem

A este capítulo foram destinadas as discussões acerca da ciência da linguagem, um dos pressupostos teóricos que instrumentalizou as atividades de leitura e escrita elaboradas e desenvolvidas ao longo da Sequência Didática de Dolz e Scheneuwly (2011), aqui referenciados. Dentre os gêneros textuais selecionados, perpassamos pelo poema, música, pintura expressionista e, por fim, pela crônica. Todos visando ao reconhecimento, bem como à aplicação da linguagem poética em gêneros discursivos.

2.1 A linguagem de modo abrangente

Navegando, brevemente, sobre livros filosóficos a fim de dissertarmos sobre a linguagem, ancoremos lá no século XIX, no qual Karl Marx, pensador alemão (1818-1883), afirmou que “Não é a consciência que precede ao ser social, mas é o ser social real que precede à consciência.”; parafraseando, não há constituição do indivíduo, da consciência ideológica deste, fora da sociedade. Nossa consciência é produto do mundo no qual estamos inseridos, refratando, desse modo, as marcas daquele grupo específico, daquela época dada, mergulhados nas crenças e costumes comuns.

Assim, a fim de se alcançar a compreensão da consciência discursiva, dialógica, faz-se imperativa a ciência das condições materiais, ou seja, das condições morais, sociais, políticas, religiosa em que este indivíduo vive ou viveu, com base, enfim, em sua história concreta, em sua existência social real.

Para tanto, também se faz nevrálgica a consciência de que a linguagem constitui uma das dimensões mais importantes da existência humana, pois é por intermédio dela que os intercâmbios das vivências e experiências são viabilizados, assegurando, assim, nossa aquisição e evolução cultural.

De acordo com alguns estudos antropológicos, a obtenção deste bem cultural foi determinante para distanciar, diferenciar, definitivamente, o ser humano da ordem comum dos animais. Estes, diferentemente do homem, agem instintivamente, impelidos por razões de natureza biológica e instintiva, visando, apenas, à manutenção de sua sobrevivência, seja pela reprodução ou subsistência.

Em contrapartida, retomando a história evolutiva dos hominídeos, a espécie *Homo habilis*, vivente há cerca de 2,4 milhões a 1,5 milhão de anos, desenvolveu a capacidade de, por meios imagéticos, construir um conjunto de signos significantes - embora rudimentar - que lhe possibilitasse a interação com seus iguais. A partir de então, não mais paramos neste ato de criação, de constituição da linguagem. Evoluímos como espécie, e junto à linguagem como meio de comunicação, desse modo, diferindo-nos, constante e intelectualmente dos animais.

Voltando, então, ao homem, seguiremos divagando nestas linhas dissertativas acerca desta temática tão contumaz, todavia rasamente reconhecida como tecnologia proeminente - senão pelos estudiosos que a tornaram objeto científico -: a linguagem. Analisemos, racionalmente, quão dependentes somos dela, misto de signo e fala - seja gestual ou sonora. Seu mecanismo complexo e organizado nos permite entender o mundo por meio de suas denominações, como também categorizações. Consente que expressemos nossas acepções sentimentais, científicas, morais... enfim - embora seja ela a encarregada desta constituição ideológica individual. Ademais - e, para nós, sua salutar herança social - possibilita ao homem interagir com seu igual.

2.2 Os elementos constituintes da linguagem

Ao estudarmos a ciência da linguagem, normalmente, deparamo-nos com os termos *signo*, *língua*, *fala*, *linguagem* e *discurso*. Resumi-los como sinônimos, seria uma falha substancial, conduzindo o leitor a inconsistências interpretativas. Discorrer prolixamente, um excesso desnecessário. Sendo assim, apoiar-nos-emos, primeiramente, nos verbetes ofertados pelo dicionário online de Português, a fim de adentrarmos nessa discussão de modo simplificado.

Para o *signo* foram elencados alguns verbetes, dentre os quais dois nos serão úteis:

[...] [Linguística] Ligação associativa entre o significado e o significante: signo linguístico. Semiologia. Quaisquer objetos que expressam ou representam um conceito distinto do seu, sendo usado

em variadas situações: a cruz é o signo do cristianismo; a balança é o signo da justiça¹.

Partindo dessas significações, ampliaremos o conceito do termo em questão baseados nos preceitos de Valentin Volóchinov. A este “tudo que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele”. (p.91, 2018), e a esta substituição e representação ideológica ele atribuiu a denominação de *signo*.

Objetivando propor maior elucidação, citemos alguns signos sociais além daqueles do verbete. Há o martelo e a foice que juntos, de modo entrelaçado, representam a classe trabalhadora atuante tanto na área industrial quanto na agrícola – significação originada na antiga União Soviética e disseminada dentre seus adeptos, bem como dentre seus opositores -. Ademais, quando impressos sobre um fundo vermelho, conduzem-nos, irrefutavelmente, ao regime comunista, como também a todos partidos políticos defensores e seguidores dessa corrente. Aqui no Brasil, além desse signo, há, também, envolto do mesmo valor semântico, a estrela, a qual compunha, igualmente, a bandeira soviética junto ao martelo e a foice.

Rumando, agora, às leituras desses signos, constataremos que quando vislumbrados por um indivíduo, consensualmente, denominado de direita², tal produto ideológico é repellido; diferente dos interlocutores de esquerda³, os quais o veem como símbolo representativo. Ou seja, apreendemos e adotamos os signos de acordo com nossas ideologias, nossas posições sociais.

Explanado, conciso, porém pontualmente o signo, debruçar-nos-emos diante da *língua*. Esta pode ser definida como um conjunto de regras comum a um determinado grupo social, sobre a qual se cristalizam regras acerca de seu uso e aplicabilidade. Compreendemo-la como forma, não substância, como abstrata, homogênea, coletiva e, de um modo geral, invariável, sofrendo, alterações apenas quanto a suas normas – isto é, a esfera pertencente aos estudos da linguística estruturalista.

¹ <https://www.dicio.com.br/signo/>

² Posicionamento político-ideológico;

³ Posicionamento político-ideológico;

Já a *fala* é tida como concreta, heterogênea, individual e, inquestionavelmente, variável, pois se trata da efetivação da língua, de seu funcionamento. Estudamos a língua por meio da fala. Fiorin, no livro ‘Linguagem e ideologia’ (1990), logo em suas incipientes páginas, discorreu, proeminentemente, acerca da distinção entre língua e fala. Aquela ele intitulou *sistema virtual*; e esta, *realização concreta*.

Ao sistema virtual, a *língua*, o professor pesquisador reservou o seguinte entendimento, “O sistema é social no sentido de que ele é comum a todos os falantes de uma dada comunidade linguística. [...] é um conjunto de elementos com uma organização interna, ou seja, com uma estrutura.” (FIORIN, 1990, p.10), teorizando o que postulamos à cima.

Quanto à fala, Fiorin (1990) apontou como sendo “a simples exteriorização do discurso”. (p.10), “a exteriorização psicofísico-fisiológica do discurso. [...] é rigorosamente individual, pois é sempre um *eu* quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso.” (p.11).

Respaldando-nos no teórico referenciado, bem como antecipando a discussão do derradeiro termo neste capítulo elencado, o *discurso*, o qual sustentou nossa pesquisa, seguimos nossa explanação quanto aos valores dos termos que nos servem de base para esta discussão. “... O discurso são as combinações de elementos linguísticos [...] usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo...” (1990, p.11). Ou seja, é a expressão por meio da fala, que se vale de um código comum à coletividade, mas que está preenchido de valores de seu locutor e, conseqüentemente, dos contextos que constituem este indivíduo concreto.

E por fim, ao termo *linguagem* destinaremos singular definição, sem estendermos em demasia, visto que ao longo deste capítulo teórico focaremos nossos dizeres em tal definição. De acordo com nosso entendimento, a linguagem, meio pelo qual as comunicações são viabilizadas, pode ser definida, laconicamente, porém de forma efetiva, como sendo a junção entre a língua e fala.

Desse modo sintético, pontuamos que cada termo aqui explanado é constituído por suas especificidades, assim como suas precisas definições. Em virtude da importância de apreendermos corretamente cada uma delas,

condensamo-las para, posteriormente, adentrarmos naquelas para as quais voltamos nossa pesquisa.

2.3 O homem e o meio - Constituintes da palavra

Comecemos nossa investigação de maneira mais desenvolvida, abordando o tema “linguagem e suas implicações no processo constitutivo e evolutivo do homem”. Naturalmente, todo indivíduo nasce munido de algum tipo de linguagem, no caso da formação inicial do ser humano, o choro. Ato este repleto de significação: indicativo de fome, de dor e de sono – necessidades primárias do indivíduo.

Após determinadas maturações biológicas, estando, então, este sujeito inserido numa comunidade, esta se encarregará de ensiná-lo a língua comum a este grupo, ou seja, o conjunto de códigos e signos organizados, abstrato e coletivamente, que servem de suporte para determinados significados.

Munido, portanto, deste contíguo de regras, ao modo erudito e/ou coloquial, a comunicação será garantida a este sujeito, proporcionando, assim, sua sobrevivência social. Faraco, em seus estudos bakhtinianos, também dotou a linguagem de alta relevância no que compete ao convívio social:

[...] Bakhtin, no seu texto *Para uma refeitura do livro sobre Dostoievsky*, de 1961, expõe que “A morte absoluta – o não ser – é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para outro, e por meio do outro, ser para si mesmo” [...]. (FARACO, 2009, p. 156).

Para ser, é preciso comunicar-se, interagir com o outro, e o que nos possibilita tal troca é a linguagem, essa soma de língua com fala repleta de significância fomentada pelo contexto espaço-tempo. Cabe ressaltar que neste conjunto signifiante está incluso qualquer meio sistêmico de partilhar ideias, sentimentos, opiniões seja através de códigos/signos sonoros, gráficos e/ou gestuais. Entretanto, nesta fase da pesquisa, focaremos nossos esforços à palavra falada e/ou escrita.

Retornando um pouco mais na explanação, visto que a simplicidade aparente do tema nos faz incorrer no erro no ato da construção de sentido, compreendamos que toda ideia, todo produto ideológico, ou seja, todo signo, é carregado de sentido, de significação, adquirido a partir de uma realidade concreta, natural e social.

Volochínov em MFL⁴ assim corroborou, “... Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior...” (VOLOCHÍNOV, 2004, p. 31).

Ampliando, pois, nossa discussão, a fim de que lacunas interpretativas não sejam construídas até este ponto, afetando, assim, a apreensão que ansiamos, ilustraremos o postulado exposto no último período. Pensemos, entretanto, não em um signo – visto que já discorreremos acerca de sua natureza e de seu caráter ideológico - mas sim na palavra, no signo grafocêntrico.

Como modelo, elegemos o termo ‘inferno’: etimologicamente originado do latim, antes do cristianismo **INFERUS**, que significava “lugares baixos”. A palavra, diacronicamente, sofreu modificações e se transformou em **INFERNUS**, e na bíblia foi usada para substituir sem distinção os termos gregos **HADES** e **GEENA**, e o hebraico **SHEOL**, todos relacionados, de alguma forma, ao submundo, esfera subterrânea para onde os pecadores eram levados com o propósito de expiarem seus pecados, suas falhas humanas⁵.

Hoje - além de mantermos vívida tal denotação religiosa - comumente, nos países tropicais, em atos de fala espontâneos, nos quais priorizamos a variante coloquial, empregamos tal termo conotando ‘lugar ou situação desagradável, insuportável de se viver’, quer motivados pelo calor extremo, pelas altas temperaturas, quer, simplesmente, pensando em qualquer circunstância insustentável. Refletindo, semanticamente, tecemos algumas modificações em seu significado original, ampliando seu uso pós uma redução de seu valor, ou seja, adotamos, ainda, sua ideia mais abrangente de lugar que ocasiona grande sofrimento, porém desvinculamo-la dos preceitos religiosos. Deste modo, podemos vislumbrar um professor fazendo uso de tal termo ao se referir a uma sala acentuadamente indisciplinada; assim como este mesmo professor pode adotar o termo adjetivando um ambiente muito quente.

Todavia um indivíduo residente em Yakutsk, na Rússia, não partilha, possivelmente, de um dos nossos verbetes figurado acerca do termo aqui posto em discussão: ‘inferno: lugar intensamente quente, abrasivo’. Yakutsk é conhecida

⁴ Marxismo e Filosofia da Linguagem

⁵ <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-inferno/>

como a cidade mais fria do mundo. Ainda que no verão e, por breves momentos, as temperaturas superem a casa dos 29°C, no inverno, assombrosamente, elas chegam a terríveis e quase inóspitos 40°C negativos. Diante desta realidade tão extremada, o 'inferno' destes indivíduos, no entendimento que têm dele, deve contemplar um ambiente com temperaturas demasiadamente congelantes, ou seja, muito abaixo daquela com a qual já estão habituados, impossibilitando toda e qualquer ação humana; ou seja, semanticamente antagônico à nossa apreensão, à nossa utilização.

Depreendemos, com base nesta ilustração, que a palavra, este produto ideológico, tem, em sua gênese, justificativas para seu valor semântico, ou seja, a situação social que lhe serviu de berço, que lhe marcou significativamente, e o grupo comum inserido neste meio do qual emanavam razões, necessidades e sentidos lógicos fomentaram sua origem. Porém é impensável enquadrarmos qualquer termo imaginando sua perene conservação semântica, ideológica, já que a palavra não pode ser encarada como um produto imutável.

Reiterando, da mesma maneira que o homem está freneticamente submetido às mudanças morais, sociais, tecnológicas ocasionadas no mundo, no meio social em que vive, sendo-lhe infactível sua fuga, a palavra também o está, pois ela vive neste e para este – empregando, propositalmente, os anafóricos como referentes ao homem e também ao mundo, ao meio, o foco de nossa análise nesta etapa teórica.

Logo, postulamos a teoria bakhtiniana há pouco mencionada. A palavra não traz, intrinsecamente, um valor certo e imutável, ela não significa por si só, somos nós que a significamos constantemente em nossas experiências sociais, em nossas interações com o outro. O meio ideológico e social em que estamos inseridos constitui nossa consciência, e esta "... adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais" (VOLOCHÍNOV, 2004, p. 35 - 36), ou seja, a linguagem coexiste com o homem e com seu organismo social.

Geraldi, proeminentemente, em seu livro "*Portos de passagem*" (2002) citou Túlio de Mauro (1966, p. 28), este que, aos nossos olhos, também discorreu ilustremente acerca do fato da palavra ser isenta de significação quando não dada ao homem, quando não constituída pelo e para o homem:

[...] em realidade as formas linguísticas não têm qualquer capacidade semântica intrínseca: elas são instrumentos, expedientes, mais ou menos ingênuos, sem vida e sem valor fora das mãos dos homens, das comunidades históricas que as utilizam [...] *o erro está na afirmação e na crença de que as palavras e as frases significam qualquer coisa: só os homens, ao contrário, significam, por meio de frases e palavras.* (1991, p.9, grifos do autor).

Numa tríplice constante, a linguagem é constituída pelo homem - em suas interações –, fomentada pelo tempo e pelo meio social, não enaltecendo nenhum destes em detrimento de outro. Não há como fragmentar, segmentar cada um desses elementos na apreensão de uma mensagem, de uma filosofia adotada e apregoada. Refletimos e refratamos a palavra motivados pelo lugar social no qual nos encontramos, engendrando, então, nosso discurso.

2.3.1 O homem e seu grupo social - Tecendo a palavra

Como trecho introdutório desta etapa, assentaremos-nos em Bakhtin (V.N. Volochinov) (2004):

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (VOLOCHÍNOV, 2004, p. 41, grifos do autor).

Refletindo, pois, sobre estas linhas, o encadeamento de pensamentos não nos foi possível evitar, emergindo subitamente e, por conseguinte, provocando nosso intelecto, nossa curiosidade em cima do tecer a palavra e, por que não, por ela ser tecido.

Em consulta ao dicionário Aurélio⁶ online, a fim de nos cientificarmos, encontramos o seguinte verbete ao primeiro termo que despertou nossa atenção na fala de Volochínov – ‘tecer’: *“fazer obra de tear. Diz-se do trabalho da aranha. Fiar. Entrelaçar. Compor enredando. Coordenar, compor (o que exige trabalho e atenção). Tramar, armar, inventar. Ornar, enfeitar [...]”*. Agora, embasados em sua

⁶ <https://dicionariodoaurelio.com/tecer>, consultado em 11/01/2019.

significação denotativa, ampliemos nossa acepção⁷, como também a da própria palavra: envoltos em um mundo apinhado de objetos, de pessoas e de sensações intrínsecas e inerentes a cada uma delas, fomos apanhando cada um desses fios e construindo, cosendo, tecendo nossa trama de significados, nossa teia organizada de lógica e intenções conscientes, ou seja, demos origem à palavra e a esta conferimos um valor específico àquele lugar e àquele momento, conforme explanado na etapa anterior a esta discussão.

Somamos, agora, a essa concepção poética de inegável relevância a segunda e mais surpreendente colocação de nosso filósofo russo “...servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios...”. Esse período que inspira simplicidade traz consigo uma afirmação sublime: “...em todos os domínios...”. Vejamos o poder que uma palavra possui sobre o homem, e como este – intencionalmente, a fim de favorecer a si e aos seus iguais – também a empodera positiva ou negativamente, a depender de suas pretensões.

A palavra, como bem corroborou nosso filósofo, circunda em qualquer esfera da sociedade, assim como transita na boca e na mente do erudito ao analfabeto, do rico ao miserável. Ela é bem universal, legado humano sem distinção de raça, classe ou credo. Dela nos utilizamos, fomentados pelo que nos tece, tecendo, assim, a ela num ciclo permanente, recíproco, intencional e ideológico.

De modo mais prolixo, foquemos nossa atenção e direcionemos nossos dizeres ao que se discorreu no último período. Tomemos, então, o adjetivo ‘fascista’ como exemplo para nossa discussão. No ano de 2018, nós, cidadãos brasileiros, presenciamos e vivenciamos, durante o turbulento período de campanhas eleitorais, o ressurgimento deste termo, há tempos esquecido, quando não, proferido por alguns especialistas, em circunstâncias históricas específicas. No entanto, durante o processo de eleição presidencial, não mais havia distinção para seus pronunciamentos: foram jornalistas em manchetes, candidatos à

⁷ Substantivo *feminino*

1. [ANTIGO]

Ato de receber; recepção, acolhimento.

2.[LEXICOGRAFIA• LEXICOLOGIA]

Em lexicografia, cada um dos vários sentidos que palavras ou frases apresentam de acordo com cada contexto. <https://www.dicio.com.br> Consultado em 11/01/2019.

presidência do país, eleitores inflamados e até mesmo jovens internautas não votantes.

Ora denominavam fascista aquele que pregasse ódio às diferenças, fossem elas de cunho racial, sexual, de gênero; ora designavam indivíduos que faziam uso da violência física ou verbal no combate aos comunistas. De um modo geral, o termo se alastrou incontrolavelmente, e não só isso, seu valor inspirava ares hediondos inaceitáveis e incabíveis à época. A história em si - sua origem, seu uso no contexto entre guerras - era remotamente lembrada, porém com algumas falhas conceituais, como associar ao líder nazista Adolf Hitler a responsabilidade da ideologia Fascista.

Eclodiu-se, então, o uso indiscriminado do adjetivo italiano com a finalidade de diminuir, inferiorizar, desprestigiar o ser que o recebesse. Em contrapartida, os alvos do “xingamento” recorreram a professores, historiadores e ao Wikipédia, possivelmente, em busca de definições mais brandas para o termo em ascensão. E assim, vimos chover⁸ discursos de direita associando a ideologia a preceitos de natureza esquerdista, como também vozes de esquerda mantendo suas definições pejorativas - e mais próximas à realidade italiana, conforme confirmaremos mais a frente por meio das vozes de especialistas na área - atreladas à violência, aos regimes totalitários e à intolerância às diferenças.

Numa das pontas antagônicas, portanto, temos Olavo de Carvalho (1947), filósofo, ensaísta, jornalista e professor brasileiro, que foca suas atenções no combate ao comunismo, ao meio intelectual brasileiro e aos grupos de esquerda. O famoso ‘guru do atual presidente da república’ foi consultado a fim de que teorizasse acerca do adjetivo depreciativo. Assim o fez, porém priorizando características que atrelavam o termo mais aos comunistas que aos conservadores, transferindo, deste modo, a algaz para a palavra aos seus locutores, seus adversários sociais, além de encará-la como uma ‘obstinação subjetiva esquerdista e desorientada’, em um vídeo no canal do *youtube*, extraído do programa *True Outspoke* de 07 de agosto de 2013.

⁸ Metáfora indicativa de grande quantidade de discursos proferidos entre os locutores brasileiros.

Vale ressaltar que tais declarações foram feitas posteriormente, no ano de 2017, em ‘entrevista’⁹ cedida ao atual deputado federal Eduardo Bolsonaro, citadas seguidamente nesta obra, as quais podemos confirmar pela voz dele próprio:

[...] o demagogo comunista clássico, porém, usa esse termo a torto e a direito, não como conceito descritivo, e sim como insulto, para denegrir todos os inimigos do comunismo e associar a sua imagem não tanto ao fascismo italiano, mas do nazismo, com todo cortejo de horrores que esta simples palavra evoca. Para esse fim, ele tende a rotular de fascistas governos e regimes que de fascista não têm absolutamente nada, além da hostilidade ao comunismo. O fascismo é assim definido não objetivamente pelo o que ele é em si mesmo, mas subjetivamente pelo temor e ódio que um de seus inimigos, em particular, sente ao pensar nele. [...] é uma ideologia de massas com vasta militância popular, adestrada no fanatismo dos símbolos e slogans [...] é um regime altamente centralizador e estatista, que procura manter não só a economia, mas todos os setores da vida social e todas as classes sociais sobre o controle estrito do governo [...] (CARVALHO, 2013).¹⁰

[...] O fascismo é uma variante do movimento socialista [...] um governo centralizador que se alia a grandes grupos econômicos, e eles, entre si, decidem o destino de tudo [...] e essas políticas são sempre apoiadas pela esquerda. *Então estão xingando os outros de fascista, ta certo, é aquele negócio ‘Acusa do que você faz, xinga do que você é’.* [...] (CARVALHO, 2017, grifos nossos).¹¹

Como já discutido, a palavra, sob o viés do professor Olavo de Carvalho, adquiriu outro traço, outra trama, um pouco mais embelezada que aquela com a qual voltamos a nos acostumar nos últimos meses. Embora explícito seu entendimento do vocábulo ‘fascista’, não podemos dispensar, mais uma vez, uma concisa, porém esclarecedora observação: o fato de o professor pontuar e acentuar os traços fascistas com familiaridades à ideologia comunista – *estatista, militância popular, manter setores da vida social* - faz com que seus seguidores, seus afins desviem o insulto de si e direcionem aos seus adversários esquerdistas – como se fosse possível cotejar violência/intolerância com governo popular/assistencialista -.

Qual seriam, então, as razões impulsionadoras para fazer Olavo vislumbrar o fascismo de modo tão objetivo e racional, isento da violência histórica que

⁹ Sinalização gráfica que denota consternação, já que o Deputado Eduardo Bolsonaro não tem formação em Jornalismo.

¹⁰ Enunciado transcrito pela autora desta obra a partir das falas do professor Olavo Carvalho em vídeo no canal do Youtube, no ano de 2013.

¹¹ Enunciado transcrito pela autora desta obra a partir das falas de seu autor, Olavo de Carvalho, em vídeo, durante entrevista concedida ao deputado federal Eduardo Bolsonaro, no canal do Youtube, no ano de 2017.

conhecemos? De acordo com nossa teorização no início deste capítulo, suas ideologias. Suas marcas valorativas. Seus horizontes sociais. Conforme consta em sua biografia, o professor em questão é, declaradamente, um pensador de ordem conservadora que combate o comunismo; assim o sendo, dispensamos maiores especulações dos porquês da sua visão sobre o termo analisado.

Já o professor, historiador Leandro Karnal (1963) não partilha da mesma ideia de Carvalho, ou seja, a mesma palavra foi absorvida e digerida de maneira antagônica, ainda que seus idealizadores sejam afins na nacionalidade, na área de estudo e na época vivida. Segundo Karnal, o fascismo – substantivo base para o satélite fascista - tem denotações obscuras sim, de natureza pejorativa, degradante, e, sobretudo, reacionária. Embora o descreva de modo amplo, sem direcioná-lo a nenhum grupo em especial, o historiador não se isenta no posicionamento. Para Karnal, em uma de suas conversas políticas-filosóficas, o fascista é aquele considerado inimigo público do governo, “... quando você constitui um estado de exceção, um estado à revelia do estado de direito, e, acima de tudo, quando você adota uma postura reacionária para tapar a falta de competência de governos...”¹², definição esta cedida em entrevista à emissora Cultura no ano de 2016. Numa outra ocasião, todavia de modo menos velado, o historiador e pensador brasileiro, também em palestra, discursou patentemente acerca da mesma temática:

[...] eu tenho que entender que há pessoas mais ou menos sensíveis, mais ou menos rápidas e isto, esta variedade é de uma riqueza única. *Eu tenho que entender que unidade, uniformidade é um projeto fascista*, é um projeto de nazistas, é um projeto para conseguir um modelo; e esse projeto, em história, é um desastre enorme. Quando eu consigo a ideia de que exista um modelo correto e único modelo, eu abro campo para toda espécie de imbecilidade, inclusive para uma das mais arraigadas na tradição brasileira, que é o racismo. [...] (KARNAL, 2016, grifos nossos)¹³.

Como dito, nas orações introdutórias deste parágrafo, Leandro Karnal teceu a palavra fascismo/fascista com sua linha, ao seu modo, em sua trama, com muito mais nós que Olavo de Carvalho. Para aquele ela tem conotação muito mais densa que a este.

¹² Transcrição, feita pela autora desta obra, da palestra dada pelo historiador Leandro Karnal à Emissora Cultura no ano de 2016.

¹³ Transcrição, feita pela autora desta obra, da palestra dada pelo historiador Leandro Karnal e publicada por Magali Gianini no Canal do Youtube em 16/02/2016.

Findando, então, esta etapa, recorremos ao ilustre escritor italiano Umberto Eco, que também discorreu acerca desta palavra tão preenchida de intenções. Não sem antes pormenorizarmos o que nos levou a escolher estes três intelectuais.

O primeiro, brasileiro - porém residente nos Estados Unidos desde que o candidato Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, venceu as eleições presidenciais no ano de 2002 - é favorável às ideias conservadoras de extrema direita, participou das inflamadas discussões, no período da candidatura do atual presidente brasileiro Jair Bolsonaro, quem apoia. Já o segundo, também brasileiro, célebre professor da Universidade Estadual de Campinas, altamente consultado e admirado, viaja pelo país inteiro palestrando sobre educação e outros assuntos de ordem social, mostrou-se, durante a tensa disputa eleitoral entre o capitão da Reserva VS. o professor universitário, avesso a qualquer incitação ao ódio e/ou à violência, apoiando, enfim, o candidato da esquerda, professor como ele. E o último, para quem reservamos certo suspense, visto que sua vivência pessoal e intelectual teve como berço, como cenário a Itália fascista de Mussolini.

Umberto Eco, nasceu em Alessandria, Itália, em 5 de janeiro de 1932 (período entre guerras) e morreu aos 84 anos em Milão, Itália, em 19 de fevereiro de 2016. Não apenas leu sobre o fascismo italiano, mas o viveu enquanto jovem. Em um de seus artigos, intitulado ‘O Fascismo Eterno’ (2002), Eco nos narra um pouco sobre sua infância em solo fascista. Por estas linhas de natureza autobiográficas, o ilustre escritor faz-nos apreender que aqueles foram tempos difíceis, tempos nos quais a diferença entre ‘liberdade’ e ‘libertação’ ainda não lhe era clara. Segundo ele, o fascismo era constituído de distintas e antagônicas nuances:

[...] O fascismo não era uma ideologia monolítica, mas antes uma colagem de diversas ideais políticas e filosóficas, uma colmeia de contradições. É possível conceber um movimento totalitário que consiga juntar monarquia e revolução, exército real e milícia pessoal de Mussolini, os privilégios concedidos à Igreja e uma educação estatal que exaltava a violência e o livre mercado? [...] (ECO, 2002, p.5).

Ademais, Eco elenca, de um modo bastante descritivo, todas as características da ideologia italiana, a qual ele intitula “Ur-Fascismo - fascismo eterno”; dentre elas, laconicamente, temos o culto à tradição - em contrapartida, a repulsa pela modernidade -, a valorização da ação pela ação - dispensando, assim, o ato de pensar - a crítica e a luta contra qualquer forma de diferenças, de

divergências, o nacionalismo exacerbado, a ascensão do machismo e a concepção de que “... o pacifismo é conluio com o inimigo...”. Por fim, tal discurso nos demonstra o quanto a ideia de abrasar a pequena faísca fascista o assusta:

[...] A mensagem celebrava o fim da ditadura e o retorno à liberdade: liberdade de palavra, de imprensa, de associação política. Estas palavras, “liberdade”, “ditadura” — Deus meu —, era a primeira vez em toda a minha vida que eu as lia. Em virtude dessas novas palavras renasci como homem livre ocidental. Devemos ficar atentos para que o sentido dessas palavras não seja esquecido de novo. O Ur-Fascismo ainda está ao nosso redor, às vezes em trajes civis. [...] Nosso dever é desmascará-lo e apontar o indicador para cada uma de suas novas formas — a cada dia, em cada lugar do mundo. [...] (ECO, 2002, p. 11)

Eco, não superior ou inferior aos outros pesquisadores aqui citados e analisados, porém com suas razões, suas vivências, as quais o constituíram, por meio da linguagem e envolvimento de seus contextos concretos, ao seu modo teceu a palavra e por ela, transmutada para discurso, foi tecido.

Assim, pontuando todas as visões acerca deste trissílabo paroxítono, corroboramos nossa inicial premissa: tecemos as palavras segundo o meio, o tempo e nossas especificidades, e ela, a depender de sua força, promove mudanças sociais de irrefutável relevância. Carvalho descreve ‘fascista’ sob seu horizonte, imbuído por suas motivações direitistas; Karnal, as esquerdistas e Eco tinha sua experiência de vida, sua vivência pessoal do que fora o fascismo, de quem eram os seus adeptos, os fascistas, negando-o veementemente, pois sabia de sua essência, de seus perigos, conforme finalizou em sua obra:

[...] embora os regimes políticos possam ser derrubados e as ideologias criticadas e destituídas de sua legitimidade, por trás de um regime e de sua ideologia há sempre um modo de pensar e de sentir, uma série de hábitos culturais, uma nebulosa de instintos obscuros e de pulsões insondáveis [...]. (ECO, 2002, p. 3).

Logo “... a palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo...” (VOLÓCHINOV, 2018, p.98). Deste modo compreendemos que ela é, em sua essência, neutra, quem lhe garante significações é o homem inscrito em um dado contexto histórico e social, pelo qual foi, é e permanecerá, constantemente, sendo constituído.

2.3.2 O homem, o meio e o outro – coevolução

Embarcando nos pensamentos de nossos aportes teóricos, ampliaremos a discussão até então concisa, visto que sua explanação muito nos interessa. É notório, dentre os pesquisadores desta área linguística discursiva, a noção áurea de que a palavra é um recipiente vazio quando ausente do meio social: sem o tempo, o lugar e o homem não há palavra, e, por conseguinte, não há linguagem discursiva.

Ousamos, ainda, por meio de uma explanação interdisciplinar envolvendo a Biologia, propor uma analogia com ares poéticos, porém empíricos em sua ciência, claro. Dentro da natureza, temos uma ação denominada “polinização”, processo que garante a produção de frutos e sementes e a reprodução de diversas plantas, sendo um dos principais mecanismos de manutenção e promoção da biodiversidade na Terra. Das espécies conhecidas de plantas com flores, cerca de 80% dependem, em algum momento, de animais polinizadores, como aves, abelhas, borboletas, vespas, e outros seres vivos que as visitam como fonte de alimento. Na extinção destes insetos, a reprodução destas plantas seria afetada, chegando, assim, à sua também amortização. Ou seja, há uma relação coevolutiva entre estes dois elementos biológicos, um mantém a existência do outro.

Em termos de linguagem, vislumbramos algumas semelhanças. Esta arte de comunicar permite que as interações sejam realizadas; mas, anterior a isso, foram estes contatos humanos que possibilitaram a constituição deste meio de comunicação, ou seja, linguagem e homem coexistem e coevoluem recíproca e permanentemente. Na ausência do homem a linguagem inexiste e, aquele, sem as possibilidades que esta lhe assegura, perde sua existência social, assemelhando, assim, ao conceito, à premissa biológica exposta.

Sem o outro e a interação que este possibilita não há linguagem, ou melhor, não há a relevância da existência de uma linguagem e do discurso que reflete seu locutor. A interação é o “espaço das produções de linguagem e de constituição dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 35), sem ela a linguagem perde o sentido, a significação. Sobral também discorreu sobre esta premissa:

[...] a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem. A subjetividade é entendida ao mesmo tempo em termos psíquicos, sociais e históricos, em vez de puramente psicológicos, e é considerada a condição de possibilidade da subjetividade: o sujeito da linguagem, sujeito do discurso, é um

agente – ou melhor, um “interagente” -, alguém que age na presença (que não é necessariamente física; [...]) de outro(s) agente(s). (SOBRAL, 2008, p. 15).

De acordo com o autor, são os intercâmbios que viabilizam o sentido da linguagem. Antes da subjetividade de um indivíduo há a intersubjetividade, visto que constituímos textos, signos a partir da interação com o outro, a qual é mediada pela linguagem, segundo os preceitos bakhtinianos.

A linguagem, por fim, não significa por si só, significa nas interações que operamos, em situações concretas envoltas num espaço e tempo, ou seja, nas enunciações (práticas discursivas/atos individuais de fala), cuja efetivação se dá pelo trabalho coletivo/interativo entre seus interlocutores.

2.4 Interação/Dialogismo

Com base na máxima que findou a etapa anterior, partiremos a discussão aos estudos do sociointeracionismo/dialogismo, teorias vigotskiana e bakhtiniana, as quais atribuem às relações sociais a constituição do sujeito, ou seja, seu desenvolvimento, bem como da linguagem.

Historicamente, a linguagem já foi e, ainda o é, concebida de diversas e dissidentes maneiras. Teóricos de várias nacionalidades - incluindo brasileiros, como Koch, e Geraldi - priorizaram e reincidem nesta prática a fim de definirem ou sustentarem um conceito. Para os fins desta pesquisa, pontuamos três destas concepções, as quais ressoam com maior frequência dentre os estudos da enunciação:

- “... a) como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento;
- b) como instrumento (“ferramenta”) de comunicação;
- c) como forma (“lugar”) de ação e interação;...” (KOCK, 2007, p.7).

Claramente, não se pode prescindir nenhuma delas, visto que, de fato contribuem com tais questões. Todavia tê-las, dotá-las, individual e isoladamente seria um equívoco imensurável aos estudos acerca da enunciação. Operando, pois, nesta afirmativa, apontamos o terceiro viés como o que melhor define a funcionalidade da linguagem.

Alguns teóricos, entretanto, podem levantar o seguinte questionamento: ‘O que a terceira concepção tem de destoante da segunda? No que diferem?’ Simples, a segunda entrevê na linguagem o caráter de *transmissor de informação*, como se houvesse apenas uma boca, um locutor a pronunciar seu ato de fala a algo e não a alguém dotado de capacidade de responder ao discurso daquele - em termos bakhtinianos, sem uma posição responsiva proporcionada pela interação e viabilizada pela linguagem -. Assim sua intenção morre com seus dizeres, não há um ‘outro’, um contraponto, um interlocutor que venha a concordar, questionar, completar ou discordar daquilo que foi proferido, negando, pois, uma posição responsiva deste ouvinte. Trata-se de uma via de mão única, que apenas vai, não volta. Bakhtin, proeminentemente, discorreu acerca desta responsividade:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc.; essa posição responsiva se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] (2003, p.271).

Embasados, pois, em Bakhtin (2003), corroboramos a fragilidade da premissa incipiente listada por Koch (2007). A posição responsiva só nos é propiciada se o ato de fala não morrer com seu locutor, e isso só nos é viável se ao outro for garantido o direito de resposta, ou seja, a ação descrita na última definição da linguagem.

Intencionando não dotar nossa defesa de ares arbitrários, propusemos, então, todas as concepções elencadas por Koch (2007) analisar - a fim de demonstrar, também, a funcionalidade de cada uma delas.

A primeira, na qual a linguagem é delimitada “como representação do mundo e do pensamento”, não pode ser encerrada como uma inverdade absoluta; de fato nos valem os nossos atos de fala para esse fim, já que cada indivíduo carrega em si suas visões acerca do mundo no qual se inscreve. No entanto esta visão não é adâmica, não podendo ser conferida a um locutor apenas. Para sua constituição uma série de fomentadores foi acionada: seu meio histórico, social e, sobretudo,

seus interlocutores, com os quais mantém constantes trocas de visões. Geraldi (2010), versando acerca da constituição contínua dos sujeitos, assim declarou:

[...] não há um sujeito pronto de um lado que se apropriaria de uma língua pronta de outro lado. Também os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produtos deste processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem que usa (na particularidade de suas interações) não é sua, mas também dos outros e é para os outros e com os outros que interage verbalmente. Trata-se sempre de sujeitos se completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros. [...] (p. 36).

Ou seja, sustentando-nos nos dizeres de Geraldi (2010), confirmamos as imprecisões contidas na primeira vertente. Outra inconsistência destacada - a caminho da segunda concepção - reside no fato de que tal representação do mundo externo e interno de seu locutor não é, necessariamente, imutável, cristalizada. Sendo ela comunicada – que é o que a segunda vertente defende: “como instrumento de comunicação” - põe em risco o que se representou, já que a partilha desta visão com o ‘outro’ possibilita a constituição de novas representações deste, conforme Geraldi pontua “... se a língua vai-se constituindo nos inúmeros processos de interação, é de sua natureza ser varia...” (2010, p.37). Deste modo, ela perde o caráter de ‘comunicação’ e passa ao de interação, diálogo, sujeito a respostas, pois entende o outro também como um locutor e não singularmente como um sujeito passivo, isento de discurso, de atos de fala individuais, ou seja, de valoração.

Assim, a terceira e última premissa “como forma de ação ou interação” vem a ser a abertura das portas dos outros mundos que residem em outros sujeitos. Ou seja, é em virtude da interação, da troca de representações do mundo e dos pensamentos que estes dois parceiros em seus atos de fala individuais compartilham, que alterações são operadas reciprocamente. Novos entendimentos vão se constituindo e, conseqüentemente, novas ações no mundo são acionadas.

Toda essa interação gera uma corrente constante de transformações, de alteridade: eu mudo o outro que também provoca alterações em mim; “... Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro...” (BAKHTIN, 2003, 341) o que se estende ao outro em relação a mim igualmente.

Seguindo as mesmas veredas, - embora um encontro efetivo durante vida nunca ocorrera entre Lev Semenovich Vigotski e Mikhail Bakhtin – Vigotski, igualmente a este, também “... se identifica com uma tendência educacional de caráter mais social, mais dialético...” (FREITAS, 2003, p. 15). De modo geral, ambos, com suas tendências educacionais, têm o homem não apenas como um receptáculo que se constitui sob influência do meio, mas sim como um agente transformador de si, do outro e do mundo.

Em seus estudos, Vigotski (2010) defendia que as transformações que engendram o desenvolvimento do homem não são de caráter exclusivo da maturação interna, biológica deste indivíduo. Sua tese, contrariamente, reside na complementação desta, adicionando-lhe as questões sociointeracionistas. Ao psicólogo - pioneiro nos estudos que atribuem à interação social o desenvolvimento mental e cultural, sobretudo das crianças no processo de escolarização - as experiências presenciadas e vivenciadas externamente pelos sujeitos sociais - neste processo recíproco e simultâneo entre o mundo/homem, e homem/homem – também constituem os sujeitos permanentemente:

[...] Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores ¹⁴ originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. [...] (VIGOTSKI, 2010, p.57-58).

Assim, o sociointeracionismo, ou como Bakhtin denominou, dialogismo, não deve ser reduzido ao que, comumente compreendemos como o diálogo face a face. Trata-se, de acordo com o que discorreremos até o dado momento, desta troca contínua entre os indivíduos, estes que se influenciam constantemente a partir de suas vozes, de seus discursos, sendo-lhes garantido, no entanto, o direito de refutar, bem como adotar o que lhes convém, descartando o que não lhes convém.

2.4.1 Interação entre aprendizado e desenvolvimento

¹⁴ “... A concepção instrumental de Vygotsky estava, pois, indissoluvelmente ligada à ideias da gênese histórico-cultural das funções superiores, isto é, da gênese social do indivíduo. Para ele, a consciência e as funções superiores se originam no espaço exterior, na relação com os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social...” (FREITAS, 2003, p.91).

Muitos são os esforços, entre os pesquisadores, para desvendar a relação entre o desenvolvimento de uma criança com o que ela aprende, aquilo que adquire como aprendizagem. Apesar dos esforços, ou em virtude deles, muitas perspectivas foram elaboradas, sendo plausível, no entanto, comprimi-las a três.

A primeira, unilateral, desassocia a aprendizagem do desenvolvimento. De acordo com esse pressuposto, aquela “... simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer impulso para modificar seu curso...” (VIGOTSKI, 2010, p.88). Se assim o fosse, cada nível cognitivo, cada assunto/disciplina/dado/tema teria data/período pré-estabelecidos para ser ofertado a cada indivíduo, não podendo, assim, haver antecipações cognitivas, já que a maturação do indivíduo seria a condição para tal. Em síntese, a maturação antecederia o aprendizado. Para Vigotski:

[...] Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 89)

Do outro lado, divergindo do conceito há pouco discorrido, temos pesquisadores desta área que defendem a sincronia entre estes dois polos, desenvolvimento/maturação e aprendizado. Para estes “... os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos...” (VIGOTSKI, 2010, p. 90), sendo eles, então, iguais.

Já a terceira teorização aproveitou-se do que fora discutido e eleito pelas suas antecessoras, “... tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as...” (VIGOTSKI, 2010, p. 90), sendo uma dependente e garantia a outra:

[...] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; do outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. [...] (VIGOTSKI, 2010, p.90).

Considerando irrefutáveis tais preceitos, qual seria a relevância da escola no processo do desenvolvimento cognitivo do indivíduo? Pensando de acordo com a

primeira premissa, como também na segunda, todos os alunos alcançariam os mesmos aprendizados, dependendo, unicamente, de sua maturação. O que não ocorre, conforme presenciamos no chão da sala de aula.

Em virtude desta restrição envolvendo singularmente desenvolvimento e aprendizado, a qual conduz os estudos da psicologia educacional ao equívoco, Vigotski (2010) rejeitou a última teoria também, visto que prescinde a interação, o dialogismo. Em consequência, desenvolveu a teoria da zona de desenvolvimento proximal, a qual vislumbra no auxílio do outro a oportunidade de fomentar desenvolvimentos mentais naquele que ainda não atingiu tais níveis:

[...] A concepção de Vygotsky sobre relações entre desenvolvimento e aprendizado, sobretudo sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos. [...] (KOHL, 2010, p.64)

Ademais, Vigotski (2008) dissertou acerca do processo de desenvolvimento conceitual no adolescente, postulando que para se alcançar níveis culturais mais complexos, à educação deste indivíduo não podemos abstrair informações, dados, conceitos que estimulem este progresso, este desenvolvimento motivado pela aprendizagem:

[...] se o meio ambiente não apresentar nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. [...] (VIGOTSKI, 2008, p.73).

Conforme proposto, é fundamental o constante e pertinaz desenvolvimento de novas habilidades, que, eventualmente, não são incorporadas pelos nossos jovens estudantes em virtude da não oferta. Entende-se que o raso acesso a tais informações culturais – literatura, filosofia, arte, entre outros saberes - como também a dificuldade atinente a elas intensificam o desinteresse dos alunos em apreendê-las, ficando, assim, geralmente, à margem da sociedade (ambos).

Mediante tal urgência, irrefutavelmente, podemos postular que assiste também à escola possibilitar tal aquisição, tal aperfeiçoamento destes aprendizes, por meio da mediação dos professores, por meio de letramentos não cerceados no comum, no corriqueiro, no mais fácil.

Nos estudos vigotskiano a valorização da escola é ação imperativa, visto que é a ela que compete a distribuição de conceitos científicos que extrapolam os das vivências contextuais diárias. Por meio destes novos conhecimentos - os quais superam as experiências já realizadas e internalizadas pelos alunos, estas que Vygotsky (2010) denomina *nível de desenvolvimento real* - os aprendizes munir-se-ão de habilidades que lhes assegurarão, gradual e interativamente, competências para agirem no mundo em que estão.

A partir de uma ação efetiva, deste abrir de portas culturais, deste despertar para novos mundos, a escola atuará, diretamente, no *nível de desenvolvimento potencial* do aluno. À vista disso, esta agência de letramentos não perderá o interesse e a pertinência àqueles, pois eles verão nela uma fonte inesgotável de potencialidades.

Portanto capacidades que levem em consideração a atenção, a responsabilidade, o corporativismo, o diálogo serão desenvolvidas enquanto a escola atuar em sua zona de desenvolvimento proximal. E, a cada evolução cognitiva, ou seja, à medida que desenvolvimentos potenciais se tornarem reais, os alunos – não mais pacientes no processo educacional - construirão – cabe a saliência de que, baseado em conhecimentos conscientes, ações também conscientes são arquitetadas – competências autônomas, legítimas, exequíveis e, por fim, pertinentes. Estas, possivelmente, de acordo com a natureza do homem, proporcionar-lhes-ão retornos, “recompensas” posteriores, benefícios refletidos em sua vivência, em seu espaço-tempo, como também na de seus pares, conforme assentou Rego (2004, p. 104), “... Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma [...]. Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo...”.

Em uma análise lacônica acerca dos preceitos aqui acolhidos como irrefutáveis, podemos postular que toda vida humana está impregnada de significação, e a influência do mundo social sobre esta constituição de vida se dá por meio de processos interativos, os quais nascem em diversos níveis sociais: na leitura, numa viagem, numa troca intersubjetiva, como tantos outros, sendo todos eles, por fim, possibilitados pela linguagem, partindo – a fim de garantir sua proficiência – do real para o potencial, em consonância com os preceitos do sociointeracionismo.

E, como agente potencializador, à escola incumbi a responsabilidade em ofertar níveis culturais superiores, distintos dos que já compõem o nível de desenvolvimento real dos alunos.

2.5 O Letramento alcançando uma responsabilidade ética

Discorrendo, brevemente, acerca do conceito de *letramento*, temos uma definição sucinta, porém icônica para o que se objetiva neste capítulo, “*O letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna*”, (KLEIMAN, 2005, p. 19). Promover, pois, a prática de letramento nas escolas de Educação Básica do Brasil seria uma estratégia que garantiria benefícios além dos muros escolares, atingindo a toda sociedade e a seus cidadãos.

Como questionou Kleiman em seu artigo “Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?” (2005), diversos professores, em pleno exercício, têm tal inquietação. Claramente a autora e também professora Angela Kleiman sabia a resposta para seu título, entretanto fê-lo, possivelmente, como chamariz, objetivando atrair a atenção do público que ela mais almejava: professores de Língua Portuguesa.

Aprender a ler e a escrever parece-nos¹⁵ tarefa destinada, exclusivamente, aos professores do 1º ao 5º ano da Educação Básica. Entretanto, tal missão, tecnicista, não morre¹⁶ neste estágio da alfabetização. Na verdade, ler e escrever não são ações suficientes para inserir um indivíduo, de modo crítico, consciente e responsável, na sociedade. Faz-se imprescindível que haja o letramento deste sujeito, ou seja, que ele possa, através da língua materna, circular, criticamente, nas diferentes esferas sociais de modo a compreendê-las.

A prática da leitura e da escrita se mostram insuficientes para inserir um indivíduo na sociedade. Quantas vezes presenciamos jovens lerem textos curtos e com informações explícitas, ouvirem e reproduzirem músicas ou assistirem a uma notícia no telejornal, no entanto vazios, sem sentido algum a eles, dos quais pouco

¹⁵ Professores da Educação Básica a partir do 6º ano, antigo Ensino Fundamental II.

¹⁶ Metáfora para impactar a ação, conotando encerrar.

ou nada apreendem? Diante desta patologia educacional, discutimos a urgência de se adotar a prática do letrar.

Vejamos o que Magda Soares falou, em seu livro, sobre *letramento*:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Observação importante: ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (2009, p. 39).

A maneira como a autora postula tal conceito nos é brilhante e prescinde contestações. A prática do letrar faz com que a educação ganhe sentido, já que adquire sentido ao aluno. O que lhe é fornecido, durante as aulas, como ferramenta para construir seu conhecimento, o qual constituirá a pessoa social que ele virá a ser fora das paredes das salas de aula, não será mais sistemático, disfuncional e descontextualizado. Não se trata simplesmente de alfabetização¹⁷, trata-se de letramento, de apropriação de um saber que lhe servirá em suas práticas sócias, não ficando confinado na prateleira empoeirada dos conhecimentos escolares de cada aluno. E para tal, a seleção de gêneros deve transcender o consensual, o fácil e já internalizado pelo aluno. Podemos utilizar da Literatura, da música, da arte plástica, daquilo que não compõe a realidade do nosso aluno, ora porque a escola secundariza, ora porque ele rejeita, por não haver se apropriado dela.

2.5.1 Letramento autônomo – uma caminho a não se seguir

Hoje, nos contextos institucionais, infelizmente, fomentada, possivelmente, pelas baixas condições de trabalho nas quais os professores brasileiros, normalmente, inserem-se - salas de aula superlotadas; ausência da participação dos pais/responsáveis; jornada de trabalho exaustiva, o que acaba implicando um descomprometimento, por parte do professor, com o contexto do aluno; escassa leitura do aluno, por desinteresse ou falta de incentivo, e/ou do professor, por falta

¹⁷ Alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetivos de conhecimento, quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p. 97).

de tempo ou até mesmo de interesse - a adoção de um modelo autônomo¹⁸ vem sendo adotada durante as aulas de diversos componentes curriculares, em especial nas de LP¹⁹.

Atualmente, o que presenciamos, normalmente, nas salas de aula brasileiras de Ensino Fundamental, são aulas tradicionais, nas quais apenas uma voz ecoa. Essa prática que prioriza o ensino de uma língua materna de cunho predominantemente monológico, como também abstrato, técnico nos remete, conseqüentemente, ao modelo de letramento autônomo discutido por Street, (1984) e esmiuçado por Kleiman, (1995). Tal método, historicamente reproduzido pelas nossas escolas, traz em sua essência marcas excludentes que visam à manutenção do poder de uma classe majoritária em detrimento da outra desafortunada socioculturalmente.

Kleiman (1995), sucintamente, porém demasiado esclarecedora, enumerou as mais contundentes especificidades do modelo autônomo de letramento:

[...] 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre oralidade e escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem (KLEIMAN, 1995, p.22).

Com estas, o modificador “autônomo” acaba por corromper quase integralmente a ideia de letramentos, visto que, a priori, inferioriza aqueles que não dominam o código, o signo, isto é, aqueles que não foram alfabetizados, margeando-os, como também, suas práticas sociais promovidas por letramentos que não exigem a escrita para sua concretude. A exemplo disso temos a leitura e apreensão de um texto não verbal, como também a compreensão do tema de uma música ouvida ou de uma peça assistida.

Por extensão - parafraseando a expressão de Kleiman, conduzimos nosso interlocutor direto à característica três – enquadra os desprovidos da técnica do código na esfera dos subordinados, dos dominados por aqueles que as possuem, acentuando, assim, a desigualdade social – sempre atrelada à condição

¹⁸ Prática, segundo Street (1984), privilegiada pelas escolas. Nesta, o professor direciona o ensino a um objeto pré estipulado, independente do contexto do aluno; ademais, tal modelo de letramento encerra o texto em si próprio, também excluindo sua relação contextual.

¹⁹ Língua Portuguesa.

sociocultural, à aquisição da sistematização da língua, como se este fosse o único meio seguro e profícuo de participarmos dignamente da sociedade letrada.

Ademais, o letramento autônomo polariza as modalidades oral e escrita, como se estas fossem expressões fechadas em si, relacionadas, categórica e imutavelmente, a determinados gêneros textuais, ignorando, deste modo, as intenções do discurso, o espaço e tempo em que este circula, como também o interlocutor a quem se destina, indo de encontro aos pressupostos da Base Comum Curricular. Esta prevê, no componente curricular Língua Portuguesa, abordagens que abarcam múltiplas formas de linguagem:

[...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Transgredindo, pois, esta introdutória conjectura oficial, um ensino descontextualizado será ofertado aos educandos; ensino este revestido de autonomia – no que concerne ao letramento autônomo - ausente de significado – tanto ao professor, como mediador, quanto a seu aprendiz, modelado de acordo com as pretensões do professor. Estas ausências levam à perda de uma representação funcional da língua materna como um mecanismo cultural de interação sociocomunicativa, cujo ônus pode ser medido pela ruptura de uma consciência linguístico-discursiva, além daqueles envolvendo a sociedade como um todo, percorridos há pouco.

O fundamento dialógico da língua, decorrentemente, fragmenta-se e deixa de ser constituído por e naquele sujeito sociodiscursivo, cujo desenvolvimento, em contrapartida, não pode ser naturalmente assegurado pela linguagem, a se considerar um ensino pautado por aquele letramento autônomo. Em outras palavras, deve-se lembrar, segundo a epistemologia dialógica, que esta sociodiscursividade é resultado, produto ideológico do horizonte social no qual está inscrito o sujeito, em oposição à relação unilateral e linear aluno/disciplina escolar, confinamento a que chega a língua portuguesa, fomentado, sobretudo, por aquele tipo de letramento.

Postuladas tais premissas, acentua-se a defesa de que a condição discursiva do sujeito lhe é imprescindível para a construção dialógica da sua língua materna e,

portanto, do indivíduo pensante, consciente de sua dimensão cidadã, política, social. Portanto a consequente exclusão ditada, principalmente, pela ausência de maiores habilidades letradas, não pode ser tolerada em uma sociedade grafocêntrica. Surgindo, então, com força aí uma das principais funções sociais da escola, o letramento literário, mas não como gênero textual, e sim discursivo.

2.6 Gênero discursivo

Roxane Rojo (2005), atualmente, professora associada livre docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ilustremente, em uma de suas preeminentes obras “*Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*” discorreu acerca da diferenciação destes dois satélites do substantivo “gênero”: discursivo e textual. Com base em seus dizeres, alicerçados na vertente bakhtiniana, e no próprio Mikhail Bakhtin, procuraremos elucidar as especificidades referentes ao primeiro – em razão dos objetivos almejados nesta pesquisa.

A discussão envolta destas duas adjetivações data de anos. Teóricos renomados transpiraram – e ainda o fazem - sobre suas pesquisas a fim de marcar os pontos divergentes entre elas. Os defensores do gênero discursivo, por exemplo, apoiam-se nas concepções de Bakhtin e de seu círculo²⁰, como também nas de Faraco, Beth Brait (mais atuais), entre outros. Já aqueles voltados ao gênero textual têm como aparato teórico autores como Bronckart e Adam. Porém, o mais curioso e até mesmo irônico, “ambas as vertentes muitas vezes recorriam a um conjunto de autores comuns, tais como **Charaudeau, Maingueneau, Kerbrat – Orecchioni...**” (ROJO, 2005, p.185 – grifos nossos).

Numa diferenciação lacônica, dispensando a prolixidade, definiríamos os gêneros discursivos como aqueles que não se cerceiam às margens do texto; parafraseando-nos: ao abordarmos um texto - entendendo este como aparato linguístico, onde o discurso se manifesta – discursivamente, atentamo-nos às circunstâncias de sua criação. Levamos em consideração o sujeito que o produziu, o momento histórico no qual estava inserido, suas condições sociais e culturais, seu

²⁰ Círculo de Bakhtin: “[...] Trata-se de um grupo de intelectuais [...] que se reuniu regularmente de 1919 a 1929 [...]. Era constituído de pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto [...])” (FARACO, 2009, p.13)

(s) interlocutor (s), sua intencionalidade, e, por fim, suas apreciações valorativas. Tais observações são nevrálgicas, preponderantes para se alcançar o significado original, para adentrar no sentido daquela construção.

Entendemos que o que se escreve é o reflexo do que se é, do que se vive e do que se sente, do que se quer (perdoem-nos pelo excesso das substantivas, todavia foi intencional, objetivando a ênfase). Não há como compreender algo, ou alguém, – sua defesa, seu ponto de vista, suas inquietações, seus amores (apreciações valorativas) –, tampouco gostar deste ou daquele se não investigarmos seu âmago. Por que com o texto seria diferente, então? Se para depreendê-lo - como homem, como indivíduo vivo social, moral e historicamente - preciso antes conhecê-lo, por qual razão, portanto, não devo despender meus esforços investigativos em relação a um texto? Como gostar de um aparato linguístico que não compreendemos, com o qual não nos identificamos, muito menos nutrimos respeito? Visto desta maneira análoga, parece-nos mais patente a impossibilidade de.

A fim de suscitar maior credibilidade à tese acima defendida, assim como expandir nossa análise sobre o gênero discursivo, servimo-nos do argumento de autoridade do filósofo Mikhail Bakhtin, alicerçando, assim, nossa teorização:

[...] Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gênero do discurso*. [...] (BAKHTIN, 2003, p.261-262)

Refletindo, pois, sobre Bakhtin, podemos ir além do que já explanamos. Ao se referir aos três elementos composicionais do gênero discursivo – tema, forma composicional e estilo – temos a cognição de que o que se discursa, claramente, é particular, único, pertencente a seu produtor, a seu idealizador; entretanto tais enunciações seguem as veredas de seus afins, possuem as marcas enunciativas

comuns àquele campo, àquele ambiente e àquele parceiro comunicativo. Exemplo claro desta premissa seria um discurso político de um indivíduo – candidato ou eleitor - de extrema direita²¹. Independentemente da época, do bairro, da cidade, do estado e/ou do país em que este mora, sua defesa será, frequentemente, a mesma. Vejamos, como explicitação, as falas do candidato à presidência do Brasil, Jair Bolsonaro, em sua campanha eleitoral para as eleições de 2018:

“Não podemos abrir as portas para todo mundo”, referindo-se aos imigrantes. Depois se posicionou acerca de “tipos específicos” de imigrantes: *“Alguém já viu algum japonês pedindo esmola? É uma raça que tem vergonha na cara!”* Posteriormente, opinando a respeito dos índios e suas reservas: *“Onde tem uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso daí”.* (Discurso para a comunidade judaica no clube Hebraico no Rio de Janeiro). Partilhando suas posições quanto à sexualidade e raça: *“Seria incapaz de amar um filho homossexual. Prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí.”* (Em entrevista sobre homossexualidade na revista Playboy). *“Eu não corro esse risco, meus filhos foram muito bem educados”* (Para Preta Gil, sobre o que faria se seus filhos se relacionassem com uma mulher negra ou com homossexuais). (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2017)²². *“Da próxima vez quero ver 200 pessoas armadas aqui dentro”,* disse ele, sob aplausos, ao participar de um almoço de adesão em um restaurante tradicional de Curitiba. *“A arma, mais que a defesa da vida, é a garantia da nossa liberdade”* (ESTADÃO, 2018)²³. Exemplos contundentes de suas apreciações valorativas.

Comparando, agora, às palavras do atual presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, na época, candidato à presidência em seu país, veremos a similaridade dos enunciados. Ao ser questionado acerca de temas polêmicos, o candidato deliberou, primeiramente, sobre imigração:

[...] Quando o México manda seu povo aos Estados Unidos, eles mandam pessoas que têm um monte de problemas e trazem estes

²¹ Toda manifestação humana que possua orientação considerada exageradamente conservadora, elitista, exclusivista e que alimente ainda noções preconceituosas contra indivíduos e culturas diferentes das de seu próprio grupo. (definição do site InfoEscola) <https://www.infoescola.com/sociologia/extrema-direita/>

²² <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/04/jair-bolsonaro-faz-comentario-imperdoavel-sobre-negros-quilombolas.html>

²³ <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,arma-e-garantia-de-nossa-liberdade-defende-bolsonaro-em-curitiba,70002247541>

problemas para nós. Eles trazem as drogas, trazem o crime, são estupradores. E alguns deles, eu confesso, são boas pessoas. Eu iria construir um muro. E ninguém mais entraria ilegalmente. Eu faria o México pagar por isso."

Comentou, posteriormente, sobre os atentados em Paris:

"Se as pessoas que foram mortas em Paris tivessem armas, pelo menos eles teriam uma chance de lutar. Não é interessante que esta tragédia tenha ocorrido em um dos países com uma das leis de armas mais duras do mundo? Lembrem-se: onde ter armas é um delito, só os delinquentes as possuem. [...] (O GLOBO)²⁴.

Por fim, sua declaração a respeito de homossexuais:

[...] É como no golfe. Muitas pessoas estão começando a usar tacos maiores, que são pouco atrativos. Você vê grandes jogadores com esses tacos enormes porque eles não conseguem mais tirar uma bola da terra com um taco comum. E eu odeio isso. Sou um tradicionalista. Tenho vários amigos fabulosos que vieram a ser gays, mas sou um tradicionalista.[...] (O GLOBO).

Conforme exposto, postulamos o argumento de Bakhtin (2003). Embora em contextos sociais e culturais distintos, – o primeiro, paulista, militar da reserva e político brasileiro; enquanto o último, empresário nova-iorquino, político norte-americano - ambos apresentam enunciados afins (armamento, imigrantes, homossexuais), visto que suas apreciações valorativas também o são. De modo consequente, todos aqueles imbricados nesta mesma filosofia disseminarão o mesmo enunciado, seus gêneros discursivos, repletos de apreciações valorativas, de intencionalidades, impelidos pela situação social imediata e mediata, adotando, assim, suas próprias formas composicionais, como também seus estilos.

Para Rojo (2005), citando, também, Bakhtin:

Todas estas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin /Voloshinov (1929), pela **apreciação valorativa** do locutor a respeito do(s) tema e do (s) interlocutor (es) de seu discurso.

[...]

Para Bakhtin/Voloshinov (1929, p.112) "qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, i.é, antes de tudo **pela situação social mais imediata**" [ênfase do autor].

São elementos essenciais desta situação social mais imediata os parceiros da interlocução [...]. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vista a partir do foco da **apreciação**

²⁴ <https://oglobo.globo.com/mundo/dez-declaracoes-polemicas-de-donald-trump-18564023>

valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso. (2005, p.196-197, grifos nossos).

Assim, pressupõe-se que nos agrupamos de acordo com nossas inclinações, e nossos discursos seguem esta mesma tendência, como se cristalizassem historicamente “um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem...” (ROJO, 2005, p.197). Em vista disso, constituímos o dialogismo, visto que as formas linguísticas não significam por si só, isoladas, nas margens de um texto, mas sim nas interlocuções, nas situações sociais, históricas, ou seja, nas circunstâncias de sua produção, de sua enunciação, cuja concretização se dá pelo trabalho conjunto dos seus sujeitos, como posto por Rojo.

3 O DIREITO À LITERATURA

Não havemos de prescindir a discussão, a reflexão acerca desses processos interativos sem antes discorrermos acerca da teoria dos bens compressíveis e incompressíveis – formulada pelo padre dominicano francês Louis Joseph Lebre, fundador do Movimento Economia e Humanismo²⁵ -, preeminentemente explanada pelo professor Antonio Candido, (1988), em sua obra *Vários Escritos*.

De acordo com Antonio Candido, sociólogo, crítico literário e professor universitário brasileiro, os bens compressíveis seriam aqueles que são passíveis de serem comprimidos, reduzidos, ou seja, diminuídos, devido a sua dispensabilidade. Dentre estes estariam inscritos consumos voltados à estética, ao prestígio social, como viagens, bons e refinados restaurantes, roupas de marcas prestigiadas, entre outras superfluidades. Já os bens incompressíveis – conforme sua prefixação já nos antecipa seu verbete - referem-se àqueles bens essenciais, indispensáveis, que não conseguimos, tampouco devemos, comprimi-los, posto que asseguram a saúde física e psicológica do indivíduo. Enquadram-se nessa categoria os alimentos, moradia, segurança, justiça, liberdade, educação, e muitos outros, aos quais atribuímos a incumbência da manutenção da vida física e social daquele que deles usufrui.

No entanto, analisando tal teoria do padre Lebre às minúcias e pensando nas práticas educacionais que proporcionarão o desenvolvimento de novas potencialidades em nossos alunos, conforme propuseram os estudos de Vigotski, fundou-se em nós a ideia de que a categorização destes bens nos soa, a priori, subjetiva.

Assim, levantamos o seguinte questionamento: o que, ou quem fixa, circunscreve os limites entre esses bens? Ainda, a determinação de cada item como com ou incompressível segue algum critério ideológico, alguma intencionalidade; a quem ou a que interessaria tal taxionomia? Seria a escola a apontadora do que deve ser ensinado? Ou ainda, seriam os governantes, impulsionados pelos seus interesses políticos? Seria, por fim, a sociedade como um todo, numa espécie de enquadramento, de padronização moral?

²⁵ Louis Joseph Lebre foi um padre dominicano francês que fundou, em 1942, o Movimento Economia e Humanismo que priorizava alcançar o entendimento dos problemas sociais envoltos em boa parcela dos países da América Latina e da África.

A fim de nos assistir, Candido (1988, p.174), tomado de um espírito decisório, que prescreve com seriedade e complacência tal definição, postula “[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. [...]”. Porém, ainda que tal assertiva seja de caráter esclarecedor, não nos garantiu, por ora, uma resposta precisa quanto a nossa inquietação, principalmente aquela que inspira intencionalidades, pretensões. Comprometidos, pois, na busca da dissolução de tais inquietudes, demos início ao entroncamento de prognoses elucidativas.

Embora boa parcela da sociedade tenha a consciência de que todo e qualquer indivíduo reclame de assistência básica (casa, comida, saúde, segurança e educação), é incontestável que dentro desses bens não esteja incluso o desfrute de algo que ultrapasse a fronteira do usual, do singularmente primário. De modo mais claro, aspirando à apreensão do postulado anterior: teria o cidadão social e economicamente privilegiado o sentimento de equidade em relação aos desprivilegiados? Defenderia aquele o acesso deste a uma boa leitura, tanto da Literatura nacional quanto estrangeira? Aceitaria aquele a ideia de que o negro, o refugiado, o nordestino, o favelado e os demais cidadãos estratificados, categorizados em esferas sociais específicas e segregadas poderiam – ou melhor – deveriam assistir a uma epistêmica peça teatral? Bem, pelas nossas andanças e vivências pelas ruas contemporâneas, podemos postular que a consciência social daqueles primeiros não caminha até este terreno, soaria deveras socialista.

Candido, sobre isso, afirma: “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...]” (1988, p. 172). Assim postulado, estendemos a indagação: seria a Literatura - essa arte de dizer o que se quer dizer, do modo que se escolhe dizer – um bem compressível ou incompressível? O indivíduo que dela se abstrai sofre alguma espécie de ônus em sua vida privada e/ou social? A leitura de textos literários, fabulados intencionalmente por sujeitos discursivos, viabilizaria o desenvolvimento potencial do indivíduo, conduzindo-o à autonomia?

A nós – em harmonia com Candido – a Literatura – esta arte que ultrapassa a fronteira imagética, ficcional – há sim de ser considerada um bem incompressível, como se assenta a seguir:

[...] 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, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] (CANDIDO, 1988, p. 174).

Apoiados, pois, nesses pressupostos, temos que toda obra de ficção, todo texto literário em versos ou em prosa - independente de seu estilo, de sua estrutura e de seu tema – imprime um sujeito concreto, inserido numa vivência, num contexto espaço-temporal também real.

Contudo, não seria um imenso paradoxo a última assertiva, visto que dois termos opostos (Ficção VS. Real) foram atribuídos à história e ao sujeito desta, respectivamente? Como, numa leitura dissertativo-argumentativa, conceberíamos a coerência do que há pouco dissemos? Simples, o homem, o sujeito concreto vivente num espaço-tempo definidos, nosso sujeito discursivo, não denota apenas, ele fabula, conota, – sonha, elabora mundos, pessoas, hipóteses, universos paralelos possíveis ou maravilhosos, enfim, cria mecanismos a fim de sobreviver -. No entanto em suas fabulações reside uma razão; ela nasce como reflexo, como refração de sua realidade, ainda que seja para formular um cenário inverso e propositalmente oposto a ela. Assim, o a imersão do aluno nos textos literários, professado por Rildo, nos soa como imprescindível, básico, conforme se vê nas falas de Candido (1988):

“[...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] (p.175).

Com base nisso, é que a defesa para a disseminação, para o letramento deste bem universal incompressível avoluma-se em nossas intenções. Pois cremos que são nas entrelinhas da ficção onde encontramos nossos heróis literatos, heróis estes que nos servem de modelos, de paradigma para o real, instruindo-nos, humanizando-nos. Ademais, fabulando, beirando a linha do real com o imaginário, equipamo-nos de sabedoria para lutarmos contra as desigualdades sociais.

3.1 Textos literários – sua relevância

Pensando, então, na área das Linguagens, a qual alberga a Educação Física, a Arte e, por fim, a Língua Portuguesa, delimitemos nosso olhar crítico de

pesquisador à Literatura, bem cultural inestimável. Tal aposto, ainda que conote uma orientação argumentativa parcial, subjetiva e até romantizada, também foi adotado pelos documentos que normatizam o ensino de Língua Portuguesa, no caso, a BNCC. Este legitimou, dentro de suas práticas de linguagem, o campo Artístico-literário no ensino fundamental, mais propriamente nos anos finais, conforme se verifica em suas habilidades número 28 e 31 preestabelecidas aos sexto e sétimo anos – as quais não ilustramos em virtude de sua extensão, bem como por não contemplarem o ano com qual aplicamos nossa sequência didática -; como também as 33 e 36, no que concerne aos oitavo e nono anos, conforme exposto:

[...]. (EF89LP33) **Ler, de forma autônoma, e compreender** – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, **poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema**, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. [...]. (EF89LP36) **Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos** (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 167; 169; 185, grifos do autor).

Alicerçados legalmente, o texto engendrado em linguagem poética, seria, portanto, a ferramenta linguística selecionada para a realização desta pesquisa junto aos alunos. A seleção desta linguagem - cabe a ressalva - fez-se não de modo subjetivo e/ou aleatório, ausente de significações, de intenções. Demos-lhe preferência já que sua prática, embora prevista pelos documentos oficiais, visto que os gêneros textuais elencados pela BNCC contemplam tal estilo, vem sendo secundarizada nas escolas, sobretudo o gênero lírico – mesmo sendo esta uma das mais relevantes agências de letramento. A prática deste último, comumente, é reducionista, devido, possivelmente, à sua natureza complexa, essencialmente figurativa, ocasionando – na maioria dos casos - interpretações equivocadas, leituras denotativas que garantem ao texto sentidos parcos ou até distorcidos.

A fim de corrigirmos tal lacuna, tais transgressões que acabam conduzindo os leitores a um desinteresse e até apatia às leituras literárias, propomos a defesa e a

disseminação da leitura e da escrita de textos literário no âmbito escolar. Cosson (2018), preeminentemente, defendeu esta tese – a qual compartilhamos – de que não se constrói sujeitos da escrita fora da literatura, fora deste mundo da linguagem, fora desta representação do eu, do tu, do nós e de nosso lugar por meio da palavra, da linguagem, deste código tão cheio de nós:

[...] A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. [...] o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita.[...]. (2018, p. 16).

Com a leitura e a escrita do texto literário, ao homem é ofertada a oportunidade de, diante do objeto analisado, sentido, experimentado e, por fim, materializado, significá-lo e (re) significá-lo a cada nova leitura. Nessa interação tanto ele, como locutor, quanto o texto em si e seu possível interlocutor, nesse coral de vozes que a escrita e a leitura nos permitem viver, todos se alterarão.

Tal prática de significação contínua é fomentada pelo homem em si, pelo outro, por todos esses retalhos de experiências vividas, experienciadas, assistidas, observadas. Cada ser com seu entendimento, cada qual com sua valoração, entrelaçando-as, ou as negando, mas as reconhecendo, provando-as, visto que - mais uma vez amparando-nos em Cosson (2018, p.17) -, “a literatura é uma experiência a ser realizada”.

É nela e por ela que o homem se vê no outro, vê este em si próprio; é por ela que este homem se vê José²⁶, de Drummond, o qual ele enxerga em vários olhos anônimos e desesperançosos que, sortidamente, encontra pelo mundo. É este homem literato que está com Ismália²⁷, de Alphonsus de Guimarães, com a qual sobe à torre a fim de a lua contemplar, mesmo na inquietante iminência da ascensão mortal. Por meio da literatura, este homem de José, de Ismália, pausa de vida em vida, assim como os pássaros-poema de Quintana que “alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem”²⁸. É na Literatura, pela Literatura que sofremos e choramos com o Cinturão (1945) a fustigar o jovem protagonista de Graciliano Ramos. “O segredo maior da literatura”, conforme assentou Cosson (2018, p. 29), “é

²⁶ E agora José – DRUMMOND, Carlos de Andrade. **Poesias**, José Olympio, 1942.

²⁷ Ismália – GUIMARÃES, Alphonsus de. **Pastoral aos crentes do amor e da morte**, 1923.

²⁸ Os poemas, QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&M, 1980.

justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Bakhtin (2013) em sua *Estética da criação verbal* enxergou muito mais do que discorremos até o dado momento; ele viu – visionário que era - o poder interacionista, responsivo e, sobretudo, humanizador da obra literária. Em seus enriquecedores enunciados, mostrou-nos como a dor, a vivência do outro, experienciada por nós, pode-nos afetar. Entretanto este pesar não se encerra em nossas entranhas, consumindo-nos até a última fagulha, mas refrata-se em poesia, em texto literário, com outros matizes, com partes de nós, com cores que a ti atribuímos, com nossa axiologia; para depois retornar a seu genitor e a ele também transformar, visto que a dor já não é a mesma. Para Bakhtin:

[...] Vamos que haja diante de mim um indivíduo sofrendo; o horizonte da sua consciência foi preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê diante de si [...]. Devo vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo [...]. O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material de compenetração [...] (2003, p.23-25).

Envolvidos, pois, nesses preceitos até aqui escudados, alcemos a bandeira da incumbência da escola em fornecer, em propiciar o letramento, o descobrimento e, enfim, o encantamento literário também no ensino fundamental anos finais. E, no nosso afunilamento, motivados pelo que até então já foi exposto, elegemos o letramento de obras literárias que priorizam, essencialmente, as funções emotiva e poética da linguagem. Assim, o texto metaforizado em versos, em prosa e o não verbal, tão repletos de subjetividade e que, em virtude de suas especificidades vêm sendo sacralizados, enquadrados, empalhados para ali permanecerem intocáveis, imaculados, foram selecionados para a leitura, apreensão e escrita ao longo de nossa sequência didática.

3.2 A linguagem poética

Nesta etapa da pesquisa, direcionamos nossa abordagem à linguagem poética e seu caráter sociológico, de acordo com os preceitos bakhtinianos dissertados no ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (1976), bem como com a visão de poeticidade de Medviédev (2012) e os revozeios engendrados por Brait (2010).

Antes, no entanto, de adentrarmos nos preceitos referenciados, propomos uma breve explanação acerca da vertente poética. Quando estudamos as funções da linguagem, segmentamo-la em seis partes, cada qual com sua função correspondente.

Concisamente, apresentaremos-las: função emotiva – aquela que prioriza a visão do locutor; função apelativa – prioriza o interlocutor; função poética – prioriza a estética, a forma do texto; função referencial – prioriza o conteúdo; função fática – prioriza o canal; função metalinguística – prioriza a língua. De forma sistemática, esse estudo categoriza o enfoque de cada texto circulante em todas as esferas sociais.

Aqui, como o subtítulo já evidenciou, focamos nossa discussão e análise ao caráter poético da língua. O que a motiva, quem a fomenta e o que a determina. De início, como que antecipando o que se desenvolverá, respaldamo-nos em Brait (2010) que discute o entendimento que Volóchinov tinha acerca de linguagem:

[...] Portanto, para definir linguagem, Voloshinov funda sua reflexão na relação língua-literatura. Tratando-se de uma concepção que ultrapassa a ideias de língua em estado de dicionário para pensar a linguagem em uso, a ideia de grupo social, ideologia, tom e ambiente estão materializados no sujeito produtor do discurso artístico. [...] (BRAIT, 2010, p.23).

Tomando tal definição como ponto de partida, embora ela já esteja plenamente conclusa, retomemos a discussão propondo uma reflexão singular: Quais caracteres enquadram um enunciado na categoria de obra poética? Seria uma rima rica? Uma escansão renascentista? Para receber tal predicativo se faz necessário um enunciado complexo?

Medviédev (2012) de maneira concisa, no entanto pontual, defendeu que até mesmo uma singular palavra pode ter tons poéticos, pois não são os elementos

linguísticos que constituem a poeticidade a um enunciado, mas sim sua situação concreta, ou seja, seu contexto a eleva ao nível de enunciação, e nesse caso, poética, artística. Para Medviédev:

[...] a linguagem poética adquire as características poéticas apenas em uma construção poética concreta. Essas características não pertencem à língua na sua qualidade linguística, mas juntamente à construção, seja ela qual for. Um simples enunciado cotidiano ou uma palavra cotidiana oportuna, em certas condições, pode ser percebido de forma artística. [...] (2012, p. 142)

O contexto, então, está intimamente, intrinsecamente, ligado à poeticidade de uma palavra e ou de um enunciado, conforme assentou o teórico. Seria, então, apenas isso? O modo como operamos um enunciado, a seleção lexical não teria influência sobre o texto artístico? Pensando nos elementos linguísticos, abstratos - embora a seleção, a combinação arbitrária de vocábulos objetivando a rima e a métrica contribua para se alcançar a beleza poética - podemos afirmar que não seria essa a razão primeira para tal.

Quem determina a seleção que se faz na arquitetura do texto poético também é o contexto que lhe serve de berço, bem como seu ouvinte. Ou seja, há uma razão incipiente que suscita e sustenta a constituição desse tipo específico de enunciado. Bakhtin assim pontuou:

[...] Julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de *palavras* do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. [...] A simples seleção de um epíteto ou uma metáfora já é um ato de avaliação ativo orientado em duas direções – em direção do ouvinte e em direção do herói. *Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo*, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três. [...] (1976, p. 15)

Pelo posto – ampliando, assim, nossa discussão, bem como se aproximando da asserção de Brait (2010) no início desta etapa - a constituição poética é embasada não apenas no contexto em si exclusivamente, mas na tríplice que envolve locutor (autor), interlocutor e o objeto (texto em si, o qual Bakhtin (1976) designou *herói*), todos envolvidos na interação social, a qual define seu estilo, no caso, sua linguagem poética.

O criador assume, em relação ao conteúdo, uma *posição ativa*, a qual pode verter a qualquer dos lados avaliativos, positivo ou depreciativo. Para Bakhtin: “... todos os elementos do estilo de uma obra poética estão sempre impregnados da atitude avaliativa do autor com relação ao conteúdo e expressam sua posição social básica...” (1976, p.18). A fim de exemplificar, citemos o repentista Bráulio Bessa – trabalhado na sequência didática com os alunos-, que, ao personificar a fome, em seu cordel “A origem da fome” posicionou-se frente à problemática enraizada no solo brasileiro. Este herói opera como “... o centro organizador do enunciado...” (BAKHTIN, 1976, p.20). O cordel de Bessa enveredou-se pelos caminhos selecionados em virtude da percepção que o criador tinha sobre tal conteúdo.

O segundo fator determinante para o estilo que se engendra, o qual distingue um enunciado cotidiano de um poético, é a “... percepção que o autor tem de seu ouvinte...” (BAKHTIN, 1976, p.21), nosso terceiro participante nessa interação viabilizada pela língua, pela literatura. No entanto tal percepção não pode ser tida como unilateral. O papel do ouvinte não é passivo; é imperativa a preocupação, na constituição da obra poética, da posição do ouvinte tanto no que confere ao autor, quanto ao herói em si. “... Uma forma especialmente sensível à posição do ouvinte é a lírica. A condição subjacente para a entoação lírica é a *absoluta certeza da simpatia do ouvinte...*” (BAKHTIN, 1976, p.21)

Tais posições fomentam, por assim dizer, a forma a ser adotada, a poeticidade a ser alcançada. Todo o estilo que se engendra não nasce ao acaso, tampouco morre ao final da obra. É um constante alterar-se, dialogar-se, no qual o poeta dá gênese ao seu estilo de acordo com sua fala interior que é o resultado de sua vivência, de suas experimentações interacionais. E nesse criar, seu ouvinte, seu interlocutor também tem espaço, pois espera-se deste sua resposta ativa, seu posicionamento valorativo, para que assim não se encerre aquele herói refratado pelo autor.

3.3 O poema bate à porta da sala de aula

Analisando, superficialmente, as salas de aula contemporâneas, como também alguns livros didáticos adotados pelos professores, observamos o raso enfoque na leitura e escrita de poemas ao curso do ensino fundamental anos finais,

sobretudo no aspecto discursivo. Geraldi (2010), de modo sucinto, porém esclarecedor, apontou a superficial abordagem do gênero poético durante as aulas de LP nas escolas brasileiras: “... presença hoje quase tímida do gênero poético...” (p.58).

Em uma de suas citações, lembrando Gebara (1997:146), revozeou acerca da abordagem dos poemas nos livros didáticos. Embora tais postulados datam mais de 20 anos, na prática de sala de aula, conforme iniciamos no parágrafo anterior, eles ainda persistem. Focalizando os anos iniciais do ensino fundamental, observamos professores se valendo do gênero em questão de maneira mais reincidente. Entretanto, ao progredir pedagógico, este vai perdendo espaço dentro dos currículos, cedendo-o a gêneros, consensualmente, mais consagrados como crônica, textos argumentativos, enfim.

Buscando, pois, compreender, teoricamente, o que, possivelmente possa justificar tal perda de relevância, de representatividade, encontramos, via Geraldi (2010), o seguinte discurso valorativo:

[...] a poesia, como assinala Micheletti, “via de regra é permitida apenas como uma atividade lúdica. A escola é o lugar da seriedade, assim não se pode perder tempo com uma linguagem que não pertence ao mundo da prática”. [...] (p.65).

Como adeptos da teoria do dialogismo, nossa posição responsiva exporemos frente à contestável declaração. A seriedade apontada no que se discorreu há pouco não tem gênero específico para circundar. Ela transita desde uma canção até uma manifestação política inflamada pelas ruas. Quantos repentistas com seus discursos em rimas e métricas problemáticas sociais apontaram? Quanta seriedade e crítica o poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto utilizou em seu poema Morte e Vida Severina (1954-1955)? Faltaria espaço e tempo a nós caso optássemos em elencar todas as obras em verso, do cânone à literatura de massa, que, por meio do poético, sensibilizaram-nos, como também nos conscientizaram quanto a questões de natureza social sem abdicarem-se da responsabilidade.

Encerrado, pois, o embate e partindo à sacralização que se construiu em cima dos poemas, discutiremos o vislumbre – cabe acautelar o leitor desta obra de que a seleção deste último verbo foi proposital, a considerar um de seus verbetes: “Propagar uma luz fraca; enxergar parcialmente; não conseguir distinguir com

clareza aquilo que se vê”²⁹ – que alguns leitores têm por textos dessa natureza, tomando-os como obra de um autor só, algo impenetrável, servindo-nos apenas para contemplação. Tal concepção muito se assemelha às aulas de Língua Portuguesa, especificamente as de Literatura, que, em larga escala, contemplamos em nossas escolas. Devido a esta sacralização, nosso gênero literário posto aqui em discussão acaba tendo seu espaço, sua interação entre ele e o aluno alargada, ou seja, ele perde seu interlocutor e ganha um contemplador.

Diante do referido, deduzimos que estes pobres apreciadores de poemas acabam vendo estes como um belo, porém engaiolado pássaro, prisioneiro de sua própria beleza, vítima de sua perfeição, esta que o conduzirá à solitária e ansiada morte, já que sua vida foi solo, foi em vão. Seria o poema, assim como estes reducionistas o têm, uma virgem, uma intocável e incorrompível criatura, isenta do pecado, alma pura, imaculada. Geraldi (2010), em seu diálogo literário, assim posicionou-se frente ao poema: ‘... Se, como diz Octavio Paz, *el poema es una obra inacabada, siempre dispuesta a ser completada y vivida por un lector nuevo...*’ (p.66). Portanto digna de ser explorada.

A nós o poema a nada se resumiria caso o homem dele distante se posicionasse, – como já exploramos anteriormente - sem a curiosidade, sem a intenção e oportunidade de tocá-lo, sem o ímpeto de sentir seus cheiros, sem o desejo de saboreá-lo, para, enfim, manuseá-lo, pintar-se todo de poesia, respingar os outros de todas as cores ali presentes, misturando-as, dando origem a novos tons. A nós, este homem que prova do calor, da energia do poema, sente o poeta naqueles versos e nestes mesmos versos sente-se poeta também, e, assim, efervesce em suas entranhas a vontade de aquecer outros corpos, de abraçar outras massas, transferindo-lhes calor e delas também o absorvendo, ou seja, dialogando, refratando e alterando a si, ao outro e ao mundo.

Em contrapartida, também não podemos tratar esta relação poema-homem apenas como se este fosse unicamente um corpo frio que daquele extrairia toda a energia, sem nada a oferecer, sem nenhuma troca a se realizar, num processo, que costumamos denominar de leitura por fruição. Transcende.

²⁹ <https://www.dicio.com.br/vislumbra/>

Entre estes tem de haver uma relação simbiótica, ou seja, uma interdependência possibilitada pela interação, pela reciprocidade constante, pois assim ambos se beneficiam. Porém, cabe a saliência de que não devemos aproveitar-nos de tudo que é ofertado nesta interação; podemos, sim, e na verdade nos compete – já que é o que defende a responsividade – negar, refutar, modificar e modificar-nos por meio desta interação. Cosson (2018) assim o disse, “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”, tem que viver este mundo constituído de linguagem.

3.4 A música e sua importância social

Nos últimos anos, a presença de alunos, durante o período das aulas, ouvindo músicas se tornou recorrente. Tal comportamento, reprimido e condenado pelos professores, merece de fato nossa reavaliação, como também a desconstrução da ideia, pré-concebida no universo escolar, de que música não é para se ouvir dentro da sala de aula.

É incontestável, àqueles que condenam o gênero, o fato de que os adolescentes, em sua grande maioria, já possuem um acesso ilimitado a todo e qualquer estilo musical. No entanto, embora a oferta seja ampla e o acesso facilitado, os gêneros de maior gosto pelos jovens limitam-se a uma segmentação menos valorativa, pouco ideológica, sem muito a contribuir como leitura, como conscientização social. Ou então focalizados em um estrato social específico, restringindo, assim, a ampliação cultural e social daqueles que a ouvem. Com tal concentração musical, sobra pouca abertura – ou quase nula – a outros “tipos” musicais discursivos.

De fato a música circula todas as esferas comunicativas da nossa sociedade, atingindo, essencialmente, nossos alunos. No entanto, nota-se que este contato é parcial, limitado e, por conseguinte, sem a devida complexidade instrutiva que a música tem como característica. Tais músicas, pertencentes às esferas cotidianas³⁰, propiciam apenas o circular de ideologias também cotidianas. Diante de tal realidade, cabe a nós, como propulsores de um letramento enunciativo, que vislumbra o gênero como discurso, e não apenas como texto, promovermos uma prática voltada

³⁰ Modalidade oral da linguagem (Bakhtin, 1953/1979), por Rojo (2005).

à participação social destes alunos em esferas do sistema ideológico³¹, conforme arrolado por Bakhtin.

Portanto o letramento - seguindo os pressupostos *bakhtinianos* - do gênero música se faz imperativo nas nossas escolas de educação básica, visto que se trata de um discurso repleto de valoração, de consciência social e provedor de transformações dos sujeitos nas diversas atividades humanas nas quais eles possam se envolver.

O letramento deste gênero, até então menosprezado pelas escolas, deverá possibilitar ao leitor condições para apreender as significações impressas nas músicas. Não importando a qual classe econômica/social/histórica ele pertença, como também a do objeto em estudo. A abordagem discursiva deve objetivar a formação da criticidade e da responsabilidade ética sem fronteiras deste leitor. Isto é, esteja a escola inserida numa comunidade menos favorecida econômica e/ou socialmente, ou privilegiada nestes quesitos, a seleção das letras a se trabalhar não será com base em tais questões e sim nos discursos que emergirem durante as discussões, afinal o que se almeja é a constituição de um sujeito capaz de transitar pelas mais distintas esferas comunicativas.

Ademais, é fundamental, durante este processo de letramento, a ciência, por parte dos alunos, conforme Goulart (2014) afirmou, de que não se recebe a língua pronta para usá-la; penetra-se na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar, de acordo com os preceitos bakhtinianos. A partir do momento em que os alunos notarem que a música, gênero há tempos circulante na sociedade, tem um propósito que, comumente, ultrapassa as margens do ritmo, da dança descontraída e despretensiosa, ele perderá o posto de analfabeto funcional³² no gênero em questão.

3.4.1 Minha prática social – meu discurso

³¹ Situações sociais mais complexas (Bakhtin, 53/1979), por Rojo (2005).

³² Termo usado em consonância com a definição estabelecida pela UNESCO. No ano de 1978, a UNESCO adotou o conceito de alfabeto funcional uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2008).

Somos o que vivemos. Constituir-se como pessoa não é tarefa que se deva realizar isoladamente. O meio por onde circulamos, as pessoas com quem convivemos e os gêneros discursivos que, diariamente, lemos e contatamos nos moldam paulatinamente; e a música também deve ser tida como um destes gêneros de relevância.

Segundo Bakhtin, todas as esferas de atuação humana se caracterizam como esferas de comunicação verbal, o que lhes confere sua qualidade propriamente humana. Cada uma dessas esferas elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. (ROJO & BARBOSA, 2015, p.64). De um modo sucinto e prático, podemos postular que todo evento de fala é discursivo, manifestando-se a partir de um gênero; este evento ocorre no âmbito de uma prática discursiva; e esta, por sua vez, é uma prática social.

Pensem - a fim de ilustrarmos o que se postulou - na seguinte situação publicada pelo site Fora de Pauta em Maio de 2018 (Cultura e Jornalismo)³³: no primeiro semestre do ano de 2018, os caminhoneiros, representando o setor de transporte rodoviário brasileiro, mobilizaram-se numa paralisação nacional contra os constantes reajustes no preço dos combustíveis, principalmente do óleo diesel. Houve, durante este período, um fato curioso – e de certo modo cômico – numa cidade do interior do estado de São Paulo – Avaré. A fim de demonstrar o apoio aos caminhoneiros, um grupo de cidadãos avareenses participou de uma manifestação pacífica pelas ruas da cidade, terminando em frente ao Tiro de Guerra 02-003/Avaré. A grande incoerência ocorreu neste momento. “Pra não dizer que não falei das flores”, composição de Geraldo Vandré³⁴, foi tocada ao final do ato, após o pronunciamento – aplaudido por todos entorno - de um dos manifestantes. Em seu discurso, o “pobre”³⁵ rapaz declarou o *“total apoio da população avareense a uma intervenção militar”*.

Claramente uma incongruência homérica foi cometida por tais sujeitos: o locutor com sua declaração e seus interlocutores que se mostraram a favor através

³³ <http://foradepauta.com/grupo-de-avare-pede-intervencao-militar-ao-som-de-hino-contraditadura-e-video-viraliza/>

³⁴ Nascido na Paraíba e radicado no Rio, Geraldo Vandré foi um dos mais enigmáticos personagens da música brasileira. Sua consagração veio em 1968, quando **“Para Não Dizer Que Não Falei das Flores”**, também conhecida como “Caminhando”, ficou em segundo lugar no 3º Festival Internacional da Canção. A derrota enfureceu a plateia. “Caminhando”, afinal, era um tapa na cara da ditadura como ninguém jamais tinha ouvido. (site Memórias da Ditadura).

³⁵ “pobre” no sentido de desafortunado, desconhecedor da situação vivida.

de suas palmas. Indubitavelmente, faltou a eles – locutor e seus parceiros - um conhecimento prévio sobre a história do Brasil durante o período da Ditadura Militar, como também da perseguição sofrida por Vandré em consequência de sua música. Aquém, a habilidade de apreender o discurso valorado deste hino contra o regime foi mostrada insuficiente, senão inexistente.

Comparativamente à teoria de Bakhtin, Gerando Vandré, posto numa esfera ideológica (Censura do Regime Militar), cria sua arte expressiva (prática social), numa prática discursiva oral e gaseificada, endereçada a todos que lutavam contra o regime vigente, e o faz por meio de um gênero. Em suma: vivenciando um dado contexto, dirige-se a um público específico – parceiro/interlocutor, a fim de discorrer valorativamente sobre algum tema - um momento crítico social - através da música.

Para que o contrassenso na cidade interiorana de São Paulo não se efetivasse, o apoderamento da teoria dos gêneros do discurso - legado bakhtiniano e de seu Círculo, centralizada, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos - deveria ter feito parte da história educativa dos envolvidos naquele ato. Ou seja, os contextos imediatos e mediatos nos quais a gênese de tal composição ocorreu deveriam ser levados em consideração, pois sem estes não há significação, não há discurso, há incoerência apenas.

Sequenciando, então, a explanação pertinente priorizada nesta subseção, para Bakhtin (1953/1979), citado por Rojo (2005), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, as quais devem ser levadas em consideração para apreensão de uma mensagem discursiva:

- Os *temas* – conteúdos ideológicos;
- A *forma composicional* – elementos da estrutura comunicativa e semi tica³⁶.
- *Marcas linguísticas* ou *estilo* – traços da posição enunciativa do locutor.

 s relações elencadas anteriormente (tema, forma e estilo) também têm que adicionar as *esferas comunicativas*:

³⁶ Ciência ou disciplina que se interessa pelo estudo dos diferentes tipos de símbolos criados pelo ser humano em diferentes e específicas.

- *Esfera cotidiana* – nas quais os gêneros primários circulam;
- *Esfera do sistema ideológico* – nas quais os gêneros secundários originam-se a partir da transmutação do primário;

A atenção deve-se, portanto, voltar ao fato de que em cada uma destas esferas comunicativas os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais; estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais; selecionar certos temas; adotar determinadas finalidades ou intenções comunicativas a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria³⁷.

Sob a luz de tais pressupostos, exemplificados a cima, fica mais contundente a afirmativa de inserir o gênero música nas aulas de Língua Portuguesa como gênero discursivo. O aluno se conscientizando de que as letras refletem o lugar, o momento, as relações e o que o compositor pensa e sente acerca do que discursa, abrirá sua mente para questões sociais. Apropriando-se, enfim, desta ciência, poderá interferir no mundo, transformando-o e transformando, essencialmente, a si mesmo.

3.5 Linguagem não verbal

Em linhas gerais discutiremos aqui a potencialidade expressiva das imagens, dos textos não verbais figurativos³⁸ na impressão de pensamentos. Junto às especificidades que colaboram para a leitura destes, dissertaremos sobre o dialogismo, o qual não podemos abstrair desta ou de qualquer manifestação concreta.

Analisando, a priori, a apreensão que cada obra plástica intenciona, encontraremos quem defenda a ideia de que a imagem, por si só, é suficiente para transmitir toda a mensagem vinculada a ela.

No entanto apoiamo-nos na máxima de que não se deve prescindir o contexto de sua criação, tampouco o de seu locutor, visto que entre eles, autor/obra, há um dialogismo antes mesmo de sua exteriorização, e que este se mantém por toda sua constituição, essencialmente nos casos de pintura que, normalmente, consomem

³⁷ Locutor/interlocutor

³⁸ Delimitamos nossa análise a este tipo específico de texto e não ao abstrato em virtude da sequência didática que se aplicou nesta pesquisa.

meses, até anos, para serem concluídas. Deve-se compreender que sempre haverá a visão de um locutor específico evidenciada. Ele, no lugar social em que se encontra, a observar o que há de transformar em texto, constituirá uma obra repleta de si, e para compreendê-la em sua plenitude, ou próximo disso, os contextos mediatos e imediatos devem ser considerados.

Consensualmente, ao tratarmos sobre linguagem, a ideia incipiente que nos vem à mente é aquela voltada à língua codificada, centrada na escrita. Todavia os signos, como já discutido anteriormente neste capítulo, imprimem significados, transmitem mensagens, textos valorativos constituídos por um locutor real inscrito num determinado espaço e tempo. Fiorin (2007), em “Para entender o texto: leitura e redação”, sobre isso dissertou:

[...] há outras formas de linguagem, como a pintura, a mímica, a dança, a música e outras mais. Com efeito, por meio dessas atividades, o homem também representa o mundo, exprime seu pensamento, comunica-se e influencia os outros. Tanto a linguagem verbal quanto as linguagens não verbais expressam sentidos e, para isso, utilizam-se de signos, com a diferença de que, na primeira, os signos são constituídos dos sons da língua (por exemplo, mesa, fada, árvore), ao passo que nas outras, exploram-se outros signos, como as formas, as cores, os gestos, os sons musicais, etc.[...] (p. 371).

Pensando, pois, na relevância de esclarecer tal noção de que “o homem também representa o mundo, exprime seu pensamento” defendida por Fiorin, aos alunos participantes desta pesquisa os conceitos bakhtinianos de discursividade foram apresentados. Posteriormente, avançamos com a prática destas habilidades almejando, assim, a leitura de textos não verbais figurativos autônomo e, sobretudo, proficuamente.

Brait (2018) e, sequencialmente - com o intuito de ampliarmos a definição – Koch (2006), a primeira discutindo o papel da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e sua inegável contribuição para que hoje denominamos Análise dialógica do discurso, e esta discutindo sobre a inter-ação possibilitada pela linguagem, proeminentemente, conduziram-nos à gênese deste estudo ao afirmarem que há uma:

[...] indissolúvel relação [...] entre língua, linguagem, história e sujeitos. [...] esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentido

necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2018, p.10).

[...] não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a *enunciação* – ou seja, **o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado.** [...] (KOCH, 2006, p.11-12, grifos nossos).

Envoltos, então, da ideia de que o que falamos, o que produzimos - seja grafocentricamente, seja por signos, embora as autoras não tenham contemplado esta linguagem especificamente - é fomentado por uma série de questões que envolvem nosso meio, rumamos à outra vertente constituinte desta técnica de leitura.

Entretanto, cabe salientar que, em virtude do que se discorreu há pouco, acabamos por elucidar a ideia de enunciação, “... a enunciação deixa no enunciado *marcas* que indicam (“mostram”) a que título o enunciado é proferido...” (KOCK, 2007, p. 12). Estas marcas mencionadas pela autora se resumem ao contexto em que o enunciado, tomando-se da frase³⁹, faz uso desta em situações reais a fim de imprimir suas valorações.

Elucidados tais conceitos dialógicos, discursivos, explanamos aos alunos, durante a sequência didática, as especificidades do texto não verbal, as quais propiciam sua leitura. Foi-se, então, que as distinções entre leitura verbal e não verbal foram expostas, iniciando pelo conceito de não linearidade desta em contraposição àquela. Tal caracterização exige de seu interlocutor maior atenção e cuidado na apreensão da mensagem intencionada por seu locutor. Fiorin, fundamentalizando-nos, postulou:

[...] Se na linguagem verbal é impossível conceber uma palavra encavalada em outra, na pintura, por exemplo, várias figuras ocorrem simultaneamente. Quando contemplamos um quadro, captamos de maneira imediata a totalidade de seus elementos e, depois, por um processo analítico, podemos ir decompondo essa totalidade.[...] (2007, p.372).

³⁹ De acordo com os estudos e discussões de Ingedore Koch, 2006, compreendemos ‘frase’ como sendo um artefato concreto e pleno que, estruturalmente, é constituído obedecendo às convenções da gramática normativa.

Somada a esta particularidade, prosseguimos – de maneira lacônica, não pormenorizando, em virtude de nossos anseios nesta pesquisa – explanando a relevância de se analisar, também, todos os elementos que compõem o texto não verbal: as cores, jogo de luz, traços, enquadramento, enfim, expedientes que podem alterar a realidade, refratando-a, revelando, assim, a visão de seu locutor, o posicionamento deste frente à obra, conforme assentou Fiorin “... Mesmo o texto não verbal recria e transforma a realidade segundo a concepção de quem o produz...” (2007, p.372).

Outro ponto o qual não dispensamos ao abordar as competências para se ler este tipo particular de texto foi o fato de que a linguagem é, muitas vezes, elíptica, devido aos conhecimentos prévios compartilhados entre os interlocutores; a este processo, Koch (2006) atribuiu o nome de *inferência*, (p.25). A exemplo disso citamos as aves necrófagas, urubu, corvo, abutre, presentes na obra “Os Retirantes” (1944), de Candido Portinari e abordadas durante o módulo 2 da sequência didática. Esses signos da fauna carregam em si a ideia de morte, sendo, popularmente, denominados – por meio da figura de palavra antonomásia – ‘aves de mau agouro’, prenunciando a morte. Desse modo, sem utilizar-se de uma palavra sequer, ou seja, implicitando-as, Portinari nos conduziu, quando vislumbramos as aves próximas à família de retirantes, à inferência de que a morte estava iminente àqueles indivíduos, em virtude da desnutrição, desidratação destes, decorrentes da seca do sertão.

Já no que compete às cores e jogo de luz - expedientes que findam nossa discussão nesta etapa - utilizamo-nos, a título de ilustração aos alunos, dos painéis ‘Guerra’ (1952-1956), e ‘Paz’ (1952-1956), nos quais Portinari se valeu da oposição das cores para atingir suas intenções. Naquele todas as cenas foram preenchidas com cores escuras, com baixa iluminação, remetendo-nos às intempéries da guerra. Já este, em contraste, foi composto por cores vivas, claras, conduzindo-nos à calma inerente da paz.

Ou seja, somando a vivência, a posição social e as valorações de Candido Portinari aos recursos plásticos, e respaldando-nos nos teóricos aqui citados, é-nos possível corroborar a proeminência de se considerar, no ato de leitura, o diálogo entre obra, locutor, interlocutor e mundo. Deste modo, tal interação suscita no interlocutor aquilo que o locutor intencionou em sua enunciação, postulando, por fim, nossa defesa nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA - Uma proposta de ação

Neste capítulo, objetivamos ilustrar a sequência didática adotada para o desenvolvimento desta pesquisa-ação de natureza qualitativa.

Essa eleição metodológica justifica-se, segundo Peres e Santos (2005), no fato de, a priori, ser dotada de atitudes abertas, apoiar-se em referenciais teóricos; porém, sem fixar rigidez, possibilitando, assim, um constante processo de construção do conhecimento.

Ademais, atinente à realidade pesquisada, a pesquisa qualitativa, em virtude de sua multiplicidade de dimensões, faz uso de uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta e, por fim - evitando uma interpretação unilateral, monológica - múltiplos instrumentos e procedimentos.

Quanto à definição 'pesquisa-ação', entendemos que esta, priorizando a ética, pormenoriza as inquietações fomentadoras desta pesquisa, bem como viabiliza a proposição de uma intervenção que venha a reverter o que fora apontado como problemática na turma participante.

Relativo aos instrumentos de coleta, a pesquisa-ação se mostra multifacetada, dando-nos a liberdade de optar pelo diário, áudios, questionários, enfim, uma gama de opções cabíveis às aulas, conforme construímos ao longo da SD aqui contemplada. Na análise de dados, por sua vez, a descrição dos que ocorreram é efetuada.

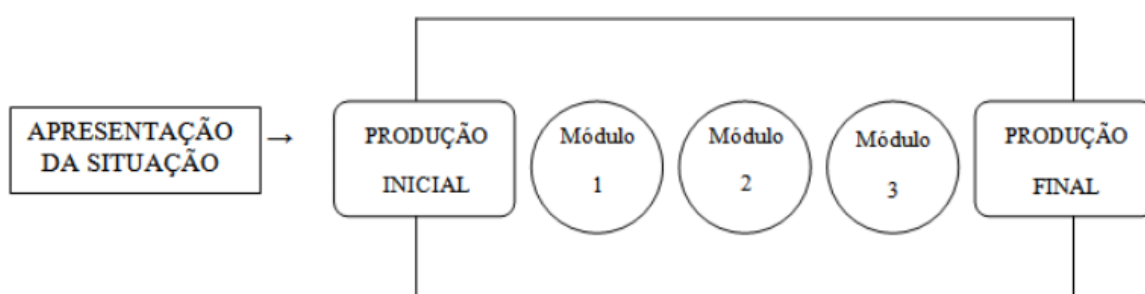
Por fim, sendo-nos mais saliente, "... os participantes da pesquisa ação têm participação ativa e determinante..." (TELLES, 2002, p.104), não sendo confinados a singulares receptáculos. Esta abertura, este dialogismo, que compreendemos como um revozeio, viabiliza alterações durante seu curso, não engendradas exclusivamente pelo professor, mas também pelos alunos.

Em razão da especificidade descrita no parágrafo anterior, vale salientar que a SD, a seguir explicitada, sofrera algumas adaptações ao longo de sua efetivação, em virtude das aulas serem compreendidas como acontecimentos envoltos de sujeitos concretos. Sua estrutura, finalmente, foi baseada na Sequência Didática dos autores Dolz e Schneuwly (2011).

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2011) definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Tal conjunto visa ao desenvolvimento nos alunos do uso oral ou escrito de gêneros secundários, ou seja, aqueles que vislumbramos, comumente, nas escolas, nos letramentos literários. Assim, esta ordenação das atividades escolares viabilizará, paulatinamente, não apenas a aprendizagem, mas também a maturação desse aluno, permitindo-lhe circular de maneira profícua, consciente e, sobretudo, responsável pelas distintas esferas sociais que compõem a sociedade.

De acordo com esses autores, tal sequência pode ser compreendida seguindo o esquema que se segue:



Fonte: (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

As atividades desenvolvidas ao longo dessa sequência didática constituíram três módulos, cada um abarcando um gênero textual específico, visto que nosso objetivo não se cerceava ao ensino das especificidades de um gênero em específico, mas sim à noção de linguagem poética promovendo o dialogismo.

Sua descrição detalhada encontra-se nos capítulos seguintes justapostos a este que se encerra.

5.1 Sequência didática: A linguagem poética além do lirismo

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

(1 AULA DE 50 MINUTOS)

Apresentar aos alunos que a linguagem poética transcende as barreiras de um gênero textual específico, exclusivo, consensualmente, vinculado ao gênero lírico, ou seja, que nos é possível dela fazer uso em textos não verbais, músicas, narrativas ficcionais, cada qual abordando a temática que lhe couber, com suas ideologias e valorações. Assim, pretende-se que eles a valorizem e a compreendam como uma ferramenta linguística aplicável a quaisquer gêneros textuais circulantes nas esferas comunicativas.

OBJETIVOS:

- Fomentar nos alunos o interesse pela linguagem poética;
- Demonstrar que eles, embora não tenham plena consciência, possuem familiaridade, contato diário com tal recurso;
- Conscientizá-los de que este recurso não é específico a um único gênero, tampouco a um único estilo cristalizado, modalizado;
- Ampliar o entendimento deles acerca da possibilidade de também se usar tal recurso em temáticas distintas do amor, do romantismo;
- Engajá-los na realização das atividades que comporão a sequência didática;
- **MATERIAL NECESSÁRIO:** folhas sulfites, barbante, caixa de MDF;

Durante esta aula, o conceito de linguagem poética foi introduzido partindo da ideia de que os alunos tinham acerca deste recurso linguístico. Para tomar nota de suas especulações, de suas desconfiças quanto ao sentido e uso desta linguagem, convidei todos à lousa. Nesta, bem ao centro, havia sido grafada por mim a expressão “linguagem poética”, e eles, os alunos, haveriam de registrar nos arredores daquela expressão, o que acreditavam ser “aquilo”.¹

¹ Fotos no anexo 2

Findadas as anotações, informalmente e sem me aprofundar no conceito, defini a expressão discutida, como também esclareci a livre possibilidade de sua adoção em quaisquer gêneros textuais. Ademais, mencionei que também temos a possibilidade de discursarmos acerca de inúmeros e distintos conteúdos temáticos fazendo uso de tal recurso da língua, ou seja, da viabilidade de ser poético em temas sociais, em problemáticas envolvendo o homem e a sociedade. E, por fim, que tudo isso se faz devido à intenção do locutor em despertar emoções, reflexões em seu interlocutor a partir deste artefato poético, os quais também imprimem sua axiologia.

PRODUÇÃO INICIAL – 3 aulas

A fim de propiciar um ambiente, uma situação que sensibilizasse os alunos, a produção inicial foi construída por meio de uma caixa de MDF decorada – conduzindo-os à lembrança da “Caixa de Pandora”, mito estudado no 7º ano. O interior desta estava repleto de tiras de papéis enroladas e presas por um barbante.

Nelas havia algumas frases e poemas impressos, os quais continham em sua composição a linguagem que seria estudada: poética, assim como conteúdos temáticos que, embora discutidos – alguns deles - de maneira literal, conduziam-nos a reflexões emotivas, discursivas. Além dessas, imagens reais cuja paisagem nos conduzia a um entendimento poético também foram selecionadas e postas na figurativa caixa. Todas, por fim, abordando, de maneira explícita e também implícita, as temáticas: FOME, VIOLÊNCIA CONTRA O MENOR e REPRESSÃO.

Sortidamente, então, cada aluno pegou uma destas tiras - vale a ressalva de que elas estavam enroladas no avesso, impossibilitando aqueles de selecionarem-nas motivados pelas imagens ou extensão dos textos pré-visualizados. Deste modo, evitamos escolhas parciais, intencionais².

Depois que todos estavam munidos dos pequenos rolos, dei-lhes a orientação para abrirem-nos. Enquanto cada um ia desvendando o conteúdo misterioso, fui observando-os e permitindo-lhes que conversassem livremente sobre os textos

² Fotos no anexo 3

descobertos. Mesmo lhes sendo garantida a liberdade do compartilhamento de ideias, poucos o fizeram, creio que receosos de não terem compreendido o que haviam lido.

Passado um período, relativamente suficiente para que todos tomassem conhecimento do conteúdo abordado em sua tira, dei início às minhas intervenções. Indiquei-lhes que lessem, em voz alta, numa roda de conversa, o texto selecionado, e que, sequencialmente, dissessem-nos as impressões que tiveram ao vislumbrarem as imagens ou lerem os discursos em seus rolos – fosse ele verbal ou não verbal. Cabe salientar que o último detalhe do período anterior – linguagem verbal e não verbal - já havia sido trabalhado nos anos anteriores, no entanto, foi retomado seu conceito de modo sucinto e objetivo, essencialmente a natureza narrativa que uma imagem pode nos revelar.

Como eu já previa, houve quem não conseguiu, na íntegra, apreender o que lera – visto a complexidade construída pela linguagem conotativa. Nestes casos eu os auxiliei, não lhes dando, no entanto, as respostas, mas sim os conduzindo a um entendimento, a uma compreensão.

Findada, pois, estas trocas de apreensões causadas pelos textos, demandei que colassem sua tira numa folha de caderno avulsa e escrevessem o que sentiram. Que descrevessem ou fabulassem, ou ainda poetizassem, caso alguém assim o quisesse, as ideias neles despertadas. E que, ao produzirem este texto, fizessem uso – por meio de suas habilidades reais, conforme define e defende Vygotsky no nível de desenvolvimento real – de uma linguagem poética, uma linguagem que também pudesse causar sensações mistas – tanto nele, ao desenvolvê-la, mas, sobretudo, em seu interlocutor -: amor, revolta, reflexão, tristeza, solidariedade.

No entanto o resultado obtido não atendeu ao que eu solicitara: dos vinte alunos participantes desta pesquisa, dez produziram textos dissertativos, constituídos – conforme as especificidades deste tipo textual – de objetividade. Deste modo, quebrei o protocolo, alterando, assim, a SD, porém não com a pretensão de burlá-la, mas sim por crer que minha explicação não fora suficientemente clara aos alunos, o que resultou nas produções dissertativas. Cabe salientar que todos produziram uma segunda versão do texto, não apontando, claramente, os que haviam compreendido a tarefa em detrimento dos demais. Deste

modo não os diferenciei, não abri margem para provocações entre os alunos, tampouco desmotivações.

Assim, na aula seguinte, entreguei-lhes as mesmas folhas nas quais já haviam produzido seus textos e reformulei o pedido. Orientei-lhes que seus textos estavam ótimos, porém ao estilo de textos vinculados a jornais. Ao mencionar este veículo, este suporte, perguntei-lhes se os jornalistas, ao apresentarem os fatos, se eles tinham o objetivo de nos informar ou nos emocionar. Quase a totalidade da sala optou pela primeira alternativa – um dos alunos respondeu que emocionar, pois compreendeu que as notícias, muitas vezes, causam-nos emoções diversas, o que me obrigou a delimitar a questão, visando à sua compreensão -.

Esclarecidos, então, todos os pontos a quem não havia compreendido a objetividade dos textos dissertativos, rumei às elucidações gerais quanto à linguagem poética, porém de uma forma mais simples, bem como mais direta.

Para isso, juntos, delimitamos as temáticas abordadas em todas as tiras de papel: fome, repressão e violência conta o menor; enquanto eles diziam-nas a mim, eu as anotava na lousa. Depois, sem prolixidade, disse-lhes que queria que imprimissem em seus papeis o que aqueles temas – cada um com o conteúdo temático retratado em seu rolinho – causavam-lhes por dentro, e que esta impressão não fosse simplesmente uma opinião, mas um sentimento, algo que me causasse, ao ler, reflexões, emoções. Após a reformulação do pedido, este eles executaram.

Abaixo a seleção de textos impressos, enrolados e postos na Caixa de Pandora - todos utilizados na sensibilização dos alunos para a produção inicial. Esta, ao término da sequência didática, será cotejada com a produção final, podendo, assim, empiricamente, analisar os progressos pretendidos por esta pesquisa: a aquisição da linguagem poética a fim de construir discursos valorados e dialógicos:

Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Geraldo Vandré

<https://www.lettras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>

Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa carência. Se cada um tomasse o que lhe fosse necessário, não havia pobreza no mundo e ninguém

morreria de fome.

Mahatma Gandhi

<https://www.pensador.com/frase/MzU5/>

Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria.
Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão.

Mario Quintana

https://www.pensador.com/deficiencias_mario_quintana/

Democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria, é uma concha vazia.

Nelson Mandela

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/frases/53011>

Pare pra pensar nas coisas ao seu redor
Tantas pessoas passam fome e você só tem dó
Desigualdade social é a causa de todo esse mal
Essa fome que nos traz como consequência
Indignação e violência

Nalata

<https://www.letras.mus.br/na-lata/1778140/>

É tão difícil entender como homens armados
Expulsam outros homens das terras em que
Eles nasceram e se criaram, que são deles
Por direito para lá plantarem nada, nada.

Inocentes

<https://www.letras.mus.br/inocentes/253035/>

Quem tem fome, tem pressa

Herbert de Sousa, o Betinho

https://istoe.com.br/27047_QUEM+TEM+FOME+TEM+PRESSA/

Meu sertão vai se acabando
Nessa vida que o devora

Pelas trilhas só se vê gente boa indo embora

Luiz Gonzaga

<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/1213716/>

Em riba do carro se junta a famia;
Chegou o triste dia,
Já vai viajá.
A seca terrive, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natá.

Patativa de Assaré

<https://falasaoacaso.blogspot.com/2012/12/patativa-do-assare-triste-partida.html>

Eita, Nordeste da peste,
Mesmo com toda sêca
Abandono e solidão,
Talvez pouca gente perceba
Que teu mapa aproximado
Tem forma de coração.
E se dizem que temos pobreza
E atribuem à natureza,
Contra isso,eu digo não.

Luiz Gonzaga

<https://www.pensador.com/frase/NDQxNzl/>

O vento seco que corre
pela seca que avança
e o jumento que socorre
é bicho que não descança
aqui quase tudo morre
só não morre a esperança.

Guibson Medeiros

<https://www.pensador.com/frase/MTQ3OTA2Mw/>

Setembro passou
Outubro e Novembro
Já tamo em Dezembro
Meu Deus, que é de nós,
Meu Deus, meu Deus
Assim fala o pobre
Do seco Nordeste

Com medo da peste

Da fome feroz

Patativa do Assaré

<https://falasaoacaso.blogspot.com/2012/12/patativa-do-assare-triste-partida.html>

Continuei sem saber

Do que é que a fome é feita

Mas vi que a desigualdade

Deixa ela satisfeita

Bráulio Bessa

<https://obemviver.blog.br/2017/08/26/um-poema-mais-do-que-oportuno-a-origem-da-fome-braulio-bessa/>

Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores.

Graciliano Ramos

Vidas secas (2017), p.14

E se somos Severinos

iguais em tudo na vida,

morremos de morte igual,

mesma morte severina:

que é a morte de que se morre

de velhice antes dos trinta,

de emboscada antes dos vinte

de fome um pouco por dia

João Cabral de Melo Neto

<https://www.pensador.com/frase/MTY4MjUyOA/>

Encontrou-se, em boa política, o segredo de fazer morrer de fome aqueles que, cultivando a terra, fazem viver os outros.

Voltaire

<https://www.pensador.com/frase/MzU5/>

Metade da humanidade não come; e a outra metade não dorme, com medo da que não come.

Josué de Castro

<https://citacoes.in/citacoes/113876-josue-de-castro-metade-da-humanidade-nao-come-e-a-outra-metade-na/>

Toda criança no mundo

Deve ser bem protegida

Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Ruth Rocha

<http://eraumavezuem.blogspot.com/2012/10/poesia-infantil-favor-do-direito-das.html>

Havia uma neblina, e não percebi direito os movimentos de meu pai. Não o vi aproximar-se do torno e pegar o chicote. A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala [...]

Graciliano Ramos

Infância, p. 31

“Onde a lei não cria obstáculos Coloco labirintos”

Francisco Alvim

<https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1276/1/artigo%2025.pdf>

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não
A minha gente hoje anda
Falando de lado e olhando pro chão

Chico Buarque

<https://www.culturagenial.com/musicas-famosas-ditadura-militar-brasileira/>

Apesar de você
Amanhã há de ser outro dia
Eu pergunto a você onde vai se esconder
Da enorme euforia?
Como vai proibir
Quando o galo insistir em cantar?
Água nova brotando
E a gente se amando sem parar

Chico Buarque

<https://www.culturagenial.com/musicas-famosas-ditadura-militar-brasileira/>

Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Geraldo Vandré

<https://www.culturagenial.com/musicas-famosas-ditadura-militar-brasileira/>



<https://falauniversidades.com.br/cinema-nacional-ditadura/>



<https://segredosdomundo.r7.com/golpe-militar/>



<https://www.metropoles.com/distrito-federal/violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-dispara-no-df-diz-mp>



<https://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/11585/viva-maria-programa-lembra-simbolo-do-dia-de-combate-a-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>



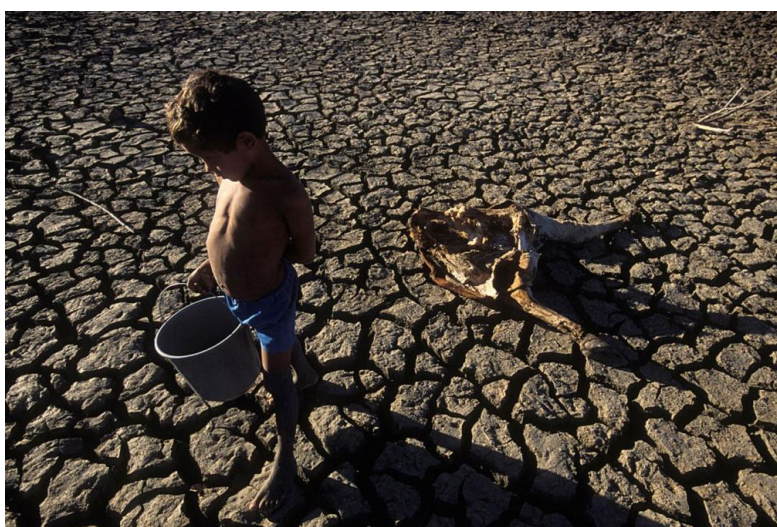
<https://jornalggn.com.br/direitos-humanos/brasil-e-um-dos-paises-com-maior-risco-de-violencia-contra-criancas-por-maria-fernanda-garcia/>



<https://paginabrazil.com/relatorio-mostra-que-815-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-mundo/>



<http://www.ebc.com.br/2012/10/onu-quase-870-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-mundo>



<https://exame.abril.com.br/brasil/falar-que-se-passa-fome-no-brasil-e-uma-mentira-diz-bolsonaro/>



<https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/movimentos-sociais/pela-democracia-e-contra-fome-16-de-outubro-dia-mundial-da-alimentacao/37684/>



<https://envolverde.cartacapital.com.br/ibge-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017/>



<https://horadopovo.org.br/pobreza-extrema-aumenta-33-de-2014-a-2017-diz-fgv/>



<https://www.todoestudo.com.br/geografia/fome-na-africa>



<https://horadopovo.org.br/brasil-sem-miseria-e-uma-boa-noticia-mas-70-reais-e-pouco/>

Conclusas as criações, pude atestar o nível em que cada aluno estava quanto ao saber e à aplicação do conceito em discussão: a linguagem poética. Seus conhecimentos prévios, aqueles de que já haviam se apossado em um dado momento em suas histórias constitutivas, foram acionados na elaboração de seus artefatos linguísticos. Deste modo, conduzi a sequência não de modo aleatório, mas sim orientada, atendendo às maiores dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos analisados.

Módulo I - Poema falado, poema cantado: poetizo o que sou, o onde estou por meio do lirismo. 15 aulas

Apresentação de textos do gênero lírico. “A poesia entra na minha vida”.

OBJETIVOS:

- **Leitura:** estratégias de leitura; apreciação e réplica;
- **Letramento:** Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos;
- Reconhecer os poemas em suas diversas formas: o poema cantado e o poema falado;
- Conhecer as especificidades de um poema: estrofe, versos, rimas, pontuação;
- Apresentar alguns poetas e poemas consagrados da cultura brasileira;
- Propiciar o conhecimento do contexto mediato e imediato constituindo

o locutor e, em consequente, o texto;

- **Oralidade:** participação em discussões orais de relevância social;

MATERIAL NECESSÁRIO: computadores, folhas sulfites impressas, aparelho de multimídia.

Este módulo foi organizado em consonância com os preceitos sociointeracionistas – aporte teórico desta pesquisa acadêmica. Observando, pois, um episódio de revolta dos alunos quanto às novas regras e sanções da escola, fui moldando a ideia, a qual - respeitando a sequência didática que o Grupo de Genebra postulou e que agora descrevo – seria aplicada com os alunos de modo dialógico, discursivo.

Assim, diante do ocorrido – o qual será descrito às minúcias na análise dos materiais coletados – um cancionário fui montando, perpassando pelos poemas marginais³ e poemas cantados que sofreram o risco⁴ da censura.

Em sua aula introdutória, perguntei-lhes, oral e informalmente, se era possível questionarmos regras que julgamos tiranas sem recorrermos à violência, ao embate desrespeitoso de vozes que só dizem e nunca ouvem, pois desconsideram o outro. Em posse de algumas vozes tímida e receosamente afirmativas, ambicionando instigá-los, então, estendi minha indagação: *ser-nos-ia viável construirmos tais discursos utilizando-nos da linguagem poética?*

Diante dos mesmos olhares duvidosos quanto ao teor da pergunta, já que o conceito de poeticidade ainda não lhes fora esclarecido – embora alfabetizados, possuidores da decodificação de um poema, faltara lhes o letramento deste recurso discursivo, expressivo -, lancei-lhes mais cinco questões – voltadas ao gênero lírico e suas especificidades. Este processo operei de modo mais simples, anotando na lousa e pedindo que o fizessem em seus cadernos, na pretensão de que refletissem antes de respondê-las, bem como com a intenção de que todos opinassem. Seguem, então, as perguntas:

³ O conceito de poesia marginal foi focalizado nos moldes dos anos de 1970, excluindo, pois, os textos e especificidades contemporâneos.

⁴ O termo aqui foi, intencionalmente, elaborado de modo ambíguo: tanto denotando o risco das canetas da censura despótica, quanto conotando o risco, o perigo de ser pega pelos censuradores conservadores.

1. O que é texto poético?
2. Quais características um texto deve ter para ser considerado poema?
3. Você gosta de poema? Por quê?
4. Já fez um poema? Como ela era?
5. Você acha fácil entender um poema? Por quê?

Dadas as respostas, ainda na mesma aula, a fim de despertar ou aperfeiçoar uma consciência responsável e responsiva dentro dos moldes poéticos, imbuí-los a pensar sobre uma denominação atribuída a um tipo específico de texto. Assim, anotei na lousa a seguinte questão: *POESIA MARGINAL: Por que você acredita que este tipo de poesia tenha recebido tal caracterização: MARGINAL?*

Ante às respostas, convidei-os a uma aula de pesquisa. Nesta, cada aluno foi em busca da resposta à última questão, a qual lhes despertara considerável curiosidade, mesmo antes da definição correta. Para tanto, encaminhamo-nos à sala de informática, onde, individualmente, ou em grupos de três a quatro alunos, - a depender da decisão deles próprios, como também impulsionados pelo número de computadores disponíveis e em condições de uso - cada um foi anotando tudo que descobria sobre a poesia marginal em seu caderno⁵.

Vale a ressalva - de grande valia para que esta etapa se constituísse de modo profícuo – de que fui orientando-os quanto a que procurar: contexto histórico, país de origem, definição, envolvidos... mas que não o fizessem baseando-se apenas num referencial, numa única fonte de pesquisa. Assim, cada aluno, ainda que sentado junto de outro, teve de anotar o que considerara interessante, para que, posteriormente, pudéssemos, numa roda de conversar, compartilhar as descobertas feitas.

Na aula posterior, como já antecipado no período antecessor, sentamos numa roda e ali, informalmente, conversamos acerca do que cada um encontrara sobre o assunto estudado.

⁵ Fotos no anexo 4.

Breve e laconicamente, - entretanto de modo dialógico - estabelecemos a base teórica da poesia marginal, enaltecendo todo contexto imediato que lhe serviu de berço.

Na sequência dessa, dando início a mais uma aula, na lousa registrei: “*SEJA MARGINAL, SEJA HEROI.*” – verso pertencente ao artista plástico Hélio Oiticica - intencionando provocar o raciocínio, a compreensão dos alunos; e, em seguida, perguntei-lhes o que julgavam ser aquele artefato linguístico.

Dadas as proposições, iniciamos novas e complementares anotações quanto às especificidades deste gênero lírico⁶. Destaco, sobretudo, que toda esta fase se alicerçou nos preceitos sóciointeracionistas, ou seja, sendo eu mera mediadora e eles, agentes do saber. Em nossas anotações, portanto, partimos do objetivo da poesia em destaque, a marginal, elencando, conforme eles ditavam, tudo que fomentou os criadores e adeptos desta tendência literária.

Assim, com uma base acerca do que se pretendia ampliar estabelecida, coloquei-os em contato com dois poemas – ambos postos na lousa - o primeiro do poeta Chacal e o segundo do Paulo Leminski:

Rápido e Rasteiro (1971)

Vai ter uma festa
que eu vou dançar
até o sapato pedir pra parar.

aí eu paro
tiro o sapato
e danço o resto da vida.

[Chacal](#)

<https://www.pensador.com/frase/NTgxNjEy/>

sossegue coração
ainda não é agora
a confusão prossegue
sonhos afora

calma calma
logo mais a gente goza
perto do osso
a carne é mais gostosa

[Paulo Leminsk](#)

⁶ Fotos no anexo 5.

<https://www.pensador.com/frase/MTM1Njk1/>

Após as leituras oral/expressiva – a primeira por minha parte e a outra por eles, imbricados numa discussão quanto à intencionalidade dos poetas em discursarem o que discursaram, convidei-os a dialogarem com os textos, opinando, imprimindo o que haviam apreendido com ambos. Deste modo, cada aluno fez seus registros em seu próprio caderno.

Posterior a este momento, retornamos na constituição da definição do conceito marginal, estendendo nossas anotações quanto a seu heterônimo “Geração Mimeógrafo”, bem como a magnitude de sua denominação. Assim, na urgência de lhes garantir maiores conhecimentos acerca do conteúdo estudado, ampliei a noção de poesia marginal, focalizando, agora, a transgressão às regras das academias literárias, ou seja, mostrando-lhes a amplitude do termo “marginal” a seus adeptos⁷.

Posterior a esta etapa, numa nova aula, mais um poema – de Paulo Leminski – foi estudado. Neste momento, assinalei a questão dos versos serem iniciados com letra minúscula; a ausência de sinais de pontuação; os versos brancos. Um segundo poema (o quarto dentre todos que já haviam sido ofertados aos alunos), de Hélio Oiticica - embora já abordado anteriormente, porém quanto ao que os alunos apreenderam e não quanto a sua estruturação – também fora tratado. Nesse frisei a construção de um poema por meio de uma única estrofe constituída de um verso apenas.

Além destas questões de natureza estrutural, demandei que ousassem interpretar esses dois textos poéticos. (Vale destacar que boa parte dos alunos não conseguiu construir conjecturas acerca das mensagens vinculadas àqueles poemas, ficando, então, muitos sem responder).

Abaixo, os poemas abordados:

Entendendo os versos:

Incenso fosse música

isso de querer

⁷ Fotos no anexo 6.

ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além
(Paulo Leminski)

Seja marginal, seja herói.
(Hélio Oiticica)

Findadas as discussões quanto às especificidades da poesia marginal, partimo-nos aos contextos imediatos e mediatos que fomentam os enunciados. Desse modo, à discursividade constitutiva do sujeito falante, do sujeito em relação recíproca com o meio recorremos. Por meio do estudo de quem fora Paulo Leminsky, das suas experiências, da sua vivência, de sua interação com o meio, e este com ele, procuramos as razões que motivaram suas escritas, seus versos. Num primeiro momento, numa aula mais oral, anotei na lousa apenas sua data de nascimento, pois o tempo foi destinado à questão dos contextos que determinam os sujeitos. Depois estendemos nossas descobertas e discussões⁸.

Abaixo a biografia do poeta Paulo Leminsky trabalhada (lousa):

PAULO LEMINSKY

Um dos principais nomes da poesia marginal, Paulo Leminsky nasceu em Curitiba-PR no dia 24 de agosto de 1944 e faleceu no dia 07 de junho de 1989.

Analisando o contexto para entender o que se fala

1970 – tempo, Brasil – espaço.

Paulo Leminski Filho – escritor, professor, poeta, tradutor, crítico literário -, nasceu em 24 de agosto de 1944.

Pelos registro, em 1974, Paulo publicou seus textos marginais.

Pai, tinha origem polonesa; mãe, tinha origem negra, indígena (mãe) e portuguesa (pás).

Paulo sempre foi culto, intelectual.

Estado Psicológico:

⁸ Fotos no anexo 7

Estava sempre à beira de uma explosão de criatividade (produzia muito). Desde muito cedo, inventou um jeito próprio de escrever poeticamente: poemas breves, brincando com ditados populares, fazendo trocadilhos.

1958 – Com 14 anos participou do I Congresso Brasileiro de Poesias de **Vanguarda** em Belo Horizonte.

1961 – Com 17 anos se casou com uma desenhista, “Neiva”.

1964 – Com 20 anos estreou com cinco poemas na Revista “Invenção”.

1965 – Tornou-se professor de História e de Redação.

VANGUARDA? O QUE É ISSO?

Movimento artístico que propõe ideias novas e avançadas.

1966 – ganhou em primeiro lugar no II Concurso Popular de Poesia Moderna.

1968 – Separou-se da primeira esposa e casou-se com a poetisa Alice.

Imbricados com Leminski e sua historicidade, propus uma síntese das assertivas até então explanadas e, com o intuito de que a aula não se cerceasse a um roteiro estrangulado e monológico, lancei-lhes uma inquietação: *Como não imprimir sua vivência em seus textos? Se assim o fizesse, seria ele um homem alienado? Um homem inocente? Alheio?*⁹

A partir das hipóteses levantadas, rumei a sequência didática a uma aula de verbetes, de valores semânticos, uma vez que notei o desconhecimento do sentido dos termos postos na pergunta. Assim, juntos, procuramos os verbetes de alienado e alheio, os quais foram anotados pelos alunos em seus cadernos.

Dadas as descobertas, uma discussão no que condiz aos significados dos signos foi levantada e, mais uma vez, lancei a mesma questão: *“Se o ‘homem’ consegue ou escolhe escrever sem citar suas vivências, ele é alheio, alienado ou inocente?”*. Agora, em relação às respostas incipientes, notei uma consciência nas apresentadas pelos alunos, os quais, em sua grande maioria, optaram pelos adjetivos “ALIENADO e ALHEIO”.

Dando continuidade, então, à sequência, indaguei-os sobre as outras artes, se o contexto imediato – no caso o mesmo vivido pelos adeptos da poesia marginal, a Ditadura Militar, - mobilizava apenas a poesia, a literatura. Diante das estimativas dadas, rumei-os às músicas, esclarecendo-lhes que esta também é tida como poesia, porém, cantada por intermédio de sua melodia e que, em seu versar,

⁹ Fotos no anexo 8.

também optou em ser alienado ou ser um sujeito falante, que age sobre o meio em que está.

Segue, no quadro exposto, o que fora discorrido nesta parte do módulo:

E A MÚSICA?	
Os compositores se manifestavam contra o autoritarismo vigente?	
Mas e a censura?	
Mesmo sob olhos proibidores, havia quem ousasse, em suas canções, contestar a ditadura militar. As letras dos compositores indicavam a insatisfação com o regime, e quem tentou burlar foi alvo de censura e até perseguições.	
O que tais compositores fizeram para se livrarem de possíveis punições?	
1º metáfora	
Se descobertos	
2º autoexílio	
Mas alguém foi pego? Sim.	
E o que lhes aconteciam?	
Eram convocados para depoimentos.	
Alguns foram presos. Há relatos de que alguns desafortunados foram torturados ¹⁰ .	

Conforme previamente suposto, os alunos perguntaram a definição do conceito ‘metáfora’. Mesmo consciente de que a conceituação de sentido denotativo e conotativo ainda não fora abordada dentro desta sequência, e que, portanto, o esclarecimento e a distinção desses recursos estilísticos ainda estavam crus, antecipei o conteúdo figurativo: metáfora e comparação, transgredindo a sequência, tradicional e culturalmente, planejada pelos livros didáticos.

Compreendidas, pois, as distinções e usos das figuras comparativas: metáfora e comparação, partimos para a leitura, discussão e construção de sentido de algumas músicas compostas no período militar. Convém ressaltar, também, que os preceitos do período denominado ‘Ditadura Militar’ foram explanados, ao longo deste primeiro módulo, paulatina e dialogicamente com os alunos, já que compôs o contexto imediato dos poetas estudados.

Em consonância com tudo que fora versado até o dado momento nesta sequência, apresentei, em folha sulfite impressa, três letras de canções datadas

¹⁰ Fotos no anexo 9.

deste período histórico discutido: Cálice – Chico Buarque; Para não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré; e Apesar de você – Chico Buarque.

Parti a aula, então, lendo os títulos, apenas, e o nome de seus compositores. A fim de alicerçar a apreensão que construiriam, contei-lhes um pouco sobre os autores daqueles poemas cantados. Mencionei a luta, a censura e as possíveis retaliações sofridas devido ao afrontamento do regime vigente na época, enfim, tudo que cabia para auxiliá-los na apreensão das mensagens vinculadas aos textos, fora feito através desta incursão contextual.

Abaixo seguem as letras estudadas, bem como os textos não verbais impressos na mesma folha – estes foram discutidos também, servindo-nos como textos complementares que colaboraram para o alcance da apreensão das mensagens pelas músicas vinculadas:

Cálice (part. Milton Nascimento)

Chico Buarque

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga?
 Tragar a dor, engolir a labuta?
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa?
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado



Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoa
 Atordoadado eu permaneço atento
 Na arquibancada pra a qualquer momento
 Ver emergir o monstro da lagoa

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue



De muito gorda a porca já não anda
 De muito usada a faca já não corta
 Como é difícil, pai, abrir a porta
 Essa palavra presa na garganta
 Esse pileque homérico no mundo
 De que adianta ter boa vontade?
 Mesmo calado o peito, resta a cuca
 Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno
 Nem seja a vida um fato consumado
 Quero inventar o meu próprio pecado
 Quero morrer do meu próprio veneno
 Quero perder de vez tua cabeça
 Minha cabeça perder teu juízo
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel
 Me embriagar até que alguém me esqueça
<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121/>

Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando
 E seguindo a canção
 Somos todos iguais
 Braços dados ou não
 Nas escolas, nas ruas
 Campos, construções
 Caminhando e cantando
 E seguindo a canção

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
<https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>

Apesar de Você

Chico Buarque

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu

Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você



Amanhã há de ser
 Outro dia
 Eu pergunto a você
 Onde vai se esconder
 Da enorme euforia
 Como vai proibir
 Quando o galo insistir
 Em cantar
 Água nova brotando
 E a gente se amando
 Sem parar

Quando chegar o momento
 Esse meu sofrimento
 Vou cobrar com juro, juro
 Todo esse amor reprimido
 Esse grito contido
 Este samba no escuro

Você que inventou a tristeza
 Ora, tenha a fineza
 De desinventar
 Você vai pagar e é dobrado
 Cada lágrima rodada
 Nesse meu penar

Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Inda pago pra ver
 O jardim florescer
 Qual você não queria
 Você vai se amargar
 Vendo o dia raiar
 Sem lhe pedir licença
 E eu vou morrer de rir
 Que esse dia há de vir
 Antes do que você pensa

Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Você vai ter que ver
 A manhã renascer
 E esbanjar poesia
 Como vai se explicar
 Vendo o céu clarear
 De repente, impunemente



Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. E tal
Lá lá lá lá laia

<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/7582/>

Imagem1: <http://www.andrepomba.com.br/2014/03/31/minhas-lembrancas-pessoais-da-ditadura-e-do-regime-militar/>

Imagem 2: <https://revistaforum.com.br/colunistas/cid-benjamin/amanha-vai-ser-outro-dia>

Imagem 3: https://www.ebiografia.com/chico_buarque/

Imagem 4: <https://olhandodocampus.wordpress.com/2014/01/25/reflexoes-sobre-a-legislacao-de-educacao-durante-a-ditadura-militar-1964-1985/>

Conclusa esta etapa incipiente, dei início à leitura expressiva/oral das canções. Esta foi realizada em três fases: a primeira realizada por mim, sem interrupções, de modo fluente para apreciação da obra, do ritmo, do tema; a segunda fragmentada, ainda comigo, dialogando com os alunos acerca da constituição dos significados vinculados à canção; e a terceira, por eles, arrematando, assim, o conhecimento da obra.

Com a leitura oral da minha parte, foi notória a percepção de boa parte dos alunos quanto ao refrão ‘Pai, afasta de mim esse cálice’. Expliquei-lhes a intenção do compositor em arquitetar mais de um sentido ao verso, dependendo, apenas, do modo de se ler, do ritmo da sua leitura. Relembrei-lhes das regras da ditadura, de suas censuras e sanções, sendo estas as fomentadoras dos dribles de muitos poetas em seus textos dialógicos.

Ainda nesta aula, findadas as apreciações orais e coletivas, cada aluno pode escolher uma das canções para com ela dialogar. Sozinhos, então, cada qual com a seleção feita, discorreu, em uma folha de papel, o que apreendera com aqueles versos, utilizando-se de duas aulas de 50 minutos para sua concretização plena.

Na aula seguinte, encaminhei os alunos ao anfiteatro a fim de que conhecessem as melodias das letras estudadas na aula anterior. Assim, além da

música, eles também puderam ver e analisar criticamente os videocliques das mesmas, bem como retomar as dúvidas que sentiram na hora da interpretação que construíram das canções por eles escolhidas.

Deste modo, na eminência do fim deste módulo, bem como da proximidade do final do semestre, solicitei que escrevessem sobre a temática que discurremos por todo este período.

Módulo II – o variar no falar e no pintar não pode ser tido como “errá” – poetizo sem a linguagem poética “enformá” – 25 aulas

Apresentação do texto de cordel.

OBJETIVOS:

- **Leitura:** estratégias de leitura; apreciação e réplica;
- Depreender o significado da palavra ou expressão e interpretar sua contribuição para o sentido global do texto;
- Apresentar as especificidades e efeitos de sentido da linguagem denotativa e conotativa;
- Apresentar as variantes linguísticas, sua genealogia e os efeitos de sua aplicabilidade, sensibilizando-o para observar que a mesma língua se manifesta de diversas formas;
- Habilitar o aluno a considerar a variedade sob o aspecto científico, com isenção de preconceitos;
- Propiciar a explicitação dos conceitos linguísticos apreendidos em textos literários;
- Construção da textualidade - estabelecer o diálogo entre textos, relacionando-os;
- Consideração das condições de produção das obras – contexto mediato e imediato;
- **MATERIAL NECESSÁRIO: aparelho de multimídia, folhas sulfites impressas;**

Este módulo foi iniciado com a retomada, mais desenvolvida, da definição de “linguagem poética”, e de algumas das suas especificidades que a tornam distinta. Assim, apresentei-lhes a conceituação de linguagem denotativa e linguagem conotativa, encaminhando-os à compreensão de que o valor semântico atribuído a determinadas palavras ou termos alteram o significado de um texto, sendo, portanto, imprescindível o conhecimento da viabilidade de conotarmos.

Seguidamente, a fim de fixarem casos de natureza semântica figurativa, alguns exemplos – selecionei quatro trechos que foram escolhidos por eles na Caixa de Pandora - foram postos na lousa e juntos fomos identificando a conotação, como também as interpretando.

Findado este exercício coletivo, dialógico, no qual a apreensão foi sendo construída em conjunto com os alunos, alertei-os de que na aula seguinte fariam o mesmo exercício tendo como texto base um poema do poeta e repentista brasileiro Bráulio Bessa. Antecipei unicamente o autor e sua biografia, de modo conciso, com o intuito de fomentar neles a proatividade em pesquisá-lo.

Para este exercício, o poema eleito foi “Fome”. Vale frisar que a seleção deste foi propositalmente intencional, visto que anteciparia o conceito de variante linguística, como também comporia a temática: fome. (Esta etapa foi realizada durante duas aulas de cinquenta minutos).

Abaixo o texto que lhes entreguei em formato impresso para que pudéssemos trabalhá-lo em sua amplitude, ou seja, partindo do micro – linguagem conotativa, efeitos de sentido – alcançando a macro – compreensão da mensagem transmitida pelo texto:

Questão

1- Leia atentamente o poema de Bráulio Bessa e tente encontrar trechos conotativos:

Fome

Bráulio Bessa – *Poesia que Transforma*

Eu procurei entender
qual a receita da fome,
quais são seus ingredientes,
a origem do seu nome.
Entender também por que
falta tanto o “de comê”,
se todo mundo é igual,
chega a dar um calafrio
saber que o prato vazio
é o prato principal.

Do que é que a fome é feita
se não tem gosto nem cor
não cheira nem fede a nada
e o nada é seu sabor.
Qual o endereço dela,

se ela tá lá na favela
ou nas brenhas do sertão?
É companheira da morte
mesmo assim não é mais forte
que um pedaço de pão.

Que rainha estranha é essa
que só reina na miséria,
que entra em milhões de lares
sem sorrir, com a cara séria,
que provoca dor e medo
e sem encostar um dedo
causa em nós tantas feridas.
A maior ladra do mundo
que nesse exato segundo
roubou mais algumas vidas.

Continuei sem saber
do que é que a fome é feita,
mas vi que a desigualdade
deixa ela satisfeita.
Foi aí que eu percebi:
por isso que eu não a vi
olhei pro lugar errado
ela tá em outro canto
entendi que a dor e o pranto
eram só seu resultado.

Achei seus ingredientes
na origem da receita,
no egoísmo do homem,
na partilha que é malfeita.
E mexendo um caldeirão
eu vi a corrupção
cozinhando a tal da fome,
temperando com vaidade,
misturando com maldade
pro pobre que lhe consome.

Acrescentou na receita
notas superfaturadas,
um quilo de desemprego,
trinta verbas desviadas,
rebolou no caldeirão
vinte gramas de inflação
e trinta escolas fechadas.

Sendo assim, se a fome é feita

de tudo que é do mal,
 é consertando a origem
 que a gente muda o final.
 Fiz uma conta, ligeiro:
 se juntar todo o dinheiro
 dessa tal corrupção,
 mata a fome em todo canto
 e ainda sobra outro tanto
 pra saúde e educação.

<https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-fome/>

2- Explique-me esta estrofe extraída do poema estudado:

“[...]Que rainha estranha é essa
 que só reina na miséria,
 que entra em milhões de lares
 sem sorrir, com a cara séria,
 que provoca dor e medo
 e sem encostar um dedo
 causa em nós tantas feridas.
 A maior ladra do mundo
 que nesse exato segundo
 roubou mais algumas vidas [...]”

3- De acordo com a descrição figurativa que se construiu DA FOME, ao longo do texto, desenhe-a para que eu possa ver o que você viu ao ler estes versos - (atenção, é a sua visão da fome partindo do que Bráulio disse sobre ela):

Construída tal habilidade, foi dado o arrolamento deste módulo que também objetivava mostrar aos alunos que podemos encontrar o estilo poético em textos produzidos com linguagens diferentes das que, usualmente, eles estão acostumados a ler e aprender nos livros didáticos.

Assim, as variantes linguísticas lhes foram apresentadas, ampliando a ideia que possuíam acerca da linguagem formal e a informal. A ênfase, portanto, residiu, a priori, na desconstrução do conceito de linguagem mais ou menos prestigiosa, de erro e acerto, de deslize da ou respeito à língua. A concepção de que nosso modo de dizer não é único foi legitimada por meio da explicitação das variedades como consequência da nossa rica e vasta cultura. Ademais, e não menos importante, elucidei os efeitos que o uso de determinadas variantes podem garantir ao texto.

Foram-lhes, então, explanados os múltiplos modos de falar e ou escrever nossa língua materna e o que fomentou tais variações. Deste modo, as questões

regionais/geográficas, as mudanças históricas pelas quais os falantes passam, as distinções sociais e as motivações situacionais, bem como as alterações no que concerne à fonética, ao léxico – produzindo vocábulos distintos, porém demoninadores do mesmo signo - e à morfossintaxe foram abordadas. Assim como a noção de que toda variedade possui suas particularidades, as quais lhes garantem sua identidade e funcionamento.

Após esta elucidação, a fim de que estes conhecimentos até então abordados se estendessem a reconhecimento e à valorização, propus dois exercícios, no entanto, ambos focalizando a variante informal, para familiarizá-los, bem como iniciar a desconstrução consensual a partir de uma variante com a qual convivem diariamente.

Questões

1- Observe a capa da revista Veja do ano de 2008:



- a) Como a linguagem foi utilizada?
- b) A escrita do pequeno garoto pertence a qual variante linguística?
- c) Qual o intuito da revista em propor esta capa?

2- Leia atentamente a tirinha do nosso personagem Calvin:

a) O emprego de termo como “a gente” e “tem” é inadequado a esta situação comunicativa?

b) Se os interlocutores optassem pelos termos “nós” e “há” a qual linguagem eles pertenceriam?

I) Formal

II) Informal

c) A fala do pai de Calvin se enquadra numa única variante? Justifique-se.

Com esses, explicitarei, primeiramente, por meio da capa da revista Veja, que muitos deslizos da norma culta são fomentados devido à reprodução da fala no modo gráfico, e que tais “erros” são justificáveis, coerentes, não podendo o indivíduo que os cometeu, portanto, sofrer qualquer tipo de preconceito linguístico, sobretudo pela idade escolar que ele mostra ter.

Já no segundo exercício, construído a partir do gênero tirinha, a discussão se estendeu à questão na variante situacional e da não necessidade de abraçarmos uma única variante em todo nosso discurso. Que, mesmo em situações descontraídas, as quais nos viabilizam a adoção de uma linguagem mais coloquial, há a possibilidade de conceitos, termos formais enraizados, ou até mesmo recém apreendidos, virem a compor nosso discurso, ou seja, que num discurso, múltiplas e distintas variantes podem ser acionadas, não nos sendo imperativo, portanto, selecionar uma única e adotá-la a todo instante.

Ademais, intencionei lhes mostrar que, embora a norma padrão seja, dentro da tradição escolar, exaltada e eleita no universo educacional e literário, as variantes de menor prestígio perante a sociedade – devido ao enraizamento no inconsciente das pessoas de que falar bem é o mesmo que falar corretamente, ideia esta ainda explorada pela escola - também estão na literatura, e não apenas estão, como também são respeitadas e apreciadas devido às suas riquezas culturais.

Findada, pois, esta etapa, os alunos foram colocados em contato com o poeta e cordelista brasileiro Patativa do Assaré. Na sala de multimídia, então, a biografia do repentista cearense foi exibida e explorada com o auxílio de slides previamente planejados por mim. Ademais, depois de entendida a vivência e realidade do poeta, frisei a ideia de que discursamos o que vivemos, o que pensamos, ou seja, que nossos discursos são motivados, constituídos e justificados pela nossa valoração, conforme postulado pelos estudos dos gêneros discursivos de Bakhtin, um dos pressupostos teóricos desta pesquisa.

Dentre os slides, reforcei o conceito de literatura de Cordel, mostrando-lhes suas especificidades, bem como sua origem portuguesa. Esta etapa foi mais interativa, visto que a professora de Arte já o introduzira ao ministrar aulas aos nossos alunos acerca deste conteúdo temático, estendendo, sobretudo, ao ensino e à prática da arte da xilogravura.

Nos slides finais, então, a leitura e discussão do cordel “Vaca Estrela e boi Fubá” de Patativa foi realizada. Aqui os alunos levantaram questões acerca da linguagem ora como variante regional, ora como reprodução gráfica do modo oral. Outrossim, a temática não foi menosprezada, eles conseguiram, com base em tudo que havia sido debatido até aquele momento, apreender sobre o que Patativa versava em seu cordel, estendendo suas compreensões a além texto, ao implícito social que servia de causa às mazelas do cordelista.

Concluída, pois, a apresentação dos contextos, os quais serviram de berço às produções de Patativa, a ampliação do conceito de Literatura de Cordel e a leitura e discussão do poema “Vaca Estrela e boi Fubá”, - esta explanação foi alicerçada no que concerne ao tema versado, como também nas especificidades do gênero e, por fim, mas não menos relevante, na linguagem utilizada - , o poema “A morte de Nãna” foi entregue em folha impressa aos alunos.

A priori, fizemos a análise e o estudo do vocabulário dialogicamente, atentando-nos às maneiras de se escrever do poeta estudado – motivação ora geográfica, ora situacional. Mostrei-lhes que, embora fugindo da norma padrão, as variantes tinham e seguiam suas regras, ou seja, havia uma padronização coerente nelas. E, por fim, demonstrei nossa familiaridade - quando acionamos a variante informal, coloquial – com este modo de se falar e de se escrever, assim como Patativa fizera em sua obra, em sua arte.

Feito isso, abordamos também o valor semântico destes léxicos para que, posteriormente, pudessem realizar a atividade inaugural, anterior ao texto. Em dupla, então, a solicitação de produzirem frases conotativas com o léxico aprendido foi feita por mim. Assim, numa troca interacional de saberes, um aluno auxiliou o outro na construção deste saber.

Vale destacar que, na aula introdutória desta sequência didática, já haviam sido ofertadas aos alunos, como também trabalhadas, duas estrofes do cordel “A triste partida” do mesmo autor, Patativa, quando aqueles escolheram os rolinhos de papel da caixa de mdf para discussão e produção. Neste momento, em posse das duas estrofes, li-lhas, lembrando e discutindo-as, com a pretensão de analisar se os alunos alteraram ou ampliaram suas impressões, já que as informações acerca da vida do poeta lhes haviam sido apresentadas.

Seguem abaixo a biografia, os preceitos da literatura de cordel, as estrofes e os poemas, nestas aulas, lidos e explanados com os alunos, por meio de slides apresentados, como também em sulfites impressas: (Convém acentuar que os slides foram tematizados com ilustrações de Patativa, de xilogravuras, dos cordéis expostos em cordas e de um mapa mostrando a distância entre Brasil e Portugal).

PATATIVA DO ASSARÉ

Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré, foi um poeta popular, compositor, cantor e improvisador brasileiro.

Nascimento: 5 de março de 1909, Assaré, Ceará

Falecimento: 8 de julho de 2002, Assaré, Ceará

Patativa do Assaré (1909-2002) foi um **poeta e repentista brasileiro**, um dos principais representantes da arte popular nordestina do século XX. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão. Projetou-se nacionalmente com o poema "Triste Partida" em 1964, musicalizado e

gravado por Luiz Gonzaga. Seus livros, traduzidos em vários idiomas.

Uma das principais figuras da literatura de cordel do século XX. Segundo filho de uma família pobre que vivia da agricultura de subsistência, cedo ficou cego do olho direito por causa de uma doença.

Com a morte de seu pai, quando tinha oito anos de idade, passou a ajudar sua família no cultivo das terras. Aos doze anos, frequentava a escola local, em qual foi alfabetizado, por apenas alguns meses. A partir dessa época, começou a fazer repentes e a se apresentar em festas e ocasiões importantes.

Por volta dos vinte anos recebeu o pseudônimo de *Patativa*, por ser sua poesia comparável à beleza do canto dessa ave.

https://www.ebiografia.com/patativa_assare/

LITERATURA DE CORDEL

Popularizada no Brasil por volta do século 18 e também ficou conhecida como **poesia popular**, porque contava histórias com os folclores regionais de maneira simples.

Aqui no Brasil, a literatura de cordel popularizou-se por meio dos **repentistas** (ou violeiros). Cantada!!!

A **literatura de cordel** como conhecemos hoje, teve sua origem ainda em **Portugal** com os trovadores medievais (poetas que cantavam poemas no século 12 e 13), os quais espalhavam histórias para a população, que, na época, era em grande parte analfabeta.

Essas pequenas impressões de poemas rimados que eram apresentadas penduradas em cordas – ou **cordéis**, como são chamados em Portugal – chegaram ao Nordeste brasileiro junto com os colonizadores portugueses, dando origem à literatura de cordel como conhecemos hoje, famosa em Pernambuco, Ceará, Paraíba, Bahia e Rio Grande do Norte.

O texto é escrito com métrica fixa e rimas que fazem a musicalidade dos versos;

É de grande importância para o folclore, já que os cordéis tratam dos costumes locais, fortalecendo as identidades regionais;

A literatura de cordel é muito conhecida por suas **xilogravuras** (gravuras em madeira), que ilustram as páginas dos poemas.

Patativa, com sua profunda consciência social, também tematizou a desigualdade do Nordeste, os conflitos de terra, os problemas envolvendo o latifúndio, a profunda religiosidade e o misticismo do homem simples do sertão do Brasil.

Fonte: https://www.passeiweb.com/index.php/na_ponta_lingua/livros/resumos_comentarios/c/cordeis_e_outros_poemas

Vaca Estrela e Boi Fubá

Seu doutor me dê licença pra minha história contar.
 Hoje eu tô na terra estranha, é bem triste o meu penar
 Mas já fui muito feliz vivendo no meu lugar.
 Eu tinha cavalo bom e gostava de campear.
 E todo dia aboiava na porteira do curral.

Ê ê ê ê la a a a a ê ê ê ê Vaca Estrela,
 ô ô ô ô Boi Fubá.

Eu sou filho do Nordeste , não nego meu naturá
 Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá
 Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,
 Minha linda Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá
 Quando era de tardezinha eu começava a aboiar
 Ê ê ê ê la a a a a ê ê ê ê Vaca Estrela,
 ô ô ô ô Boi Fubá.

Aquela seca medonha fez tudo se atrapalhar,
 Não nasceu capim no campo para o gado sustentar
 O sertão esturricou, fez os açude secar
 Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá
 Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar
 Ê ê ê ê la a a a a ê ê ê ê Vaca Estrela,
 ô ô ô ô Boi Fubá.

Hoje nas terra do sul, longe do torrão natá
 Quando eu vejo em minha frente uma boiada passar,
 As água corre dos olho, começo logo a chorá
 Lembro a minha Vaca Estrela e o meu lindo Boi Fubá
 Com saudade do Nordeste, dá vontade de aboiar

Ê ê ê ê la a a a a ê ê ê ê Vaca Estrela,
 ô ô ô ô Boi Fubá.

ESTROFES RETOMADAS

I
 Setembro passou
 Outubro e Novembro
 Já tamo em Dezembro
 Meu Deus, que é de nós,
 Meu Deus, meu Deus
 Assim fala o pobre
 Do seco Nordeste

Com medo da peste
Da fome feroz.

II

Em riba do carro se junta a famia;
Chegou o triste dia,
Já vai viajá.
A seca terrive, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natá.

<https://falasaoacaso.blogspot.com/2012/12/patativa-do-assare-triste-partida.html>

A MORTE DE NANÃ

Patativa do Assaré

Eu vou contá uma históra
Que eu não sei como comece,
Pruquê meu coração chora,
A dô do meu peito cresce,
Omenta o meu sofrimento
E fico uvindo o lamento
De minha arma dilurida,
Pois é bem triste a sentença
De quem perdeu na isistença
O que mais amou na vida.

Já tou véio, acabrunhado,
Mas inriba deste chão,
Fui o mais afurtunado
De todos fios de Adão.
Dentro da minha pobreza,
Eu tinha grande riqueza:
Era uma quirida fia,
Porém morreu muito nova.
Foi sacudida na cova
Com seis ano e doze dia.

AFORTUNADO: sortudo

Morreu na sua inocença
Aquele anjo incantadô,
Que foi na sua isistença,
A cura da minha dô
E a vida do meu vivê.
Eu bejava, com prazê,
Todo dia, demenhã,
Sua face pura e bela.
Era Ana o nome dela,

Mas, eu chamava Nanã.

Nanã tinha mais primô
De que as mais bonita jóia,
Mais linda do que as fulô
De um tá de Jardim de Tróia
Que fala o dotô Conrado.
Seu cabelo cachiado,
Preto da cô de viludo.
Nanã era meu tesôro,
Meu diamante, meu ôro,
Meu anjo, meu céu, meu tudo.

Pelo terrêro corria,
Sempre sirrindo e cantando,
Era lutrida e sadia,
Pois, mesmo se alimentando
Com feijão, mio e farinha,
Era gorda, bem gordinha
Minha querida Nanã,
Tão gorda que reluzia.
O seu corpo parecia
Uma banana-maçã.

Todo dia, todo dia,
Quando eu vortava da roça,
Na mais compreta alegria,
Dentro da minha paioça
Minha Nanã eu achava.
Por isso, eu não invejava
Riqueza nem posição
Dos grande deste país,
Pois eu era o mais feliz
De todos fio de Adão.

Mas, neste mundo de Cristo,
Pobre não pode gozá.
Eu, quando me lembro disto,
Dá vontade de chorá.
Quando há seca no sertão,
Ao pobre farta feijão,
Farinha, mio e arrôis.
Foi isso o que aconteceu:
A minha fia morreu,
Na seca de trinta e dois.

Vendo que não tinha inverno,
O meu patrão, um tirano,

PRIMOR: perfeição
RELUZIR: brilhar
PAIOÇA: casa humilde
GOZAR: aproveitar

TIRANO: desumano
MUCUNÃ: semente
ANGÚ: mingau de fubá
BEIJÚ: tapioca

Sem temê Deus nem o inferno,
Me dexou no desengano,
Sem nada mais me arranjá.
Teve que se alimentá
Minha querida Nanã,
No mais penoso matrato,
Comendo caça do mato
E goma de mucunã.

E com as braba comida,
Aquela pobre inocente
Foi mudando a sua vida,
Foi ficando deferente.
Não sirria nem brincava,
Bem pôco se alimentava
E inquanto a sua gordura
No corpo diminuía,
No meu coração crescia
A minha grande tortura.

Quando ela via o angú,
Todo dia demenhã,
Ou mesmo o rôxo bejú
Da goma da mucunã,
Sem a comida querê,
Oiava pro dicumê,
Depois oiava pra mim
E o meu coração doía,
Quando Nanã me dizia:
Papai, ô comida ruim!

Se passava o dia intêro
E a coitada não comia,
Não brincava no terrêro
Nem cantava de alegria,
Pois a farta de alimento
Acaba o contentamento,
Tudo destrói e consome.
Não saía da tipóia
A minha adorada jóia,
Infraquecida de fome.

Daqueles óio tão lindo
Eu via a luz se apagando
E tudo diminuindo.
Quando eu tava reparando
Os oinho da criança,
Vinha na minha lembrança

Um candiêro vazio
 Com uma tochinha acesa
 Representando a tristeza
 Bem na ponta do pavio.

E, numa noite de agosto,
 Noite escura e sem luá,
 Eu vi crescê meu desgosto,
 Eu vi crescê meu pená.
 Naquela noite, a criança
 Se achava sem esperança
 E quando vêi o rompê
 Da linda e risonha orora,
 Fartava bem pôcas hora
 Pra minha Nanã morré.

Por ali ninguém chegou,
 Ninguém reparou nem viu
 Aquela cena de horrô
 Que o rico nunca assistiu,
 Só eu e minha muié,
 Que ainda cheia de fé
 Rezava pro Pai Eterno,
 Dando suspiro maguado
 Com o seu rosto moiado
 Das água do amô materno.

E, enquanto nós assistia
 A morte da pequenina,
 Na menhã daquele dia,
 Veio um bando de campina,
 De canaro e sabiá
 E começaram a cantá
 Um hino santificado,
 Na copa de um cajuêro
 Que havia bem no terrêro
 Do meu rancho esburacado.

Aqueles passo cantava,
 Em lovô da despedida,
 Vendo que Nanã dexava
 As misera desta vida,
 Pois não havia ricurso,
 Já tava fugindo os purso,
 Naquele estado misquinho,
 Ia apressando o cansaço,
 Seguido pelo compasso
 Da musga dos passarinho.

CANDIEIRO: lampião

AURORA: claridade que
 anuncia o início do dia

Na sua pequena boca
 Eu via os laíbo tremendo
 E, naquela afrição loca,
 Ela também conhecendo
 Que a vida tava no fim,
 Foi regalando pra mim
 Os tristes oíno seu,
 Fez um esforço aí, aí, aí,
 E disse: “abença, papai!”
 Fechô os óio e morreu.

Enquanto finalizava
 Seu momento derradêro,
 Lá fora os passo cantava,
 Na copa do cajuêro.
 Em vez de gemido e choro,
 As ave cantava em coro.
 Era o bendito prefeito
 Da morte de meu anjinho.
 Nunca mais os passarinho
 Cantaro daquele jeito.

DERRADEIRO: final

Nanã foi, naquele dia,
 A Jesus mostrá seu riso
 E omentá mais a quantia
 Dos anjo do Paraíso.
 Na minha imaginação,
 Caço e não acho expressão
 Pra dizê como é que fico.
 Pensando naquele adeus
 E a curpa não é de Deus,
 A curpa é dos home rico.

Morreu no maió matrato
 Meu amô lindo e mimoso.
 Meu patrão, aquele ingrato,
 Foi o maió criminoso,
 Foi o maió assarsino.
 O meu anjo pequenino
 Foi sacudido no fundo
 Do mais pobre cimitero
 E eu hoje me considero
 O mais pobre deste mundo.

Soluçando, pensativo,
 Sem consolo e sem assunto,
 Eu sinto que inda tou vivo,

Mas meu jeito é de defunto.
 Invorvido na tristeza,
 No meu rancho de pobreza,
 Toda vez que eu vou rezá,
 Com meus juêio no chão,
 Peço em minhas oração:
 Nanã, venha me buscá!

<http://preciosidadesliterarias.blogspot.com/2015/07/a-morte-de-nana-patativa-do-assare.html>

Tivemos três momentos da leitura do poema:

- A primeira de “reconhecimento”, silenciosa e individual.
- A segunda “oral/expressiva” por mim;
- A terceira “oral/expressiva” pelos alunos, em formato de jogral;

Na primeira leitura, os alunos, por si sós, puderam conhecer e construir suas dúvidas e estranhamentos atinentes à linguagem e ao conteúdo do texto proposto. Ao final dela, orientei que cada um anotasse em uma folha sulfite em branco suas observações, fossem elas voltadas à língua, ao tema ou à apreensão.

Na segunda leitura, objetivei que notassem o poder da oralidade em uma leitura de texto regional. Da importância em reproduzi-la respeitando as especificidades exigidas pelo texto: ritmo, prosódia e as variações lexicais oriundas das questões, neste caso, regionais.

Antes, entretanto, de propor a eles a terceira e interativa leitura em formato de jogral, indaguei-os se a segunda leitura, mais expressiva, havia lhes proporcionado um entendimento maior, ou melhor que os alcançados com a primeira, a individual. E, mais uma vez, indiquei que anotassem na mesma folha, no segundo quadrante, tudo que mudara, ou aumentara em suas apreensões.

Almejando norteá-los, por conseguinte, imbuí-os com alguns questionamentos: (vale ressaltar que as questões, abaixo elencadas, eram apenas sugestivas, ofertadas com o intuito de fomentar a reflexão dos alunos. Portanto não lhes foi imposta, em momento algum, a obrigatoriedade em segui-las, tampouco de anotá-las em suas folhas).

- Qual era o contexto do texto;
- Se identificaram o tema;

- Se eram capazes de apontar a existência de uma crítica social;
- Se havia um diálogo entre obra e autor;
- Se alguma das dúvidas ou questionamentos apontados na primeira leitura havia sido elucidada;

Anotados, pois, os avanços¹¹, partimos para a terceira e última leitura, a expressiva, em formato de jogral. Foi aberta e voluntária a seleção de quem leria, sem minha imposição. Destaco, por considerar uma observação deveras pertinente a um professor de Língua Portuguesa, que estes momentos de leitura sempre foram incentivados por mim em relação aos alunos. Com isso, ao longo dos anos que lecionei este componente curricular a esta turma, o ato de ler se tornou algo natural e, por muitos, apreciado, ainda que houvesse dificuldades.

Na iminência, então, do jogral, relembrei-lhes da importância do ritmo e do respeito à variedade linguística, pois estas especificidades constituem o texto, tanto no que concerne ao gênero, quanto à apreensão de sua mensagem, de seu sentido propositalmente pretendido pelo seu locutor. Para explicitar tal especificidade constituinte, mostrei-lhes o vídeo, retirado do canal Youtube, do poema recitado pelo próprio poeta. (<https://youtu.be/z9jEn4-nDol>).

Findada, pois, esta etapa oral, propus uma roda de conversa, na qual cada um compartilhou as impressões construídas ao longo das três leituras. E por último, eles retomaram suas folhas para as últimas anotações – caso tivessem obtido algum entendimento além do já anotado.

A fim de também abordar a questão linguística e interpretativa, entreguei-lhes algumas questões dissertativas em folha impressa, para que, individualmente, mediados pela linguagem, pudessem apreender os problemas ali narrados, interpretá-los e, sobretudo, agir sobre eles:

QUESTÕES

1. Qual foi a temática abordada pelo poeta e repentista?
2. Qual foi a causa da morte de Ana? A quem esta responsabilidade foi atribuída, segundo o cordel?
3. Ainda sobre a pergunta anterior: Você concorda com o poeta? Justifique-se.

¹¹ Expostos e explanados no próximo tópico desta obra;

4. Você considerou a linguagem utilizada diferente? Retire algumas palavras do poema que lhe causaram estranhamento.
5. Que processo ocorreu nestas palavras que você selecionou que causaram sua variação?
6. O que motivou o poeta a escrever desta maneira? Você acredita que esta escolha tenha prejudicado o sentido global do texto? Explique-se.
7. No cordel também se pode conotar? Aponte algum trecho que tenha sido construído conotativamente.

A aula seguinte, na sala de multimídia, foi principiada com uma inquietação por mim levantada: *“Será que na linguagem não verbal pode ocorrer o mesmo que na verbal? Ou seja, posso transgredir os costumes da figura perfeita, de traços firmes que visam à beleza?”*.

A partir das respostas afirmativas, antes, entretanto, de muni-los de quaisquer orientações quanto ao autor e ao estilo, o quadro “Os Retirantes” (1944) foi apresentado aos alunos via projetor de slides. Neste instante, um diálogo foi iniciado. Ao passo que eu levantava questionamentos quanto à estrutura, ao estilo e ao conteúdo, ou seja, à mensagem transmitida, eles iam interagindo de modo consciente.

Por conseguinte, a leitura oral do quadro foi realizada. Antes, todavia, contei-lhes do dialogismo do quadro com a obra Vidas Secas (1954-1955), mostrando-lhes a capa desta, bem como do quão conceituada, dentro da literatura brasileira, ela e seu locutor são. Mencionei, também, de forma breve e objetiva, sem, no entanto, contar-lhes o desfecho, o assunto narrado; e comentei, a fim de fomentar a curiosidade e, por fim, a leitura, que em nossa biblioteca era possível encontrar tal artefato literário.

Finalizada, então, nossa leitura daquele texto não verbal, requisitei que escrevessem, na nova folha sulfite recebida, o que enxergavam naquela obra, em termos de imagem e sentimentos¹². Demandeí que não fossem concisos, que de fato apontassem tudo que haviam apreendido com aquela leitura. Deste modo, permanecemos na sala de multimídia com o slide aberto com o quadro de Portinari. Enquanto eles escreviam, eu os incitava a sempre olharem, lerem novamente a obra imagética.

¹² Fotos no anexo 10;

Cabe salientar que antes de dar início a este módulo, conversei com a professora de Arte e perguntei-lhe se havia a possibilidade de sua colaboração neste estudo, por meio de aulas que abordassem as Vanguardas da pintura Expressionista. Obtendo a garantia de sua cooperação, fiz apenas uma solicitação: que não lhes ofertasse as obras de Portinari, as quais, posteriormente, seriam discutidas nesta etapa da pesquisa.

Em seguida, durante minhas aulas, uma apresentação concisa - porém profícua às minhas pretensões - da vida de Candido Portinari lhes foi ofertada por meio de slides por mim, previamente, planejados. Dentre eles, retomamos “Os Retirantes” (1944), como também acrescentei a análise e discussão do quadro “Criança Morta” (1944) da mesma série temática do pintor.

Abaixo, o texto utilizado como base e as obras discutidas:

CANDIDO PORTINARI

Os problemas brasileiros foram retratados com muito vigor por Portinari na série sobre Os Retirantes Nordestinos.

Cândido Portinari foi um renomado pintor brasileiro, que também se destacou nas áreas de poesia e política.

Nasceu em Brodowski, no interior de São Paulo, no dia 29 de dezembro de 1903. Faleceu em 6 de fevereiro de 1962, vítima de intoxicação das tintas que utilizava.

Autor de quase cinco mil obras, entre elas os painéis “Guerra e Paz” da sede da ONU em Nova York e o mural da Biblioteca do Congresso em Washington.

Filho de imigrantes italianos que trabalhavam em plantação de café, Portinari teve uma infância simples.

As imagens de quando ele era criança são constantes inspirações para as suas obras. Portinari fala como os retirantes o impressionavam, principalmente na fase da grande seca de 1915, que matou milhares de pessoas e levou à fuga de muitas outras.

A miséria dos retirantes e a esperança de uma vida melhor marcaram o menino que via uma leva de migrantes passando pela sua cidade.

www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/crianca-morta-candido-portinari/

<https://www.democrart.com.br/aboutart/artista/candido-portinari/>

www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/



“OS RETIRANTES” - produzido em 1944, Portinari expõe o sofrimento dos migrantes, representados por pessoas magérrimas e com expressões que transmitem sentimentos de fome e miséria.

<http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=352>



“CRIANÇA MORTA”, 1944

Um dia perguntaram a Portinari por que ele pintava gente tão feia e miserável e ele respondeu que fazia porque, olhando o mundo, era só o que via: miséria e desolação.

<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/crianca-morta-candido-portinari/>

Durante a apresentação, imbuí-los a observarem atentamente os quadros expostos e que, caso se sentissem motivados, falassem de suas impressões.

Em seguida, após alguns alunos manifestarem suas sensações acerca das obras de modo oral, retomei tudo que fizéramos até este momento, elencando cada texto e habilidades desenvolvidas. Ademais, justifiquei o porquê de eles terem sido escolhidos para tal pesquisa, bem como minha derradeira razão: sensibilizá-los frente às dores do outro, não somente as que cada um sente, semeando, assim, o altruísmo, a fraternidade num mundo no qual o terreno se encontra árido de afetividade.

Assim, terminado diálogo, além do chão da sala de aula, entreguei-lhes uma folha sulfite em branco e requisitei que lá eles tentassem criar um poema, utilizando-se de tudo que absorveram como conhecimento: linguagem conotativa, variante linguística, experiência com gêneros e leituras literárias, expressionismo, enfim, que produzissem um pequeno artefato poético que sintetizasse tudo que foi abordado neste módulo, aplicando, então, os novos conceitos apreendidos.

Módulo III - As Mazelas da nova sociedade – poetizando alcanço a serenidade. 12 aulas

Gênero narrativo - Crônica – fatos do cotidiano.

OBJETIVOS:

- **Leitura:** estratégias de leitura; apreciação e réplica;
- Considerações das condições de produção: apresentar a relevância da planificação - organização do texto em partes ao mesmo tempo separadas e articuladas;
- *Textualização* - utilização dos recursos da língua, como pontuação, parágrafos, organizadores textuais, marcadores coesivos;
- *Releitura, revisão e reescrita de textos* (momento em que o autor retoma o texto para melhorá-lo).

Conforme supracitado no início deste capítulo, cada módulo tivera seu conteúdo temático eleito fomentado pelo contexto histórico social no qual estávamos inseridos na gênese deste trabalho. Todavia, uma alteração para este último foi

crucial, em razão de uma fatalidade que nos acometeu nos primeiros dias de setembro.

No esboçar desta sequência didática, a temática ‘violência contra o menor’ fora destinada para o desenvolvimento de algumas habilidades voltadas à constituição da escrita. Assim, a priori, o conto ‘Um cinturão’, de Graciliano Ramos, fora pensado, pois neste haveria a possibilidade da discussão temática pretendida, como também a abordagem dos recursos linguísticos que enriquecem um texto.

No entanto, um de nossos ex-alunos, recém-formado, suicidou-se, enfraquecido em decorrência de uma depressão. Além desta pobre vítima ter convivido com boa parte dos alunos que ainda permaneciam matriculados em nossa escola, seu irmão estava inscrito no oitavo ano com quem desenvolvi esta pesquisa. Assim, achei prudente não envolvê-los numa leitura que, infelizmente, retrataria, relativamente, a vivência traumática e violenta do garoto, e, certamente provocaria comoção, revolta e até outras reações envoltas de tristezas naqueles que ainda estavam ali.

Em virtude disso, mantive as questões linguísticas, no entanto vi a urgência de trabalharmos com algo que os tirasse da desolação e os conduzisse à valorização e perseverança pela vida, mesmo diante das intempéries das relações humanas. Assim, a crônica ‘Eu sei que a gente se acostuma, mas não deveria’, de Marina Colasanti, fora escolhida, pois enxergara nela uma discussão e reflexão propícia e emergencial à situação.

Sendo assim, este último módulo intencionou vir com uma abordagem conteúdo temático/estilística que fomentasse a reflexão dos alunos acerca, primeiro, das múltiplas possibilidades do uso da linguagem poética, no que concerne ao gênero textual, cada qual com suas especificidades, bem como com o desenrolar de temas que imprimam os anseios do cidadão contemporâneo.

Ademais, focalizamos este módulo nas orientações voltadas à forma composicional, em razão dos textos produzidos pelos alunos, objetivando, assim, o aperfeiçoamento da organização textual. Tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de paragrafação, pontuação e marcadores coesivos, a refacção de seus próprios textos foi proposta, bem como a de outro texto escrito em prosa.

A priori, a noção de texto em prosa e em verso foi retomada. Em seguida, estendi a aula focalizando-a na definição de ‘frase’, de modo simples, sem adentrar nas questões de oração e período. Como exemplo a ser reestruturado, usei um excerto de um dos alunos da sala. Fi-lo sem expor seu nome, no entanto, reconhecendo o discurso, ele mesmo declarou a autoria¹³. Nesta mesma aula inaugural do módulo III, reorganizamos, juntos, o exemplo¹⁴.

Na aula subsequente, propus um exercício com mais dois excertos produzidos pelos alunos durante o módulo II - assim como o exemplo do aluno trabalhado durante a aula anterior - quando opinaram, em prosa, acerca da obra de Portinari, ‘Os Retirantes’. Este exercício poderia ser feito solo ou com o auxílio de um colega e objetivava o desenvolvimento da mesma habilidade discutida na aula anterior, a paragrafação.

Nas duas aulas pós essa, na correção, reestruturamos na lousa, de maneira dialógica, os trechos. Nestas refacções, os mecanismos de coesão e coerência interna foram explanados, visto sua urgência, no entanto explicitando na língua concreta, aquela produzida por eles próprios e não exemplificações abstratas, distantes da variante deles. Também foi imprescindível a reordenação dos enunciados, já que na sua gênese, ideias pertencentes à mesma frase haviam sido fragmentadas.

Findada, pois, a análise e reconstrução destes excertos, entreguei-lhes, na aula seguinte, o texto de Leonardo da Vinci, ‘O papel e a tinta’, que tivera seus recursos gráficos suprimidos. A instrução fora que, a princípio, em dupla ou solo, reconstruíssem-no, para, depois, corrigirmos em conjunto na lousa.

Abaixo os excertos explanados e o texto abordado:

EXCERTO I:

¹³ Foto no anexo 11;

¹⁴ Fotos no anexo 12;

Namiribia stufamy nº24 8ºD

nesta fotografia eu vi uma família
 sem condições muito magra olhos muito com
 pele caída e criança com verme e com
 fome e com roupas e sapatos velhos com
 feles acabadas e com as marcas das estas
 m. pele e algumas pessoas descalças e

EXCERTO II

Luiz Fernando Castorça Buno nº 89

Na obra Retrantes, de Candido Portinari mostra a vivência no sertão
 nordestino, no quadro há 9 pessoas sendo 5 crianças e 4 adultos onde
 aparentemente estão em condições muito precárias, tentando se retirar
 do sertão sem nenhum suporte de um auxílio provavelmente pelo seu situação
 financeira, no obra cada membro do família estão com os olhos expostos pela
 precária fome nos últimos dias. No céu há várias corvoas nos passando a

O PAPEL E A TINTA

(Leonardo da Vinci)

Certo dia uma folha de papel que estava em cima de uma mesa, junto com outras folhas exatamente iguais a ela, viu-se coberta de sinais. Uma pena, molhada de tinta preta, havia escrito uma porção de palavras em toda a folha.

- Porque você não me poupou dessa humilhação? - disse, furiosa, a folha de papel para a tinta.

- Espere! - respondeu a tinta - eu não estraguei você. Eu cobri você de palavras. Agora você não é mais apenas uma folha de papel, mas sim uma mensagem. Você é a guardiã do pensamento humano. Você se transformou num documento precioso!

E, realmente, pouco depois, alguém foi arrumar a mesa e apanhou as folhas para jogá-las

na lareira. Mas subitamente reparou na folha escrita com tinta, e então jogou fora todas as outras, guardando apenas a que continha uma mensagem escrita.

(fonte: Leonardo da Vinci. "Fábulas e Lendas", interpretadas e transcritas por Bruno Nardini. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1972)

<https://brainly.com.br/tarefa/16170218>

A forma como fora entregue aos alunos:

O PAPEL E A FOLHA

Certo dia uma folha de papel que estava em cima de uma mesa junto com outras folhas exatamente iguais a ela viu-se coberta de sinais uma pena molhada de tinta preta havia escrito uma porção de palavras em toda a folha será que você não podia ter me poupado desta humilhação? disse a folha de papel furiosa para a tinta espere respondeu a tinta eu não estraguei você eu cobri você de palavras gora você não é mais uma folha de papel mas sim uma mensagem você é a guardiã do pensamento humano você se transformou num documento precioso pouco depois alguém foi arrumar a mesa e apanhou as folhas de papel para jogá-las na lareira subitamente reparou na folha escrita com tinta então jogou fora todas as outras e guardou apenas a que continha uma mensagem.

Concluída esta etapa estrutural, orientei que juntos montassem uma roda, a fim de que pudéssemos, posteriormente, dialogar acerca das impressões do texto que, sequencialmente, seria lido. O texto selecionado fora da escritora Marina Colasanti ' Eu sei, mas não devia (1996)'. Antes, criando uma base contextual, um pequeno e conciso texto biográfico sobre a locutora foi explanado. Ainda antes da inserção na produção de Marina Colasanti, principiei um diálogo lembrando-os todos os passos que percorremos nesta sequência didática. Expliquei-lhes as razões que me conduziram às escolhas temáticas, mostrando-lhes que o meio nos constitui, assim como víramos nas leituras anteriores ofertadas em cada módulo. Por fim, contei-lhes a alteração que senti conveniente promover quanto à temática que seria trabalhada no terceiro e último módulo.

Assim, esclarecidos todos os passos dados, todas as veredas optadas, uma cópia do texto impressa em folha sulfite foi entregue a cada aluno. Munidos, pois, desta, uma primeira leitura foi feita – assim como ocorrera no módulo dois com o poema de cordel ' A morte de Nanã' -. Para este momento, foi sugerida a leitura expressiva/oral individual e silenciosamente. Finalizada, propus que escrevessem de forma singular, sem preocuparem-se quanto à estrutura, '*o que aquela crônica despertara neles*'.

Esgotadas as respostas, o dialogismo leitor/texto, conduzi-os, na aula seguinte, à sala de multimídia e lhes apresentei o vídeo deste mesmo texto sendo

declamado pelo ator e apresentador brasileiro Antônio Abujamra, por meio do canal YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=ruN_LR60ZfQ. Ainda nesta aula, sem nenhuma intervenção, sem nada apontar ou fomentar, passei uma nova versão do mesmo texto, também por Abujamra, porém, desta vez, com imagens reais compondo, dialogando com o texto. Esta também retirada no mesmo suporte, do mesmo canal, <https://www.youtube.com/watch?v=Ax7TIU9pmc4>.

Assistidos, dei-lhes alguns instantes, esperando que alguma observação fosse feita oralmente.

Abaixo o texto, a foto e a biografia trabalhados com os alunos:

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desorientado, lançado na infindável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de

cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Sobre a autora



Marina Colasanti nasceu em Asmara, Etiópia, morou 11 anos na Itália e desde então vive no Brasil.

Publicou vários livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis. Recebeu o **Prêmio Jabuti** com 'Eu sei, mas não devia' e também por Rota de Colisão.

Escreve, também, para revistas femininas e constantemente é convidada para cursos e palestras em todo o Brasil. É casada com o escritor e poeta Affonso Romano de Sant'Anna.

(O texto acima foi extraído do livro "Eu sei, mas não devia", Editora Rocco - Rio de Janeiro, 1996, pág. 09.)

<http://www.poesianaalma.com.br/2017/02/eu-sei-mas-nao-devia-de-marina-colasanti.html>

Assistidos e debatidos oralmente, entreguei-lhes duas tiras de papel, e nelas pedi que escrevessem aquilo que gostariam que retornassem à Caixa de Pandora, livrando-nos das suas sequentes mazelas; e na outra, que anotassem algo que semeasse o bem, a esperança, a solidariedade. Aquele, acondicionamos na

malfadada caixa mitológica; já este, incentivei-os a montarem, coletivamente, um mural de boas energias¹⁵.

Na aula que findaria toda sequência, convidei-os a me acompanharem até o jardim da escola¹⁶. Lá, em círculo, propus uma roda de conversa, na qual cada um pode dizer aquilo que almejava, tanto quanto a si, quanto ao próximo, em termos de mudanças comportamentais que sentiram no decorrer desses três anos que convivemos.

No dia seguinte, entreguei-lhes um envelope¹⁷, no qual eu guardara uma folha sulfite colorida com o poema “Saber viver” da poetiza brasileira Cora Coralina impresso; junto, decorando a lateral da folha, a impressão de um ipê amarelo; e, por fim, no verso de cada folha, escrevi, à mão, um poema, ou uma frase individual a cada aluno e expliquei-lhes que a escolha que eu fiz fora motivada pelo que eu ousava definir acerca de cada um.

Dado o tempo da leitura, tanto do poema de Coralina, quanto da frase em particular, iniciei a leitura oral e expressiva dos versos daquela. Li-os a todos e, depois, dei-lhes o tempo para assimilarem tanto as mensagens quanto a imagem. Prevendo que julgariam irrelevante o texto não verbal, por creem que este apenas adornara a folha de papel, sem relação alguma com a mensagem poética, expliquei-lhes que aquela árvore, durante a seca, sabendo que a morte lhe bate à porta, poupa toda sua energia, o que lhe acarreta a perda de suas folhas, como num prenúncio da morte. No entanto o que poupava, fora direcionado a sua reprodução, florescendo, então.

Abaixo o poema e a imagem impressos e entregues aos alunos:

Saber Viver

Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:

¹⁵ Anexo 13

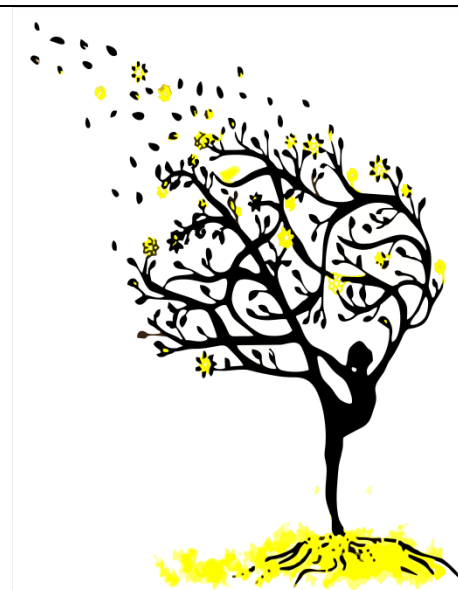
¹⁶ Anexo 14

¹⁷ Anexo 15

colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira e pura...
enquanto durar.

Cora Coralina

<https://www.50emails.com.br/cora-coralina-saber-viver/>



PRODUÇÃO FINAL

Concluídas todas as nossas trocas, sugeri uma mensagem, em prosa ou em versos, na qual o saber viver, mesmo em face às intempéries da vida, assemelhe-se ao ipê amarelo.

Embora minha sequência findasse aqui, após algumas semanas da execução da produção final, senti que meu trabalho não ultrapassara os limites do texto com pretexto de atender aos pedidos, e satisfazer as vontades do professor. Assim o vendo, sugeri que cada aluno selecionasse o texto que mais gostara e o transformasse num quadro para futura exposição.

5.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO

A sequência didática aplicada nesta pesquisa foi realizada na EMEF “Professora Elda Moscoliato”, escola da rede pública municipal na cidade de Botucatu, interior de São Paulo. Esta escola encontra-se numa região afastada do centro urbano do município, sendo seu acesso tão somente por uma rodovia, à qual ela é paralela. Seu prédio abrigava a subestação da CESP (Companhia Energética de São Paulo), no entanto, desde o ano de 2008 houve um empréstimo parcial desta acomodação à prefeitura, nascendo, então, a quarta escola – na época - ofertante do Ensino Fundamental II do município.

Sua estrutura física é composta por prédios segmentados, ligados por um corredor coberto. Ao todo, como sala de aula, há três pavilhões, formando, quando ligados aos corredores, o desenho de três ‘Ts’ interligados. As dependências da equipe gestora e administrativa, como também a sala dos professores, refeitório e biblioteca ficam cerca de cem metros de distância, noutro prédio. Toda área entre estas construções é aberta e todo perímetro da escola – do lado direito tem-se a rodovia; do esquerdo, área verde; à frente, casas emprestadas a funcionários municipais seguida de área verde; aos fundos, a acomodação da subestação da empresa, atualmente denominada ISA-CTEEP, com suas torres e cabos de alta tensão – é circundada por cercas de um metro e meio, aproximadamente, de altura, bem rudimentares e nada protetoras.

Quanto à clientela a quem ofertamos o ensino fundamental, alunos do 1º ao 9º ano, é proveniente de áreas rurais e de conjuntos habitacionais conjugados, dependendo, exclusiva e diariamente do transporte escolar. Os familiares de nosso público, de acordo com pesquisa realizada, apresentam condição socioeconômica, consideravelmente, vulnerável. Ademais estes aspectos sociais, em sua grande maioria, não seguem um modelo familiar tradicional, conforme ditado pela sociedade. Alguns pais se encontram presos - há casos em que tanto o pai quanto a mãe -, o que acaba implicando a transferência da tutela de seus filhos a tios, avós e afins.

Outra característica de extrema relevância é o número de alunos evadidos nesta unidade escolar. Tal peculiaridade se vale devido a uma série de fatores sociais, bem como pedagógicos: falta de expectativa dos alunos devido à alta

vulnerabilidade social; doenças; a urgência de auxílio aos pais no cuidado de irmãos mais novos; ingresso no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar; dificuldades de aprendizagem; ausência da perspectiva de uma melhora social ocasionada pelos estudos; falta de incentivo dos pais.

A fim de assegurar o direito e a permanência destas crianças na escola, esta mobiliza várias ações, tais como: conscientização da relevância do estudo e da valorização da escola; controle de frequência, notificando pais e, na ausência de respostas, encaminhando ao Conselho Tutelar em casos de desvios, trato pedagógico mais sensível do corpo docente em relação aos alunos.

Tratando de sua composição, no período da manhã, ela atende a seis salas do Ensino Fundamental anos iniciais e dez salas do Ensino fundamental anos finais. Durante a tarde, somam-se quatro salas dos anos iniciais e cinco dos anos finais, totalizando setecentos e quatro alunos, sendo 253 do fundamental I e 451 do fundamental II.

A sala escolhida para participar desta sequência didática está inscrita no 8º ano do Ensino Fundamental no período da tarde, das 13h00 às 17h30, tendo cinco aulas semanais do componente curricular em questão. Em seus registros, somam-se trinta alunos matriculados, porém até meados do terceiro bimestre apresentou vinte assíduos, após este período, contando as evasões, transferências e remanejamentos, reduzimos para quinze.

A turma referida foi selecionada em razão do tempo em que estamos juntos – dou aulas a eles desde o 6º ano, embora sua constituição tenha sofrido relevantes mudanças, conforme supracitado no parágrafo anterior. Ademais o tempo de convívio e desta contínua construção dialógica que estabelecemos, escolhi-os, sobretudo, pelo comportamento apresentado por eles.

Quando 6º ano, em 2017, esta turma dificultara, muitas vezes, o andamento das aulas com toda aquela energia incontrolável. Esta indisciplina e enfrentamento se davam em todas as aulas. Intrigados com tal postura atípica, fomos à busca do que motivara comportamento tão insalubre. A sala, inteira, era proveniente de uma escola de tempo integral que, embora trabalhara proficuamente a cognição de boa parcela deles, negligenciara a parte comportamental e de convivência.

Como as aulas, paulatinamente, tornavam-se mais exaustivas e improdutivas, um pacto de disciplina, de respeito ao próximo, de não ao palavrão, estabeleci com os alunos. Assim, aqueles que mostrassem responsabilidade com seus dizeres e com seus fazeres, bem como responsividade com os dizeres e fazeres do colega de sala eram premiados com doces no final da semana. A princípio, minha tática funcionara, permitindo que minhas aulas se tornassem exequíveis; no entanto, passado um tempo, relativamente curto, o interesse pela premiação fora caindo e, em consequente, a indisciplina retornara. Deste modo, o trato adocicado caiu por terra e alternativas variadas, mescladas de explosões de humor, aproximações e muito diálogo foram ganhando espaço, como também me possibilitando seguir com eles.

Assim, uma relação tênue fora criada entre nós. Fomos, devido a minha persistência em não perdê-los, desenvolvendo certo carinho e apreço um pelo outro, além de vislumbrarmos uma chance de trocarmos sempre nossas vivências e experiências, tornando-nos mestres e aprendizes diariamente.

Por meio deste trato de constante troca, chegamos ao 8º ano, período de minha pesquisa ser posta em prática. Tinha, pois, a grande oportunidade, após as novas aprendizagens que recebera durante as disciplinas e leituras realizadas no mestrado, de despertar neles o que sempre objetivara: a sensibilização, o respeito, a alteridade. Sendo assim, minha sequência didática, inteira e intensamente fomentada por eles e com eles, foi constituída.

5.3 RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Nesta seção, exibiremos a análise dos dados levantados ao longo da constituição desta SD. Vale salientar que esses foram colhidos não apenas na produção final dos alunos-sujeitos, mas também em todas as etapas constituintes dos módulos aplicados dialogicamente.

A gênese desta sequência didática deu-se de modo paulatino e diretamente interligado ao contexto interno – o que ocorria dentro da instituição escolar -, bem como com o contexto externo – nossa realidade como cidade, como nação. Por conta desta “aula como acontecimento”, no caso a vida fomentando a aula, - embora

sendo a sequência previamente planejada para que pudesse ser aplicada sem maiores improvisações as quais poderiam nos conduzir ao erro, à desorganização – o módulo 1 foi forjado antes que eu pudesse imaginar o que seria discutido e desenvolvido em seus sucessores. No decorrer, no entanto, deste primeiro - conforme as vozes dos alunos começaram a revelar visões críticas, sobretudo responsáveis, acerca do que vivenciavam, bem como do que presenciavam - a consciência de suas interlocuções começaram a moldar, originando, assim, outro módulo.

A motivação do módulo incipiente foi provocada por um episódio que ocorreu na unidade escolar. Devido à estrutura física do terreno em que nossa escola está, o gestor instaurou uma nova restrição aos alunos: ‘não mais seria permitido o trânsito de alunos no corredor dos fundos da unidade escolar’. Aquele que transgredisse tal norma sofreria punição, no caso, suspensão.

Vale ressaltar que este novo regimento não se deu de modo tirano e aleatório, desprovido de justificativas palpáveis e lógicas. Esta unidade escolar, genuinamente, abrigava o prédio da CESP (Companhia Energética de São Paulo), passando, no ano de 2008, a abrigar nossa escola. Em seus fundos, há toda rede, ainda ativa, distribuidora de energia da cidade. Estes cabos de alta tensão são separados de nossos corredores, onde os alunos circulam e brincam, apenas por uma cerca de altura média, sendo, portanto, facilmente, possível o acesso daqueles às redes.

Tal mudança, tal restrição repentina e sem maiores explicações, aos olhos dos alunos, soou como antidemocrática, gerando uma série de discussões e questionamentos por parte dos ‘afetados’, já que eles julgavam a medida exagerada, descabida e autoritária.

Atenta aos acontecimentos, como também ouvindo as queixas, argumentos e contra argumentos dos alunos, vislumbrei uma correlação com o atual cenário político brasileiro. Coincidentemente, - em razão da polarização política que se instaurou no país desde 2018 com os rumores disseminados nas ruas de um possível regresso, para uns, e necessidade, para outros, no que concerne à livre liberdade de expressão e à de escolhas – o Brasil fervia com a possível iminência da Ditadura – palavra, até o dado momento, desconhecida, em seu valor histórico, pela totalidade de meus alunos.

Aproveitando, então, o momento externo em consonância com o interno, introduzi a seguinte provocação: *Vocês concordam com a volta da Ditadura?* Alguns alunos, como resposta, optaram pelo silêncio – ou por ausência de repertório, ou por total desconhecimento sobre a temática. Outros mostraram respostas afirmativas, alegando que se fazia crucial tal medida em razão da ‘desordem’ da sociedade.

Seguidamente - ainda sem explicações conceituais, tampouco lhes elucidando a familiaridade do momento que viviam dentro da unidade escolar com o da malfadada Ditadura invocada – trouxe a questão à nossa realidade: *Analise a escola e suas normas: padronização das vestimentas; obrigatoriedade do uniforme; a restrição de horários para sair para ir ao banheiro ou beber água (eles não podem sair durante a 1ª e 4ª aulas, senão em casos especiais/emergenciais); restrição das áreas de livre circulação; proibição de certas atividades lúdicas em qualquer período, incluindo intervalo: como jogos de baralho. Enfim, tais impedimentos lhes agradam? Vocês são favoráveis a tais medidas?* Claramente, como previ, uníssonos, apresentaram veementemente suas negativas, sem hesitar.

Assim, tendo a situação montada, propus o cotejo: *Seriam as diretrizes da escola uma espécie de ditadura? Então se ela não lhes agradou, se ela lhes trouxe incômodo e insatisfação e, de certa forma, uma revolta generalizada, por que quando alargamos tal postura cerceadora a um país, como ocorreu no regime militar, vocês julgam que era necessário, que foi bom? Não seria a mesma situação? E quanto ao hoje, ainda seria bom este regresso? Vocês se imaginam envoltos de restrições que modificariam suas rotinas, seus gostos?*

Assim nasceu o interesse dos alunos em compreender o que fora este período histórico, e junto a este nascimento, brotava meu primeiro módulo, todo alicerçado na arte poética dos anos de 1960 a 1984 – faixa correspondente ao regime reacionário em discussão, contemplando, exclusivamente, a poesia marginal, que transgredira não apenas as regras da sociedade, mas também literárias, e a poesia cantada em formato de manifesto.

Nestas aulas introdutórias, envolvidas de muita conversa informal, dialogamos acerca do período militar que o Brasil viveu na década de 60 até meados da de 80. Questões quanto ao que fora restrito foram erguidas, as formas de punições que eram prescritas e os principais envolvidos – estudantes, artistas, professores, literatos, compositores. Vale destacar que estas aulas foram regadas de conversas,

perguntas, respostas, dúvidas e espantos – por parte dos alunos, impactados com o que fora tal período. Ao final de duas aulas inteiras, notei que a grande maioria mudara sua posição quanto à ditadura, considerando-a um abuso desumano e irresponsável de poder.

Enquanto o contexto me ditava o que fazer, como proceder e o que objetivar, mais uma vez o real mostrou-me a segunda e mais extensa temática a se trabalhar nessa sequência. Após uma declaração de um líder político atinente à fome no Brasil, e levando em consideração a realidade humilde de boa parcela de nossos alunos, bem como a grande quantidade de migrantes nordestinos, sobretudo provenientes do estado do Piauí, não pude fugir da responsabilidade de a fome, da cultura e da linguagem retratar, em suas mais belas e terríveis faces.

Paralela às discussões que compunham minha sequência, eu ia engendrando, passo a passo, como uma engenheira, a vereda a seguir, até que outro fato me ocorreu. Lembrara uma redação de uma aluna do outro 8º ano para o qual eu também dei aulas, redação esta passada e corrigida anterior ao início da sequência, na qual testemunhei um pedido de socorro: a aluna, ao desenvolver o gênero narrativo exigido, relatou sua vivência violenta dentro de sua casa, sendo vítima de agressões físicas e psicológicas diariamente. Comovida, como também perplexa com a situação inédita, recorri à coordenação em busca de suporte. No entanto, não me ausentei, não abstive minha responsabilidade como educadora, transferindo, tão somente a situação à gestora.

Sabendo que o caso, embora recorrido a especialistas, ainda vigorava naquele lar, rumei meu trabalho a este caminho. Assim, diante do fato, minha sequência tomara a forma final, constituída com tudo que envolvia nossa vivência. Mais uma temática de caráter social gritava pelo desenvolvimento e discussão no chão da sala de aula. Sendo assim, nascia o derradeiro módulo: a violência contra o menor.

Por fim, a sequência se mostrava completa e perfeitamente de acordo com meu ambiente de trabalho, com minhas crianças e, agora, com a pesquisa. **De início**, como apresentação do que estava sendo plantado a partir daquele momento, esclareci ao grupo o que faríamos nos próximos meses e qual era meu objetivo final ao aplicar aquela sequência didática.

Conforme supracitado no capítulo anterior, grafiei na lousa a expressão ‘linguagem poética’ e indiquei que fossem à lousa anotar o que imaginavam ser, as características que julgavam ter este tipo específico de linguagem. Todos assim o fizeram, sem maiores complicações, e como previsto, boa parcela deles relacionou a linguagem proposta ao gênero lírico, especificamente à poesia com suas rimas consensuais.

Diante do posto, mais uma ligeira conversa foi engendrada. Fi-los pensar nas múltiplas maneiras que podemos ser tocados ao ler ou, simplesmente, observar um texto, seja este verbal ou não verbal. Provoquei-os se em algum momento já sentiram emoções fortes serem despertadas em si numa leitura narrativa, isenta de rimas. Defronte das respostas, estendi meu diálogo esclarecendo que a poeticidade poderia ser retratada e sentida em qualquer criação: narrativa, uma música, uma pintura, enfim, mostrei-lhes, por meio de exemplos palpáveis, concretos, como a poesia transcende à estrutura do poema.

Com uma previa base de sustentação para o que eu ambicionava desenvolver, desenhei a próxima aula – em minha mente - que seria destinada à produção inicial, aproveitando-me do conhecimento que eles já dispunham acerca de um mito grego, o qual fora desenvolvido com esta mesma turma no ano anterior, quando 7º ano. Assim, na época, no desenrolar daquele conteúdo, recordara as múltiplas e distintas atividades explanadas com esses alunos quando o mito da ‘Caixa de Pandora’ a eles apresentei. Foram aulas de leitura, questões e outras atividades a fim de que a mensagem vinculada à narrativa fosse por eles apreendida. Reavivado, pois, tal saber, ambicionei a ideia da Caixa de Pandora – portadora de todo mal disseminado na humanidade – emprestar aos meus propósitos imediatos.

Deste modo, fiz uma seleção de textos, todos excertos de músicas, poemas e narrativas, além de fotografias reais – todas retirados da internet, com suas fontes devidamente indicadas. Em posse destes, enrolei-os dando ideia de pergaminhos e os coloquei numa caixa de MDF decorada por mim, remetendo-nos a um artefato antigo, porém precioso.

Na chegada da aula, efetivamente, inaugural, após todas nossas discussões, coloquei a caixa sobre a mesa e indiquei que aquele objeto se tratava da Caixa de Pandora. Como havia alunos novos na sala, os quais não fizeram parte da turma no

ano anterior, portanto não assistiram a tal aula – já que o mito não fazia parte do livro didático – assumi a condição de contadora de histórias, narrando a todos o enredo mitológico, a fim de que todos absorvessem a analogia estabelecida ali.

Ao término, solicitei que algum aluno se candidatasse para passar pela sala, em posse da caixa, ofertando um rolinho a cada colega de classe. Assim ocorrera, cada qual selecionou o rolo almejado, sem que soubesse o que encontraria em seu interior, pois todos estavam enrolados com o impresso voltado a seu interior.

Ao final deste momento, dei-lhes o sinal de que poderiam abrir seus rolinhos. Assim o fizeram, leram solo e silenciosamente. Notando, todavia, certo desconforto por parte de uns, questionei se todos haviam compreendido a mensagem descoberta. O silêncio ainda prevalecera, mesmo diante da questão, então, propus uma leitura expressiva em voz alta, compartilhando a todos o que encontraram no rolinho.

As leituras, por fim, iniciaram-se. Houve quem não apreendera nada, mesmo diante da releitura, sentindo-se, por extensão, enfraquecido e conduzindo-se à desistência da atividade. Na iminência de perdê-los, intervi na leitura, tentando conduzi-los a uma, quiçá, mera e singular interpretação.

Embora tomando a frente, em nenhum momento deslizei na tarefa fácil de monologizar as vozes do discurso, entregando-lhes pronto o ‘meu’ entendimento acerca do texto lido. Em todo instante promovi o dialogismo, a participação ativa dos alunos, fazendo-os sentirem-se sujeitos agentes e não meros receptores de um conhecimento acabado, engessado. Com isso, fomos, paulatinamente, desvendando a poeticidade, bem como a voz que ali nos dizia algo.

Deste modo, ao longo de duas aulas, todos os trechos literários foram lidos, discutidos e tematizados em: Fome, a Violência contra o menor e, por fim, a Repressão. Neste momento, surpreendendo-os, sugeri que cada um colasse seu trecho numa folha de papel e que nela anotasse o que sentira com o texto contemplado.

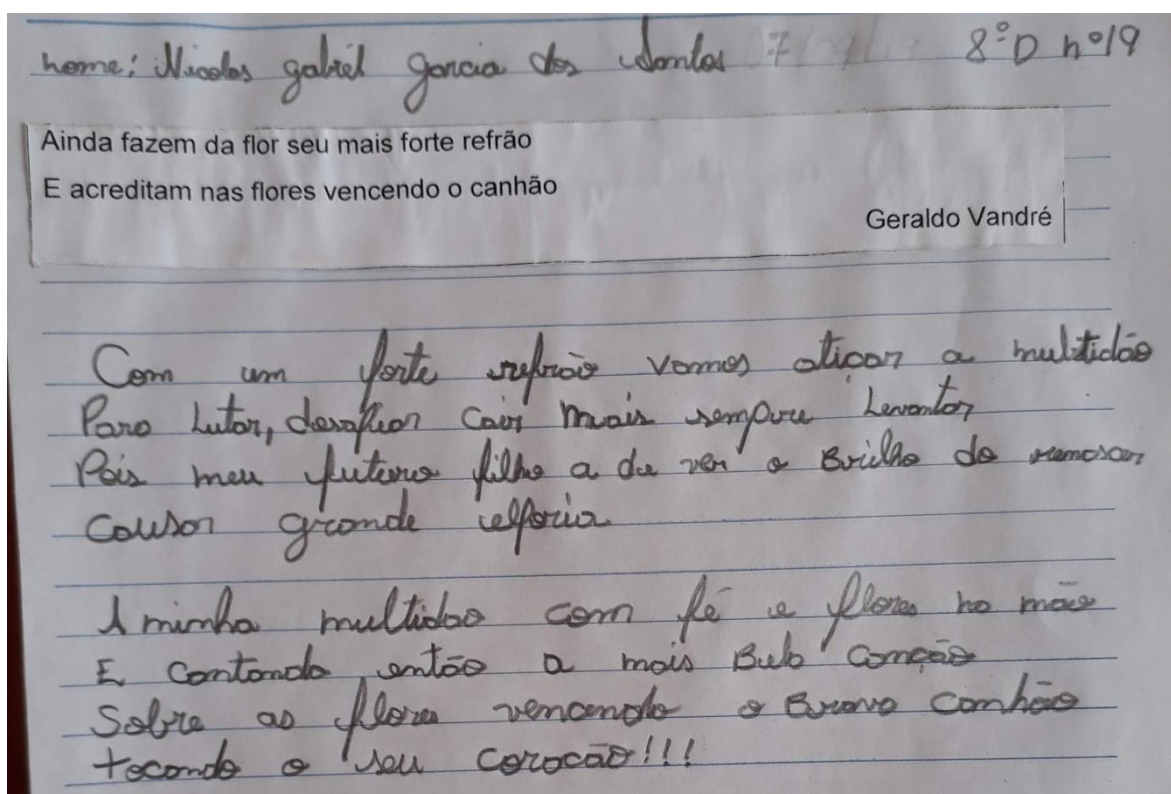
A dificuldade era perceptível, pois eu não pedira um comentário, uma opinião, mas sim que ‘imprimissem as emoções que o texto despertara neles, no entanto que tal fosse feita por meio do uso da linguagem poética’. Assim, pós-pedido, com os minutos sendo consumidos pelo tempo, todos conseguiram me entregar o solicitado.

No entanto, de posse dos artefatos recém-produzidos pelos alunos, constatei um desvio generalizado: de 20 alunos participantes, apenas dois compreenderam a atividade sugerida, criando textos expressivos, figurativos. Já o restante produziu artefatos opinativos, ao estilo dissertativo. Diante do ocorrido, notei que a falha nascera em mim, na maneira como os instruí, já que mais da metade da sala ocorrera no mesmo equívoco.

Assumindo, pois, a responsabilidade, na aula seguinte, entreguei-lhes a mesma folha, na qual já haviam discursado e refiz meu discurso, deixando o mais esclarecedor possível o que tinham de produzir. Desta vez, com as palavras certas e a clareza do pedido, obtive exatamente o que ansiei desde o princípio.

Como meio de exemplificação e explicitação, selecionei alguns textos realizados na **produção inicial**, como amostragem, para analisá-los:

TEXTO I:



Texto I - pertencente a um aluno distinto de todos os outros, já que sua atenção e interesse nunca foram direcionados aos conteúdos aplicados em sala. Mostrava-se sempre arreadio e resistente às atividades escolares, mas, nos momentos derradeiros, normalmente me impressionava com seus pareceres. Sua obra foi, desde o início, conotativa, poética. Para produzi-la, sentou-se ao meu lado,

pois disse que ali se sentia mais seguro, e, sem maiores dificuldades, foi engendrando sua visão, seu entender como quem respira, fácil e suave. A ele à poeticidade não pode faltar o ritmo, a rima, e, enquadrando seu texto em versos e estrofes, mostrou-me do que era capaz.

TEXTO II:

Observação: O texto foi fragmentado em três partes em razão da formatação. Sua leitura segue a ordem aqui posta.

 Therisa Lyane Mariano

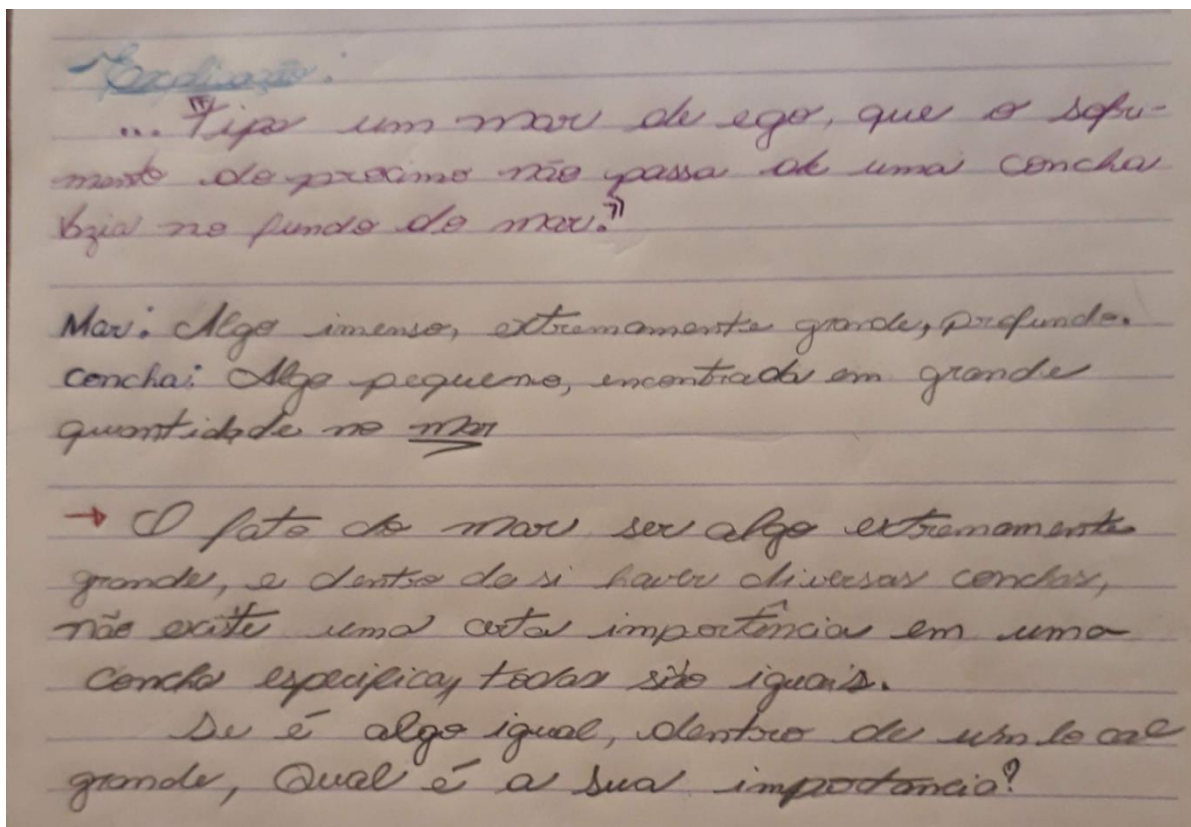
Pessoas

Democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria, é uma concha vazia.

Nelson Mandela

Ah! Como é irônico parar para, de repente, que mesmo que a maior parte das pessoas estejam em uma situação precária, muitas não têm adaptação à situação, que a fome, a ausência de saúde e educação, são coisas comuns, coisas super-tamamente normais.

Vivemos em um mundo, que as pessoas estão tão frias, tão distantes umas das outras, e que o velho ditado de amor ao próximo, nem se é mais lembrado, onde as pessoas não se preocupam com a falta de um mínimo de conforto para sociedade. Onde a democracia, é exercida somente a aquilo que nos cercam. Tipo um mar ego, que o sofrimento do próximo não passa de uma concha vazia no fundo do mar.



No sucinto, porém objetivo **texto II**, pude notar a apreensão da aluna quanto à temática abordada, como também sua resposta responsável ao texto, no seu dialogismo com este. Na sua primeira produção, também ao molde dissertativo opinativo, falhas quanto à regência e uso do tempo e modo verbal foram detectadas, porém nada de imenso valor que viesse a lesar o sentido construído. Já na segunda produção, sua sensibilidade, sua visão do outro fora acordada e, para explicitá-la, a aluna se valeu de seus conhecimentos prévios, construindo seu dizer com ditados e produzindo, de maneira inteiramente subjetiva, uma metáfora interessante: "mar ego [...] o sofrimento do próximo não passa de uma concha vazia no fundo do mar". Diante da conotação, eu a interpelei, pedindo-lhe que me explicasse suas intenções com aqueles dizeres, e assim ela me respondeu: "O fato do mar ser algo extremamente grande, e dentro de si haver diversas conchas, não existe uma certa importância em uma concha específica, todas são iguais. Se é algo igual, dentro de um local grande, qual é a sua importância?"

Ou seja, seu entendimento, sua apreensão quanto ao que lera e, possivelmente, quanto ao que vê baseia-se neste olhar desviado dos favorecidos em relação aos desafortunados socialmente. Estes não passam de conchas meras e irrelevantes, e, por tal caracterização, tornam-se insignificantes aos governantes.

TEXTO III:

Nome: Paulo Henrique condado negubao n.º 24 ano: 5º ano

Em uma fazenda não muito longe de aqui,
uma neblina a espreita, brilha e melha noite. Eu e minha
família se apressa no que fazemos, eu não posso em
momentos de dor. Que bobo me torno, e pegue e
chicote e me orientou para o meio do sabão.

Sentado no meu copo, e deu chicote,
me pego e me coto, eu choro e eu me sinto
que eu posso com o meu pai. E ele ligaste para
a polícia, o filho dele chora, e não eu sinto que
faço, ele phantou quem eu sou, eu respondi
- Eu sou o Henrique e não quem sou.

- Eu sou a Ana.

- Eu sou o Lucas.

- Eu sou o João.

- E tá com nome de Ana que me chama.

Eu respondi - sim!!!

- Eu não quero um peso de cometa para tá.

- Tá deus de Deus.

- Amém.

- Eu e minha família se apressa para a noite aqui,
mas eu me sinto, e não para aqui. E eu sei
que posso.

- Liguei tá.

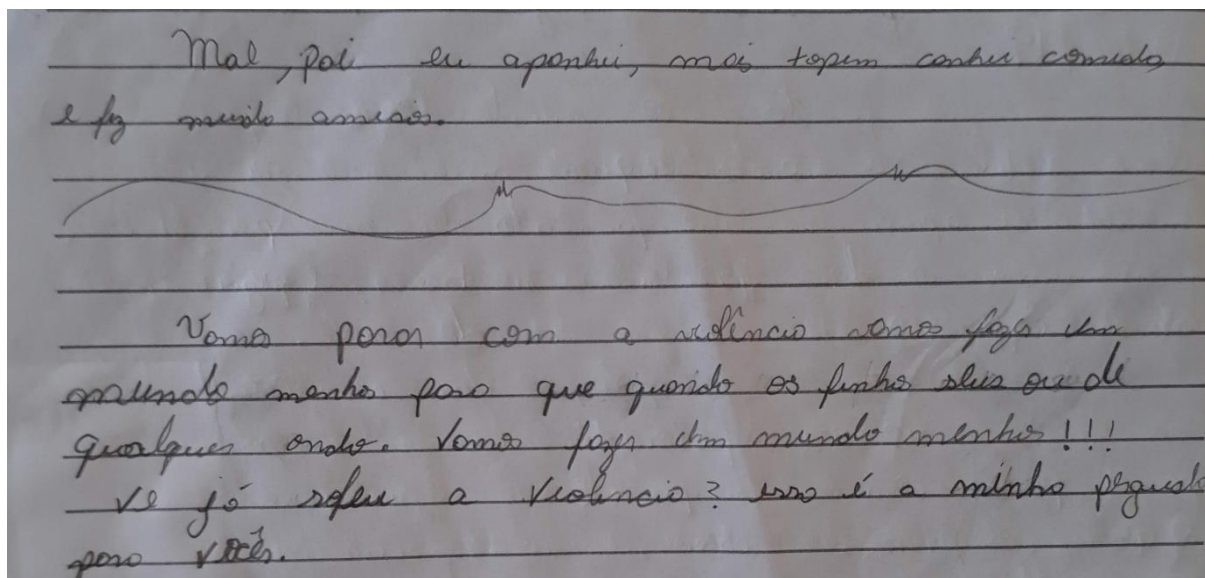
- E choro e eu.

- Tá tá.

- Tá tá.

Havia uma neblina, e não percebi direito os movimentos de meu pai. Não o vi
aproximar-se do torno e pegar o chicote. A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me
para o meio da sala [...]

Graciliano Ramos



O texto número III pertence a um garoto extremamente dedicado, porém, em sua escrita, alguns deslizes podem ser apontados quanto à fonologia. Os pares mínimos, como /C/ e /G/, /T/ e /D/, /P/ e /B/ são trocados – falhas coerentes em razão de seus sons próximos. Ademais, notei, também, a troca dos dígrafos LH por NH, como em ‘finho’ no lugar de ‘filho’. Ainda assim, a mensagem foi construída com certa coerência.

O que me chamou atenção, no entanto, foi a tipologia textual escolhida por ele: narrativa. Em seu enredo há um encadeamento de ações já no princípio da trama, na qual podemos ver a relação com o tema de seu rolinho ‘violência contra o menor’. Em seus dois primeiros parágrafos, o protagonista, junto de sua família, vai parar numa fazenda onde ele se depara com um homem que o chicoteia – o que fomentara ação tão vil não ficou explícito -. Todavia, ao passo que a agressão ocorre, os filhos do atroz chegam imprimindo a imagem de heróis, pois dão fim àquela cena, bem como lhe dão o que comer, deixando, enfim, a flagelação em segundo plano.

Já na sua segunda versão, com seus verbos no modo imperativo, observei um texto conativo. É alva sua intenção - viabilizada pela sua interação consciente - de persuadir seu interlocutor a não incentivar, tampouco promover a violência, esperando, enfim, uma responsividade deste parceiro comunicativo.

TEXTO IV:

Adriano Cordeiro de Campos Junior Nº1

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,

O texto me faz pensar em como seria
minha vida se eu fosse Severino, e isso me
desperta uma sensação de pena, e se por causa
da condição de vida que essas pessoas
tem, como: trabalhar mais de 12 horas por
dia, pouca comida, pouca água entre outras
condições básicas da vida, e por esse motivo
eles acabam se desgastando muito mais rápido
do que uma pessoa que tem todas essas
condições, e por isso que o texto diz que
eles morrem de velhice antes dos trinta,
o que é algo horrível e difícil de imaginar.
Uma pena que mesmo com todos os avanços
da humanidade, ainda há pessoas que vivem
nessas condições precárias.

~~~~~ //

Fome, perado de uns  
Realidade de outros  
Causa dor e sofrimento  
matando muitos, aos poucos  
Pessoas sem pensar,  
Dispendiam comida

FORONI

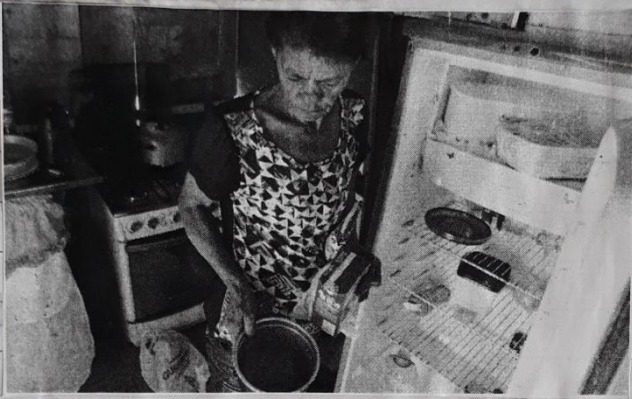
Enquanto outras vivem de migalhas,  
Tendo uma vida sofrida

O texto de **número IV** tem como locutor um garoto que sempre mostrou desenvoltura ao expressar-se por meio da linguagem escrita. Seu excerto fora retirado de um clássico da literatura brasileira “Morte e Vida Severina” (1954-1955). Em razão do hermético sentido estabelecido pelo poeta João Cabral de Melo Neto, fora imprescindível que eu esclarecesse o valor polissêmico do termo Severino, tanto como substantivo próprio quanto adjetivo, além das questões contextuais, críticas vinculadas ao poema. Após tais elucidações, o jovem apreendeu o que ali contemplara.

Como se vê, embora bem constituído, no que concerne à clareza e argumentação, algumas falhas são possíveis detectar: a paragrafação necessita de ajustes, já que seu texto fora construído numa única frase que compõe um parágrafo apenas; ausência de acentuação em verbos na terceira pessoa do plural. Quanto à produção de seus textos, o aluno seguira a mesma ordem e entendimento que os demais alunos: o primeiro bem expressivo, opinativo, e o segundo mais poético. Neste é visível prevalecer a compreensão, por parte de seu locutor, de que a linguagem poética requer rima, ritmo.

TEXTO V:

Luiz Fernando Costa da Cunha 8ºD



Essa imagem, representa a situação de muitos países do mundo muitas pessoas estão eliminadas dessa realidade. Essa fotografia me fez pensar, para refletir sobre o assunto, muitas pessoas mal sabem que há fome até mesmo onde tem grande quantidade de alimento, e

existem pessoas com moradias precárias em grandes casas, sempre onde há riqueza existe sofrimento por trás. A única forma de melhorar a situação de milhões de pessoas, é o governo de todos países olharem para essa situação e criar novos projetos para melhorar as condições de vida de quem passa por miséria.

Como pode, em um mundo tão pequeno e rico como o nosso, existir tanta pobreza e fome, um lugar onde os mais pobres imploram aos ricos um simples prato de comida.

No texto V, o aluno demonstra consciência no reconhecimento do tema, bem como no seu posicionamento frente a ele. Seus textos não fugiram aos da maioria: a primeira criação dissertada, envolta de opiniões e com a proposição de uma viável e alcançável solução; e o segundo, menor, assim como os demais, porém com intuito distinto do primeiro. Agora se vê o despertar de um olhar além do problema, um olhar que enxerga a consequência, o afetado, o outro.



## TEXTO VI:

NOME: Gabriel De Oliveira Pereira Nº 4  
SÉRIE: 8º D

Setembro passou

Outubro e Novembro

Já tamo em Dezembro

Meu Deus, que é de nós,

Meu Deus, meu Deus

Assim fala o pobre

Do seco Nordeste

Com medo da peste

Da fome feroz

Patativa do Assaré

Como é forte esse povo do Nordeste com tanta dor e tanto sofrimento a esperança deles prevalece mesmo com a seca a fome e o medo, eles conseguem manter a fé. Essa fé é sem dúvidas inabalável é o que os mantém vivos e o que os deixa em pé todos os dias enquanto estiverem tendo uma vida boa, eles estão sem nada muitos perdem a família por isso de valor a sua muitos perdem os amigos por isso de valor aos seus, mesmo que você não tenha muitos agradeça a Deus todos os dias por tudo porque ele é o único que fica do lado nas piores e nas melhores horas e se você estiver passando por algo ruim seja como o povo do Nordeste e

SÃO DOMINGOS

mantenha a esperança pois tudo irá melhorar e lembre-se é tudo no tempo dele não no seu.

## SEGUNDA VERSÃO, PÓS NOVAS ORIENTAÇÕES:

NOME: Gabrielle De Oliveira Pereira Nº 7  
 SÉRIE: 8º D

Não tenho muito a dizer sobre este assunto mas me chamou muita atenção por alg umas pessoas da minha família terem sofrido a mesma coisa e desde sempre ninguém nunca ligou pra como eu para o sofrimento dos outros mesmo que as pessoas não admitam a maioria delas não está nem aí, nós vivemos em uma sociedade tão hipócrita e mesquinha que raramente encontramos pessoas boas ao ponto de fazer eu só tenho 13 anos mais a maioria das pessoas que consigo fechar os olhos para a realidade, querem viver em um mundo de fantasias admito que este mundo de fantasias é bem melhor que a nossa realidade mas temos que ser diferentes, temos que ser melhores.

O texto VI muito me interessou. Produzido por uma garota tímida e retraída, fez-me notá-la sob outro viés. Sua poeticidade está entrelaçada à sua argumentação. É notória a potencialidade da escrita, já que a linguagem lhe viabilizou expressar-se – ação rara da aluna quando nos referimos à modalidade oral -. A escrita a libertou, possibilitou-lhe ser, agir, e, sobretudo, promover mudanças no outro, no meio. Seus dois textos dialogam com seu contexto imediato e mediato. Vislumbrei neles a responsividade, a consciência discursiva, a bravura de uma jovem que sabe o que ocorre ao seu redor, que refuta, discordando das injustiças que envolvem a sociedade contemporânea que a permeia.



## TEXTO VII:

O vento seco que corre  
pela seca que avança  
e o jumento que socorre  
é bicho que não descança

As vezes tudo que queremos é um mundo  
e não ter que mudar nossa cultura por não  
termos aquilo que precisamos nós lutamos  
não só contra a fome e ~~o~~ estudo tudo  
que queremos nós pode fazer só não querem.  
Pessoas morrem antes mesmo de chegarem a  
sua pátria pois que nós não escudem o  
corpo pra não causar polêmica porque ser bem  
reconhecido é o que todos querem mas nem  
todos conseguem. Mas você o unico momento  
que você vai ser lembrado quando o povo  
bele tirou de onde tinha pra ficar igual onde  
não tem" O que me diz à respeito senhor pre-  
sidente quem olha pro alto não vê o buraco  
no chão.

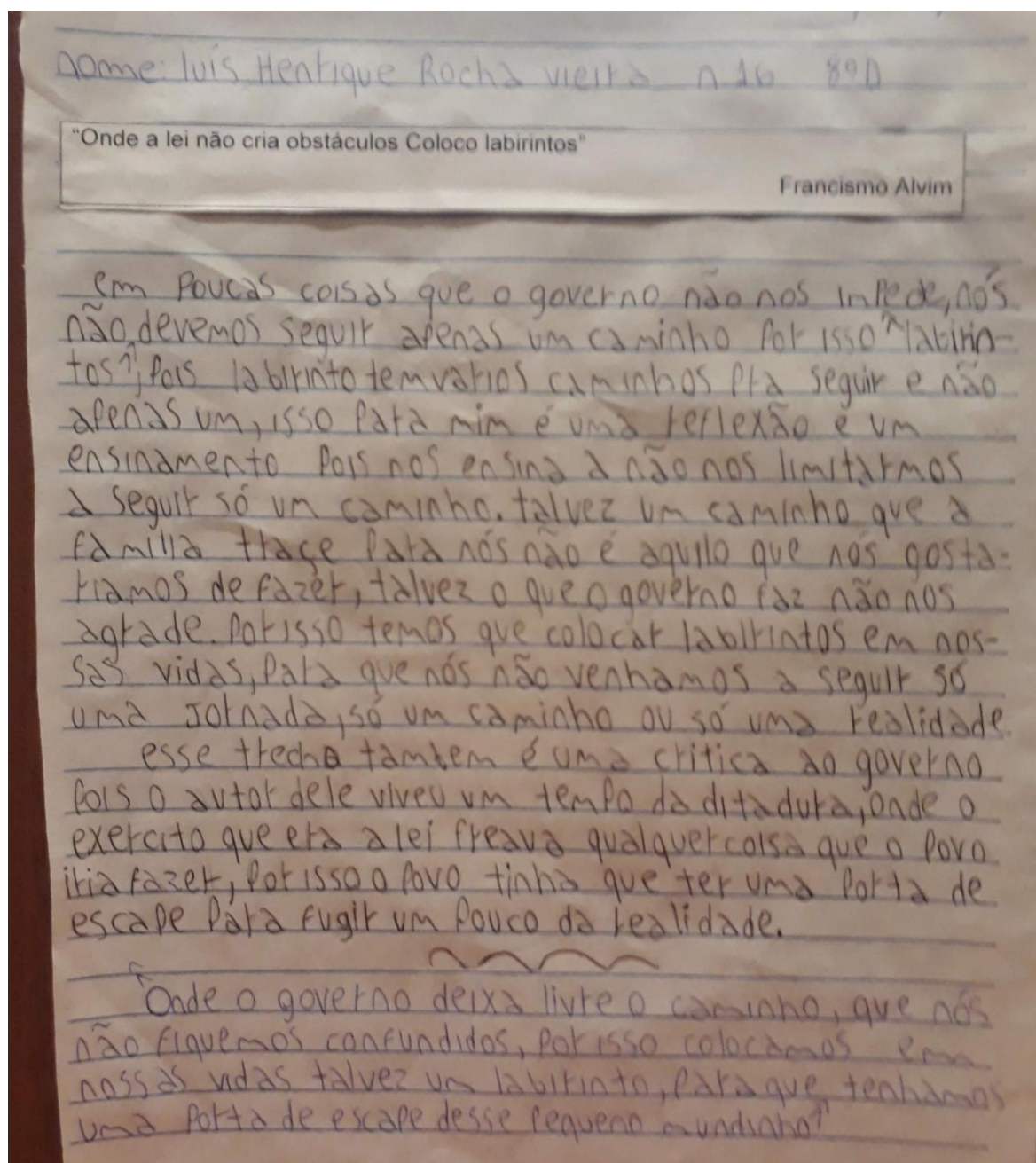
O bebê chora  
pelo leite de sua mãe  
E o certo implora ao governo  
por sua pátria

Se o dia não amanhecer não tem colheita  
Mas se o vento bater leva tudo com a seca  
Em quanto o povo chora  
O governo tira de letra  
P. Ana D. Uylson Fernando Leite 126

O texto VII, produto de um menino que veio de outra escola, retido, com idade avançada e que almejava transferir-se para o supletivo, a fim de ingressar no mercado de trabalho, é repleto de falhas quanto às regras da gramática normativa. Ele apresenta deslizos quanto à pontuação, coesão, acentuação, concordância e,

sobretudo, paragrafação. Sua leitura requer maior aplicação para que o conteúdo seja apreendido, no entanto há coerência em seu raciocínio. Ainda assim, sua mensagem, sua posição frente ao problema retratado em seu rolinho literário, foi responsável, consciente. Suas duas versões mostraram nuances de conotação, de poeticidade. É patente sua destreza em imprimir e promover emoções.

TEXTO VIII:



O garoto produtor do **texto de número VIII** demonstrou uma familiaridade com a linguagem, com o figurar para se expressar. Sua consciência, sua resposta ao tema foi responsável e responsiva. Seus textos, ambos, provaram sua



capacidade em analisar as questões do mundo com olhos além do abstrato, com um olhar repleto do outro e de si. Sua discursividade é patente e indiscutível.

TEXTO IX:

Nome: nicoly Demanda n: 20 série: 8º D



nessa fotografia eu vi muita tristeza eu imagino que essa criança deve estar com muita fome ele deve estar fraco querendo água e comida essa fotografia me deixa triste porque infelizmente tem muitas pessoas passando fome <sup>em</sup> ~~em~~ enquanto tem pessoas que tem comida fora porque não que mais eu jogando roupa fora porque não sei mais, mesmo sabendo que dá para doar pra outra pessoa que não tem que vestir eu acho que essa fotografia serve de ligação para algumas pessoas. vendo esta foto eu vejo que tenho que agradecer a Deus por tudo que tenho por que as vezes reclama de não ter uma roupa nova ou sapato novo.

mas essas crianças que passam fome dá vontade de tudo pra ter o que eu tenho, mesmo sendo pouco.

também acho que a gente tem que ser feliz por o que tem, vejo também que o senhor está esperando a criança morrer para comer o pouco de que caracê que resta nele.

O texto de número IX, não verbal, foi explicado por uma aluna que ingressou nesta sala no ano em que a pesquisa foi aplicada, e que, infelizmente, abandonou a escola no início do quarto bimestre. Em razão de suas constantes faltas, apresentava maiores dificuldades na resolução das atividades propostas em



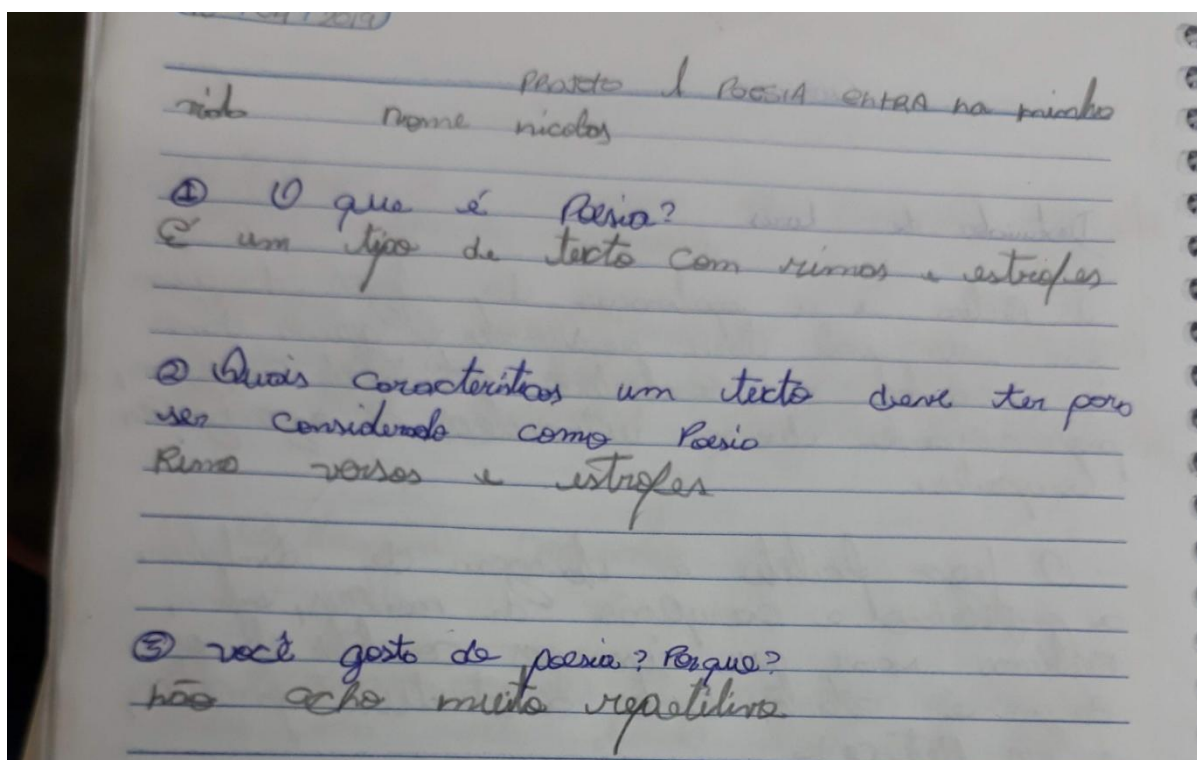
sala de aula. Ainda assim, comprometeu-se com seu tempo ao seu modo. Nota-se, em seu dizer, em seu falar, que sua escrita imprime exatamente seu pensamento, suas impressões, sua vivência, as quais vão sendo desenvolvidas no ímpeto de sua gênese, sem muita elaboração, sem preocupações quanto a regras, a normatizações. Seu contexto, inevitavelmente, é exposto e desenrolado no seu dissertar. A aluna desenvolveu e apresentou-me uma única versão, pois não conseguira produzir nada além do que já fizera, sendo esse o seu máximo – naquele momento.

Analizadas, pois, as primeiras produções, a sequência didática rumou para o **primeiro módulo**, intitulado *'Poema falado, poema cantado: poetizo o que sou, o onde estou por meio do lirismo'*. Este, como supracitado no início deste capítulo, teve sua gênese em meio a uma revolta dos alunos frente às novas regras e punições da escola.

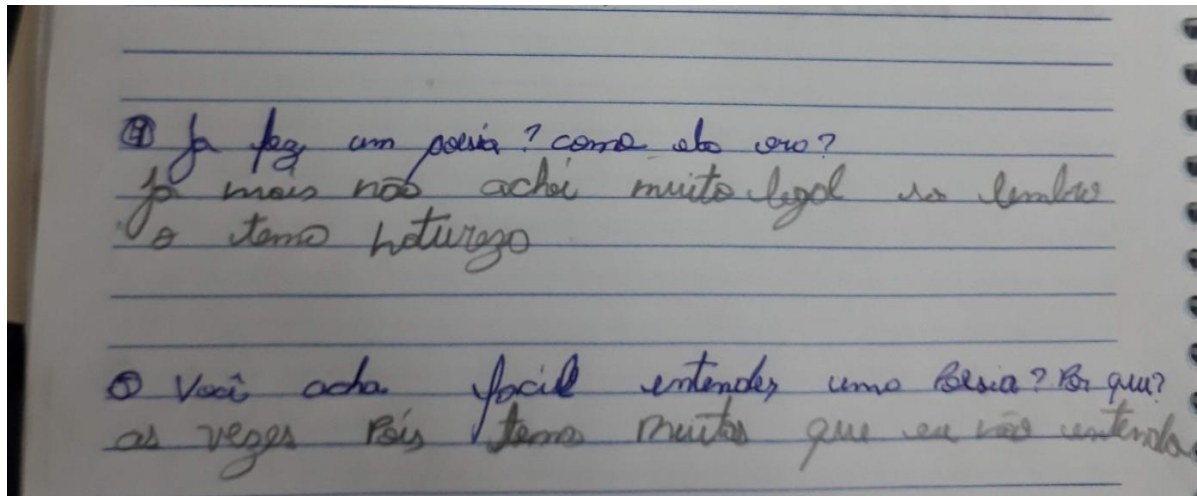
Após todos os diálogos, descritos no capítulo referente à descrição desta sequência, obtive, via questionário dissertativo, a percepção de que todos tinham acerca do 'gênero lírico: poema'.

Abaixo algumas respostas pelos alunos dadas:

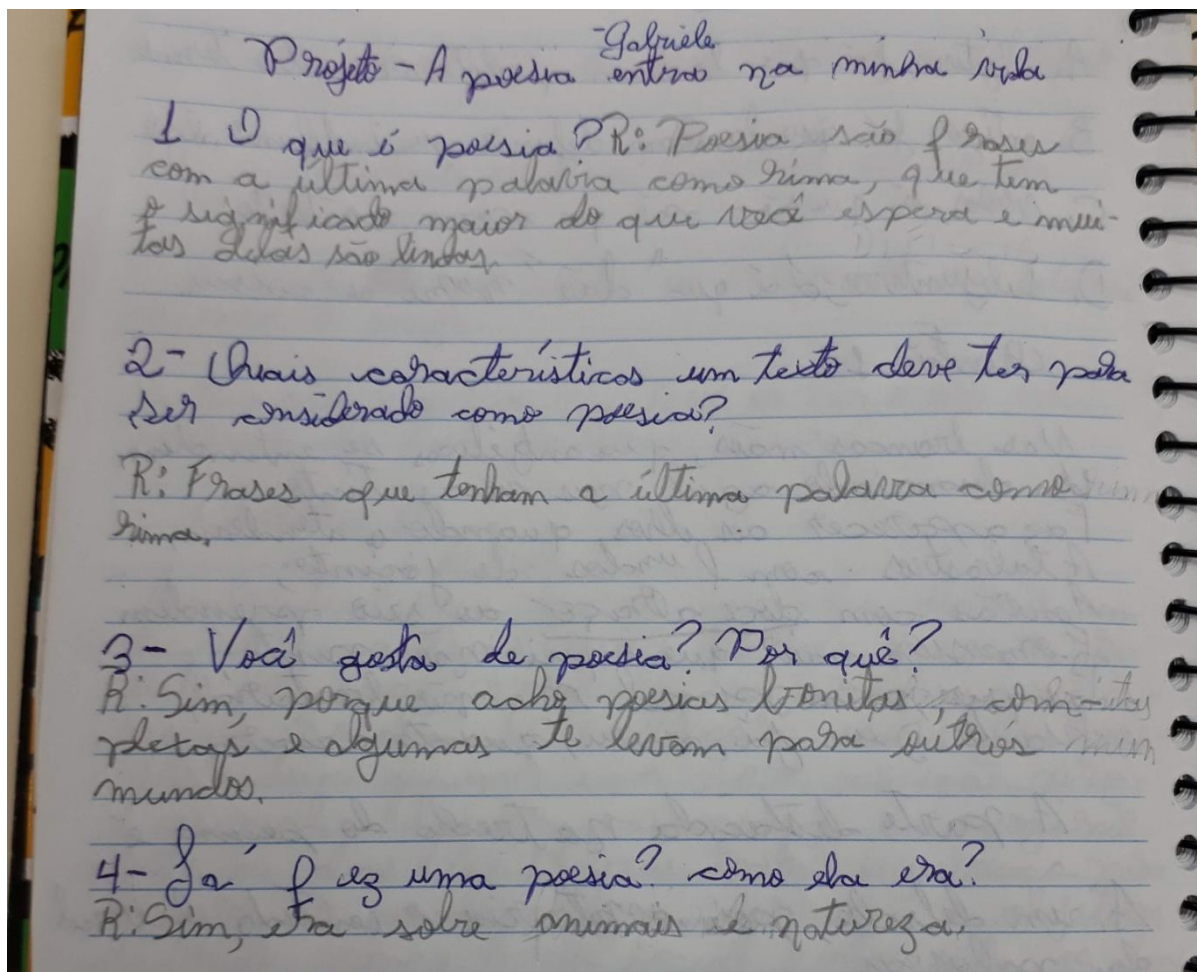
RESPOSTA I:



Continuação:



RESPOSTA II:



Continuação:

5- Você acha fácil entender uma poesia? Por que?  
 R: Não, porque algumas delas tem frases difíceis que você lê uma coisa mais o significado é outro.

RESPOSTA III:

Ulysses A° 26

Projeto - A poesia entra na minha vida

1. O que é poesia: é uma sintaxe de rima elaborada com uma palavra.

2. Qual característica um texto deve ter considerado como poesia?

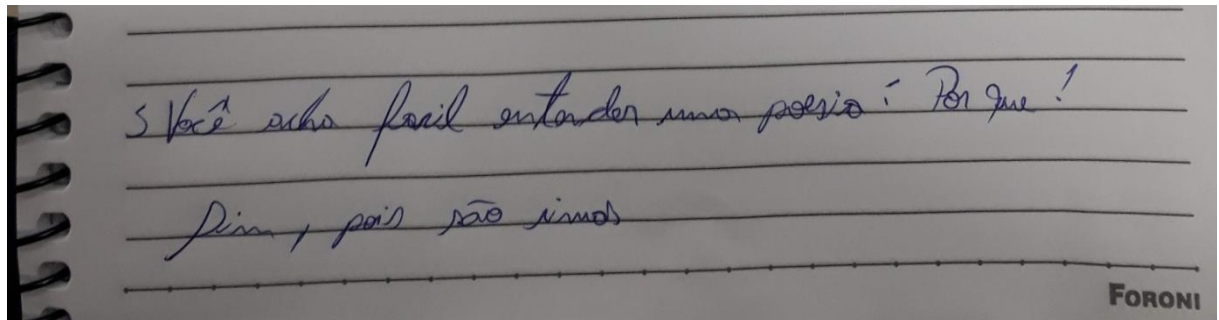
rimar uma palavra de so com significativas

3. Você gosta de poesia? Porque? Sim porque inspira a fazer outras.

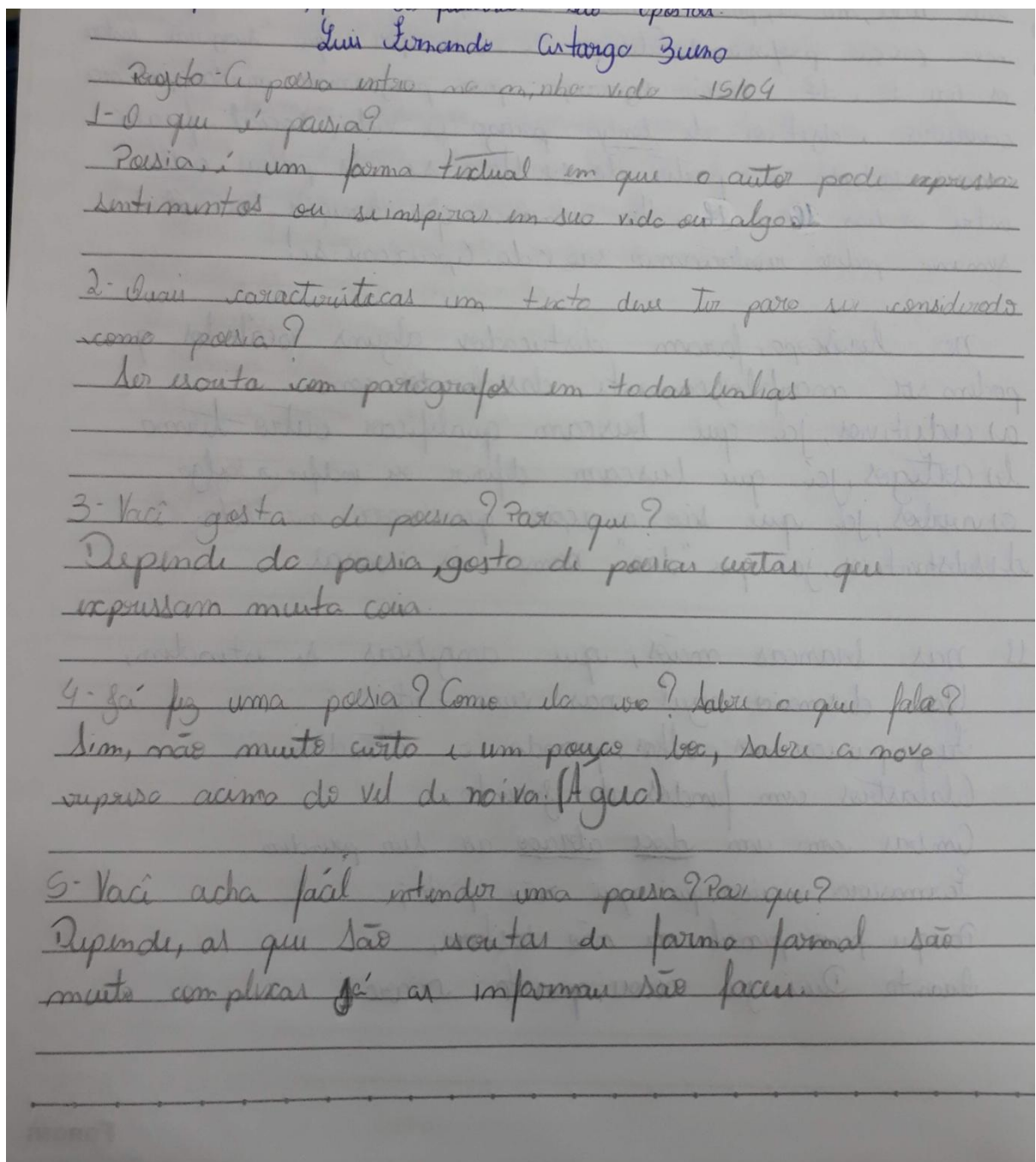
4. Já fez uma poesia? Como ela era? Sim legal sobre o tempo.



Continuação:



RESPOSTA IV:



Nos quatro exemplos expostos, pude postular o consensual: o gênero lírico é, incontestavelmente, vinculado à rima. De um modo geral, cada aluno, ao seu modo, com seu estilo, sua linguagem, dissertou o que entendera como poema: um texto no qual o locutor pode expressar seus sentimentos levando em consideração mais a função poética que a referencial, a emotiva, ou ainda a conativa.

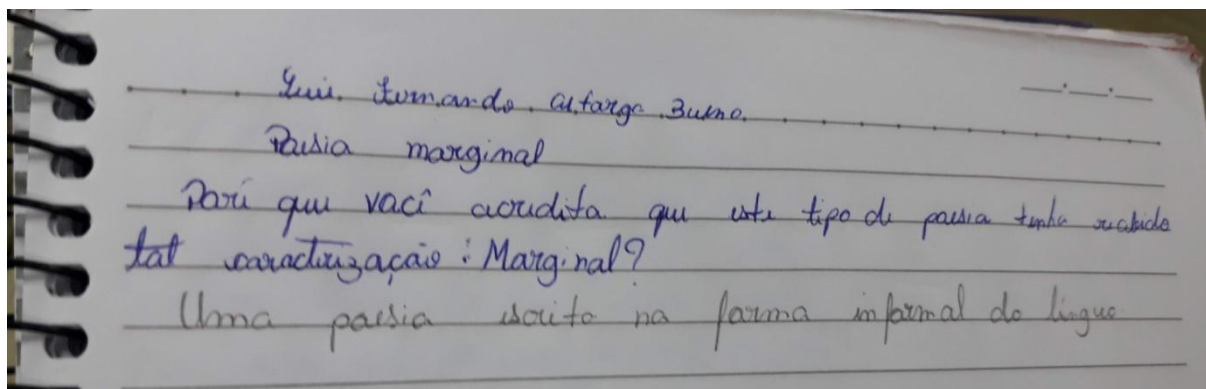
Além da especificidade voltada à sonoridade dos textos, quase a totalidade dos alunos interrogados disse não compreender facilmente este estilo de escrita, considerando-o complexo. Houve um caso em que o aluno respondera que este gênero em específico era 'coisa de viadinho', escancarando seu preconceito acerca do texto em versos.

Ainda nesta fase embrionária, estendi minha indagação - sem antes opinar ou ainda elucidar as dúvidas demonstradas com as interrogativas - propondo-lhes a seguinte questão: *POESIA MARGINAL: Por que você acredita que este tipo de poesia tenha recebido tal caracterização: MARGINAL?* Pós-anotação desta na lousa<sup>1</sup>, houve alguns instantes de silêncio e feições de possíveis irresoluções quanto ao que lhes fora perguntado.

Diante, então, da generalizada hesitação, alertei-os de que, naquele momento, sem que o conceito fosse apresentado, não haveria certo ou errado, apenas levantamento de hipóteses. Esta revelação envolveu os alunos de tranquilidade e segurança, visto que, se incorressem no erro, não seriam apontados, já que o erro não havia.

Abaixo, a nível de amostragem, algumas respostas à última questão:

RESPOSTA I:



<sup>1</sup> As explicações ofertadas limitaram-se à poesia marginal da década de 1970, desconsiderando suas contemporâneas e novas especificidades e intenções literárias.

RESPOSTA II:

Yasmim da Poesia marginal  
 Silveira Ruiz  
 Por que você acredita que este tipo de poesia tenha recebido tal caracterização: marginal? Porque esse tipo de poesia deve ser um pouco mais agressivo.

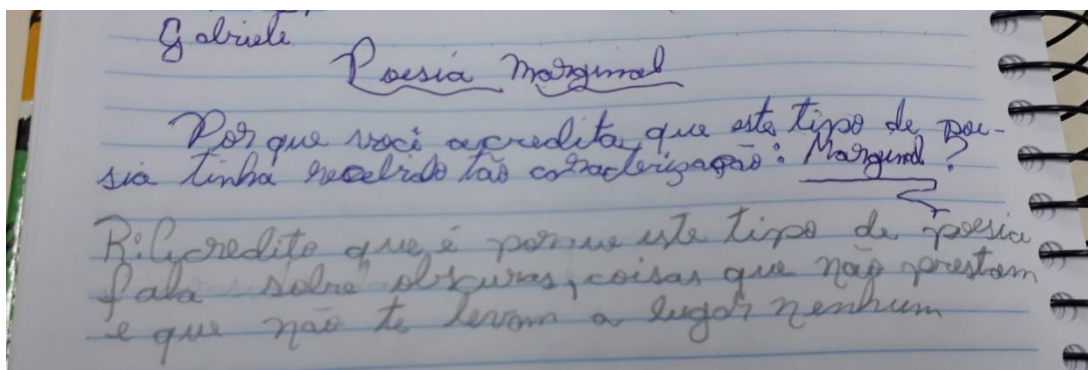
RESPOSTA III:

① O texto apresenta uma família à mesa, na hora do almoço  
 ② Porque você acha que este tipo de poesia tenha recebido tal caracterização: MARGINAL?  
 R: Porque são feitas por "marginais"  
 ADRIANO

RESPOSTA IV:

Poesia marginal  
 Por que você acredita que este tipo de poesia tenha recebido tal caracterização: Marginal?  
 R: É uma forma de crítica ao jeito em que o mundo está. Por exemplo o RAP que com seus versos recebe vários críticos.  
 Nome: NICOLAS

## RESPOSTA V:



A questão inusitada foi respondida de acordo com o valor semântico que o termo ‘marginal’ tem aos olhos da sociedade, com matizes consensuais. De um modo geral, os alunos atribuíram tal denominação ora aos seus locutores – “feita por bandidos”, ora à temática – “fala sobre corrupção”, “coisas obscuras”, ou ainda ao estilo – “informal”.

Frente a tais suposições, a sugestão para uma pesquisa acerca do gênero estudado foi dado. Era para todos levantarem respostas claras e objetivas, a ponto de, posteriormente, serem capazes de dialogar numa roda de conversas tudo que descobriam sobre a ‘poesia marginal’.

Chegada à data da roda, iniciei a aula comunicando a todos que esta teria seus áudios gravados, para fins de pesquisa e fidelidade nas respostas compartilhadas. Assim, após a concordância unânime, principiei o diálogo com os seguintes dizeres: “Boa tarde, daremos início à nossa roda de conversa. O objetivo é que cada aluno, após a pesquisa na internet a respeito de poesia marginal, diga o que entendeu, as anotações que fez a respeito desse tipo específico de poesia. Alguém quer, por livre e espontânea vontade, dar início à conversa, à troca de experiências?” Neste instante um grande silêncio se avolumou na sala. Então os provoqueei, dizendo que eram muitos respondendo; e, em resposta, no clima descontraído que instaurei, um dos alunos disse ser melhor recomendar as gravações daquele ponto, para que esta não estragasse. Uma outra disse que seria melhor começar por livre e espontânea pressão.

Assim o fiz, escolhi quem estava a minha direita, o aluno Luiz que, calmamente, começou: “No início, eu achei que a poesia marginal era uma coisa, tipo, que fosse informal, uma poesia informal, só que depois eu fui entender mais a

*fundo e vi que não era isso. Vi os significados da palavra, vi o que realmente aconteceu por trás dessa poesia, como ela foi criada, como ela foi reproduzida, a forma dela, a forma como ela foi escrita. E foi começar lá na ditadura militar, tipo, na década de setenta. E a poesia foi reproduzida, ela foi começada quando as pessoas queriam se expressar, só que não conseguiam, por causa que o governo não deixava e censurava tudo. Então eles conseguiram arranjar um jeito de fazer em forma de poesia, porque assim ficava mais difícil de o governo conseguir entender. Ai eles conseguiram reproduzir, mandar essa mensagem para muitas pessoas sem o governo conseguir descobrir eles. Então aí eles conseguiram abrir os olhos da população e seguir em frente, professora”.*

Vendo, pois, sua responsabilidade e, sobretudo, sua consciência, prolonguei nossa conversa interpelando: *“E o que você entendeu a respeito do uso daquela palavra ‘marginal’? Por que é marginal?”.*

Como réplica ele falou: *“Eu tentei achar vários significados, alguns que procurei no dicionário e outros que veio da minha cabeça. Os do dicionário não batiam muito com o contexto da poesia marginal, então eu fui criando algumas, tipo, pessoa livre, uma pessoa que quer se expressar, [...] contra o governo, uma pessoa que quer ajudar”.*

Findada a fala do Luiz, outro aluno, Adriano, manifestou-se, desta vez sem minha intervenção, argumentando que aquela adjetivação fora atribuída aos poetas pelo próprio governo que os via como transgressores das regras. Após tal pronunciamento, a aluna Késia contra-argumentou-o, afirmando: *“Na verdade eu acho que foi porque foi meio que fora da lei. Quando a gente pensa na palavra marginal, a gente pensa em pessoas que andam fora da lei. Essas poesias, elas eram escritas completamente contra o governo. Poesia é um dos textos mais complexos de se entender, então, digamos que assim, se as pessoas achassem uma forma de se expressarem, mas não dizendo realmente tudo da maneira direta, seria mais difícil deles serem condenados por uma coisa que as pessoas não entenderiam. [...]”.*

Ademais, tivemos a pontuação do Nicolás que associou a corrupção daquela época com a de hoje, postulando que aquela era pior, em razão das atrocidades cometidas e nunca assumidas.



Seguindo o diálogo, retomei o fato de que o contexto histórico fomentou a gênese do gênero em questão, como também os riscos corridos pelos seus locutores e estendi as trocas envolvendo outros alunos, bem como aqueles que já haviam pontuado. A aluna Yasmin, de modo sucinto, declarou que antes havia julgado a poesia marginal como sendo algo mais agressivo, mas após a pesquisa, viu que *“era um meio do povo se expressar diante da ditadura militar”*.

Assim, efetuadas as trocas, associações da poesia marginal com as músicas contemporâneas, essencialmente o rap, foram construídas. Enfim, com os saberes alargados, julguei oportuno lançar uma pergunta que, outrora, já havia lhes feito: *“Será que aquele tempo realmente foi bom?”*, e, uníssonos, disseram *“não”*. No entanto o Nicolas alterou seu parecer acerca da última pergunta, afirmando que *“não é muito melhor hoje em dia, neh, especialmente depois das eleições”* e, como refutação, a Késia contrapôs: *“Mas hoje em dia nós temos a liberdade de se expressar”*. *“Não exatamente”* – retrucou ele, e continuou, *“Você tem a liberdade de expressar a partir do momento que você fala do governo aqui, onde não tem ninguém prestando atenção no que você está falando”*.

E assim a interlocução discorreu, envolvendo outros alunos, como também eu mesma, cada um com sua defesa, com sua visão de mundo, defendendo sua axiologia. No entanto esta troca se efetuou responsável e, acima de tudo, responsivamente, constituindo um dialogismo consciente dentro de seus entendimentos, dentro de suas vivências. E, de modo surpreendente eles findaram a conversa apontando que hoje o maior censurador não é o governo, mas sim o cidadão comum, o nosso igual que discordando de nossos ideais, do nosso dizer, acaba por nos calar.

Passada esta etapa elementar, as aulas foram sendo ministradas e os conteúdos previamente objetivados foram saindo do papel e adentrando na mente dos alunos. Quando postos em contato com os primeiros modelos de poesia marginal, saindo da teoria abstrata, a dificuldade na apreensão das mensagens foi evidenciada.

Abaixo, no quadro, os poemas explanados, e em seguida, um exemplar das análises individuais que os alunos construíram a partir da leitura de dois poemas marginais, o primeiro do poeta Chacal e a outro de Paulo Leminsk. Vale ressaltar que boa parte dos alunos não conseguiu executar esta primeira tarefa; mostraram-

se receosos quanto às suas hipóteses e optaram por não escrever, ou então não mostrá-las.

### Rápido e Rasteiro

Vai ter uma festa  
que eu vou dançar  
até o sapato pedir pra parar.

aí eu paro  
tiro o sapato  
e danço o resto da vida.

Chacal

<https://www.pensador.com/frase/NTgxNjEy/>

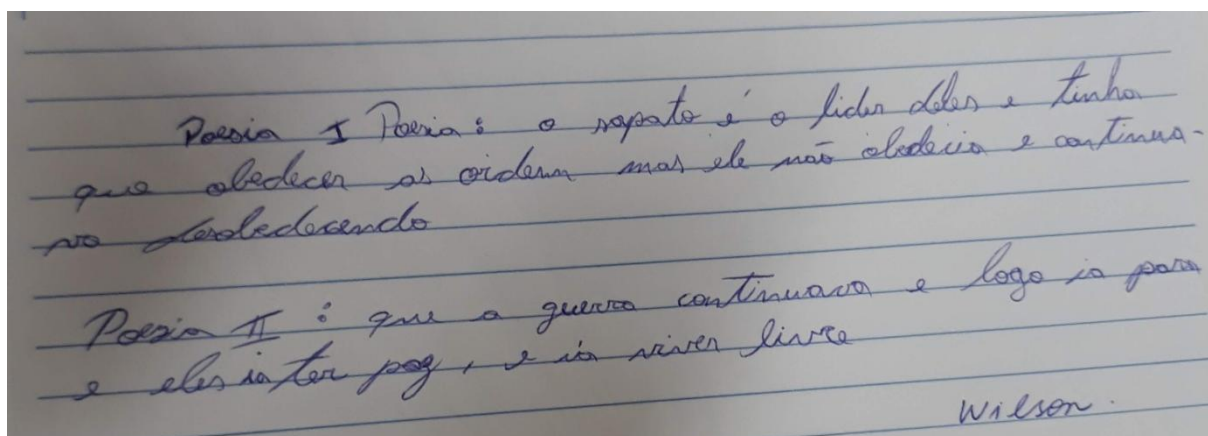
sossegue coração  
ainda não é agora  
a confusão prossegue  
sonhos afora

calma calma  
logo mais a gente goza  
perto do osso  
a carne é mais gostosa

Paulo Leminsk

<https://www.pensador.com/frase/MTM1Njk1/>

### ANÁLISE I:



Esse aluno da análise I construiu toda sua interpretação baseando-se no contexto imediato do gênero discursivo, período militar. Ao metaforizar o sapato, no texto I, assemelhou-o ao líder, com base no desconforto que aquele muitas vezes

nos dá: prende-nos, aperta-nos, por vezes nos machuca, implica formalidade, enfim, não diferindo deste. Como o sapato o incomodava, limitando sua felicidade, dele se desvencilhou, garantindo, assim, seu pleno e constante deleite.

Sua segunda reflexão, também alicerçada no contexto imediato, enxergou a confusão como sendo a guerra, o infortúnio que retarda, mas não inviabiliza a futura e esperançosa paz.

Dada a resistência dos alunos, intervi, por julgar que estávamos, ainda, alicerçando-nos, estando eles, então, inseguros, temerosos. Assim, numa conversa informal, contei-lhes minhas apreensões quanto aos poemas abordados e fiz questão de enfatizar que minha visão do texto não era única, absoluta. Que eu as tivera àquela maneira em razão de minhas vivências, das ideologias por mim seguidas e defendidas e pelas interações que efetuara, ao longo de minha formação, com meus interlocutores. Que, mesmo na condição de leitora, de interlocutora, também produzo novos textos a partir de um já existente.

Após esta aula, como também a seguinte que tratara das especificidades da poesia marginal, ofereci-lhes mais dois poemas: outro de Paulo Leminsk e um, que outrora já lhes fora apresentado, de Hélio Oiticica.

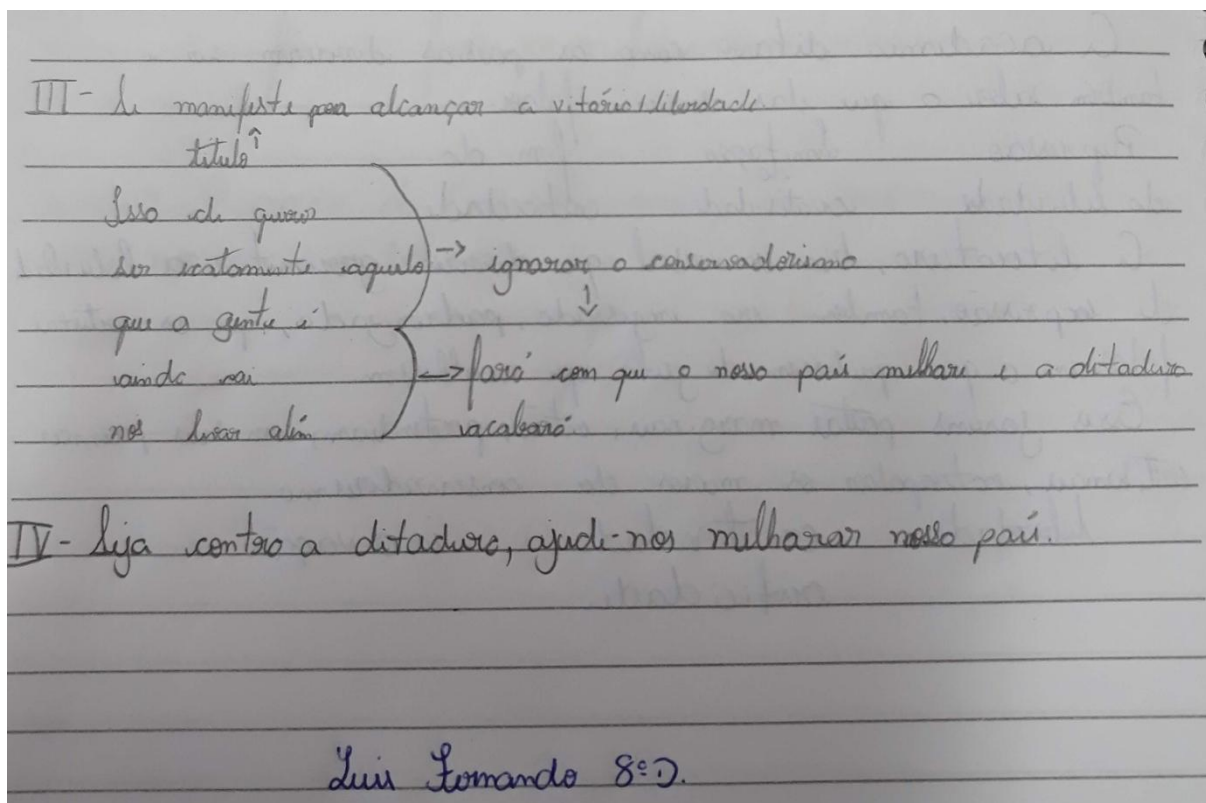
Abaixo os poemas e algumas análises menos tímidas:

*Incenso fosse música*

isso de querer  
ser exatamente aquilo  
que a gente é  
ainda vai  
nos levar além  
(Paulo Leminski)

Seja marginal, seja herói.  
(Hélio Oiticica)

## ANÁLISE I:



O aluno da análise I, desta nova seleção de poemas, esmiuçou o artefato poético de Leminsk. Partindo do título, para o qual atribuiu a seguinte interpretação: “Se manifesta para alcançar a vitória/liberdade”; seguindo para os três primeiros versos da estrofe, atrelando a eles a mensagem conativa: “Ignorar o conservadorismo”; chegando aos derradeiros versos: “Fará com que nosso país melhore e a ditadura acabará”. Ou seja, o contexto apreendido foi total influenciador, fê-lo decifrar o texto como se este fosse, de fato, um segredo nacional, algo que poucos compreenderiam, visto que se tratava de um chamado, uma convocação de luta.

Sua segunda compreensão foi tal qual o texto original: concisa, objetiva e, acima de tudo, injuntiva.

## ANÁLISE II:

Na primeira poesia eu entendi que nós não precisamos fingir ser quem a gente não é, só pra impressionar alguém, ser aquilo que você é é muito melhor e nos leva mais alto e nos dá mais fruto.  
Luis H.

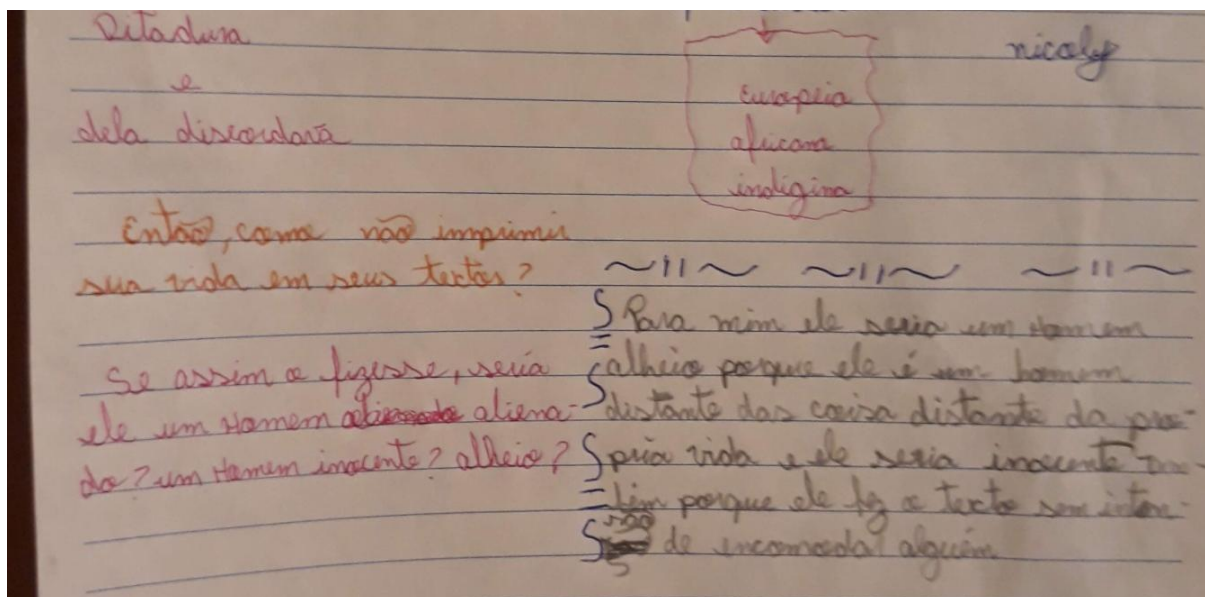
Já na segunda eu entendi que ele escreveu poesia marginal escondida do governo para alertar a população e quando acabasse a ditadura eles seriam heróis.  
Luis H.

O aluno da **segunda análise** mergulhou no primeiro texto lido, enxergou-se, deixou-se tocar pela mensagem nele intencionalmente vinculada. Nota-se que a seus olhos o poema serviu de motivação, de incentivo no ato de aceitar-se como é e não sentir-se forçado a moldar-se às formas dos outros, da sociedade. Já na sua segunda análise, sua mente se expandiu, transcendeu sua particularidade, atingindo o contexto real no qual o poema foi constituído.

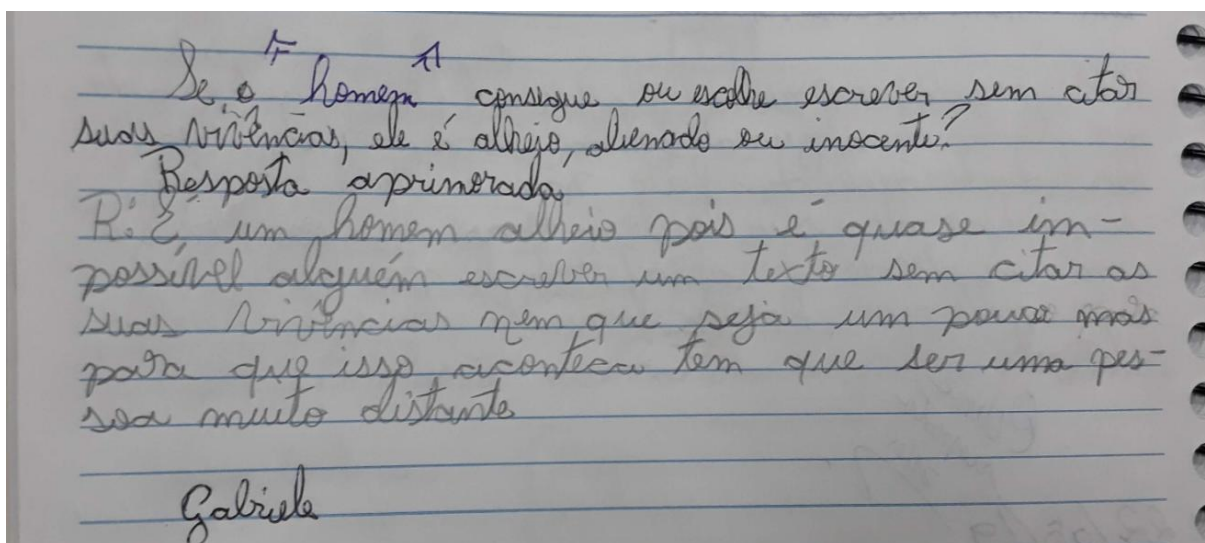
Seguindo com o que fora arquitetado para este primeiro módulo, inquietei-os, após trabalharmos a influência da vivência do homem naquilo que ele faz, naquilo que ele é, propondo-lhes a referida questão: *“Se o ‘homem’ consegue ou escolhe escrever sem citar suas vivências, ele é alheio, alienado ou inocente?”*.

Abaixo algumas respostas anteriores às explicações:

## RESPOSTA I:



## RESPOSTA II:



Os exemplos explicitados à cima não corresponderam ao mesmo momento; o primeiro foi seguido da aula em que a vida do poeta Paulo Leminsk foi explanada, e foi executado sem minha intervenção quanto ao valor semântico dos termos elencados. Quando reclamados a mim, indicava que fizessem uso do dicionário para 'traduzir' os signos.

Já o segundo corresponde à resposta pós-aula em quem procuramos, discutimos e pontuamos os sentidos que cada termo carregava em si no contexto inserido. Aqui, frente aos distintos verbetes que cada vocábulo elencou, pontuei que

as palavras não significam por si só, mas sim o locutor que a significa, moldado a seus contextos, bem como em virtude de suas intencionalidades.

No primeiro momento, isentos da perspectiva do dialogismo interacional, houve uma parcela da sala, bem diminuta, que optou por inocente. Outros arriscaram no alienado, embora apresentassem dúvidas patentes quanto à semânticidade do léxico.

Já na segunda etapa, com os verbetes trabalhados e exemplificados, com as relações internas e externas – locutor/contexto mediato e imediato – estabelecidas e elucidadas, o termo inocente não mais apareceu nas respostas; enquanto o alienado e alheio se apresentaram, aproximadamente, divididos nas opções deles.

Antes, porém, de cessar esta discussão, tornei a sublinhar a relevância da linguagem para o homem, para as interações e, enfim, para as mudanças essenciais no meio. Postulei, voltando aos discursos dos poetas até então pesquisados, que os conceitos, as significações são construídas dentro de contextos históricos, culturais e sociais e voltados a um interlocutor em especial; e que desta junção deriva-se a intencionalidade do locutor.

Encerrada esta etapa, indaguei-os acerca de outras artes, se estes sujeitos falantes, atuantes utilizaram-se da linguagem para significar a situação sócio-histórica vivida. Instiguei-os a pensarem como as demais artes - como a música - comportaram-se frente ao contexto imediato do período relacionado – ditadura militar. Assim, apontamos nossos estudos às veredas do poema cantado e sua interação com o meio e com o homem.

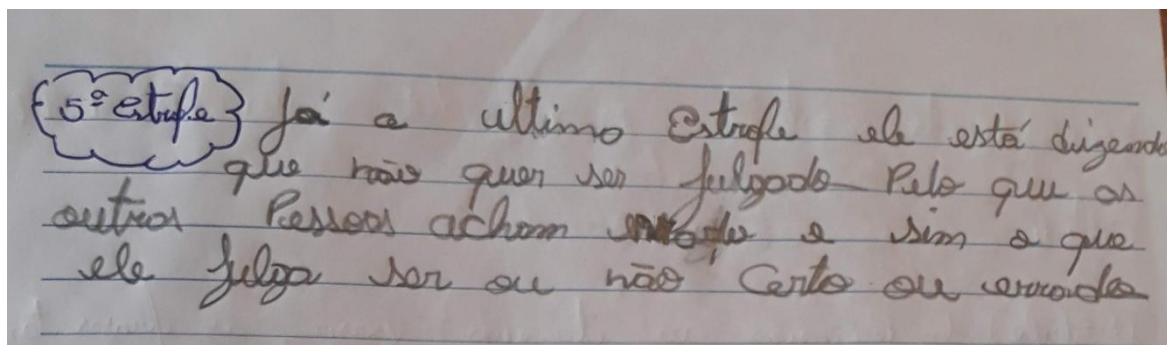
Pós ilustrarmos os pontos mais relevantes, apressei-me - visto que minha ansiedade em ver a reação deles frente às letras avolumara-se - a mostrar-lhes três canções compostas naquele período: Cálice – Chico Buarque; Para não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré; e Apesar de você – Chico Buarque.

Em posse delas, a leitura expressiva/oral foi executada por mim, a priori, e, em seguida, retomando estrofe a estrofe. Fui elucidando a perspectiva sócio-interacionista que postula a ideia de que o homem é de caráter social e histórico, ou seja, que ele estabelece relações com o espaço/tempo em que se encontra, e, essencialmente com o outro. Assim, promove mudanças nesse meio – todas fomentadas pela linguagem - as quais refletirão nele próprio, bem como, refletindo e









O produtor do **texto 1** escolheu a canção “Cálice” composta por Chico Buarque e Gilberto Gil em 1973, porém lançada apenas em 1978, em virtude da censura vigente na época. Em sua coprodução, a cima impressa, notam-se, em termos linguísticos, estruturalista, falhas no que concerne à regência e concordância verbal, acentuação gráfica, pontuação, paragrafação e ortografia. No entanto, tais desrespeitos à norma padrão da língua materna – em razão do desconhecimento desta - não prejudicaram em nada o significado da mensagem a seu texto vinculada, tampouco a interação pretendida. Mesmo porque, conforme Brait (2018) postulou, “... o pensamento bakhtiniano incide sobre o discurso, a linguagem em uso, e não sobre a língua...” (p.11); e é nesta máxima que conduzi esta pesquisa.

Voltando aos efeitos de sentido, à orientação argumentativa e à persuasão intencionadas pelo locutor e interprete da canção, o aluno demonstrou competência em estabelecer o dialogismo consciente com aquele. Foi notória a referenciação do conteúdo ao meio sócio histórico, isto é, o contexto que fomentou a gênese da obra comentada foi considerado para a efetivação da interação interlocutor/texto.

Vale pontuar que o discurso por ele apreendido suscitou respostas, visto que as palavras do compositor, bem como as do aluno estavam envoltas de significância. Por conseguinte, vislumbrei a constituição de um entendimento responsável em relação à crítica que, embora conotada, foi percebida, alcançada e, sobretudo, sentida e apoiada pelo aluno.

Ademais, outro ponto que merece destaque foi o trecho, referente ao quarto parágrafo, no qual o aluno diz: “Sempre seguir lutando contra as ‘opressões<sup>2</sup>’ de pessoas que se ‘julga<sup>3</sup>’ maiores ou melhores.”. Aqui, recorde-me de lhe perguntar o que quisera dizer com ‘maiores’ e ‘melhores’, e ele, rapidamente, associou o ontem

<sup>2</sup> Opressões;

<sup>3</sup> Julgam;

ao hoje, ou seja, vinculou o período da ditadura militar de 1964 à contemporaneidade, falando a partir de sua perspectiva teórica. Para ele, os 'maiores' e 'melhores' são as denominações dadas àqueles que discriminavam as diferenças ideológicas, raciais, dentre outras formas de exclusão que, irrefutavelmente, emergiram nos últimos tempos.

## TEXTO 2:

Nome: Adriano Cardozo de Campos Junior Nº 1º D

Aperar de você

A primeira estrofe da música mostra que existe algo muito <sup>expressarem</sup> autoritário e que não deixa as pessoas se expressarem como querem. Como a música foi feita na época da ditadura militar, dá para perceber claramente que o cantor está falando do governo.

Na segunda estrofe isso fica ainda mais claro de que está falando do governo pois com a ditadura houve muita censura, e isso acabou deixando muitas pessoas alienadas ou na "excuridão" como diz a música. perfeito

A terceira estrofe parece dizer de uma greve ou até mesmo o fim da ditadura pois a música pergunta "onde vai se esconder" que eu acho que ele quis dizer "onde vai se esconder quando tudo isso acabar" e o sétimo e o oitavo verso parecem perguntar como eles vão calar o povo.

A quarta estrofe diz que quando tudo isso acabar (a ditadura) ele vai cobrar o pagamento com juros, ou seja, ele vai fazer o possível para que essas pessoas maldosas paguem pelo que fizeram. Ele ainda diz que o amor foi reprimido e o grito foi contido, tudo isso devido as censuras que houve ~~naquele~~ naquela época.

O quinto parágrafo dá a ideia de que com a chegada da ditadura, veio muita coisa triste e não música ele pede para que ~~desimmente~~ isso, ou seja, acabar com a ditadura. Caso ele não acabe com a ditadura, ele iria pagar o dobro do que fez, cada lágrima, ele iria sentir em dobro essa tristeza.

O sexto parágrafo ele diz que ainda paga pra ver o jardim <sup>flor</sup> florescer, ou seja, ele paga ~~para~~ para ver tudo aquilo acabar, coisa que os ditadores não queriam, e ele diz que eles ainda vão se amargar vendo o dia raiar, isso pode significar que quando eles forem presos (os ditadores) eles vão ver o dia raiar mas não poderão estar no jardim e que esse dia irá chegar antes do que eles pensam.

O sétimo parágrafo o cantor diz que eles vão ter que ver a manhã renascer ebranjando poesia, coisa que eles censuraram muito. Logo em seguida ele pergunta como ele vai se explicar e como vai abafar o coro a cantar, ou seja, quando a ditadura acabar será um novo dia e não haverá como censurar a poesia.

O oitavo apenas continua reforçando a ideia de que eles ainda vão se dar mal.

O aluno do **texto 2** optou pela canção “Apesar de você”, também composta e interpretada pelo cantor brasileiro Chico Buarque no ano de 1970. Numa análise estruturalista, podem-se apontar desvios das normas padrões da língua materna no que concerne à ortografia, pessoalidade de verbos impessoais, regência e pontuação. Todavia sua produção foi constituída de modo coerente, tanto interna, quanto externamente. Ademais, as transgressões a cima descritas não vieram a afetar a comunicabilidade enunciativa.

Em sua análise, a relação leitor/autor/conteúdo não prescindiu o contexto, ou seja, o aluno depreendeu que o autor/locutor conotou do modo que o fez em virtude

de sua relação espaço-tempo; sucintamente, o contexto mediato e imediato deste constituiu seu versar, seu falar, não sendo, então, abstraído, tido como irrelevante.

Já na primeira estrofe temos a constatação do que acabara de afirmar. O aluno, frente ao pronome de tratamento ‘você’ utilizado pelo compositor da canção (embora sem referencial anafórico ou catafórico) e com base no contexto histórico que fomentou tais versos – atrelou-o ao regime vigente na época de sua gênese, no caso o regime militar do presidente Médici<sup>4</sup>.

Tal discursividade, este entrelaçar entre locutor/conteúdo/espaço/tempo/interlocutor, sustentou a apreensão da primeira estrofe, sendo a força motriz durante toda a leitura do texto poético. Sua compreensão metafórica da censura, assemelhando-a à escuridão, merece destaque, em razão da orientação argumentativa reveladora da defesa, do posicionamento do aluno frente à temática abordada.

Vislumbrando o que fora desenvolvido sob o viés discursivo, reavivo o que fora percorrido acerca do ‘excedente da visão estética’ por Bakhtin (2004, p. 24), “... Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimento *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo...”.

Assim, a apreciação global apresentada pelo aluno foi de quem, mesmo fora do contexto versado, compenetro-se da dor do poeta. No entanto aquele não tomou para si a angústia deste, mas sim, por meio da atividade estética, foi conduzido a um “ato ético”<sup>5</sup>, a uma “reflexão cognitiva”<sup>6</sup>, conforme ficou evidenciado em toda a análise construída ao longo da canção.

---

<sup>4</sup> **Emílio Garrastazu Médici** nasceu no Rio Grande do Sul, em 1905. [...] Em 30 de outubro de 1969, Médici foi indicado indiretamente pelo Alto Comando do Exército para o cargo de presidente da República. O recrudescimento do regime militar foi iniciado no governo do general Costa e Silva, e chegou ao auge no **governo do general Emílio Médici**.

No governo do general Médici, o combate ao regime militar se acentuou, e a repressão aos movimentos que promoveram essa resistência também aumentou. A censura aos meios de comunicação e as torturas de prisioneiros políticos tornaram-se comuns.

<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/governo-de-emilio-medici/>

<sup>5</sup> Discurso direto de Bakhtin (2004, p.24);

<sup>6</sup> Discurso direto de Bakhtin (2004, p.24);



## TEXTO 3:

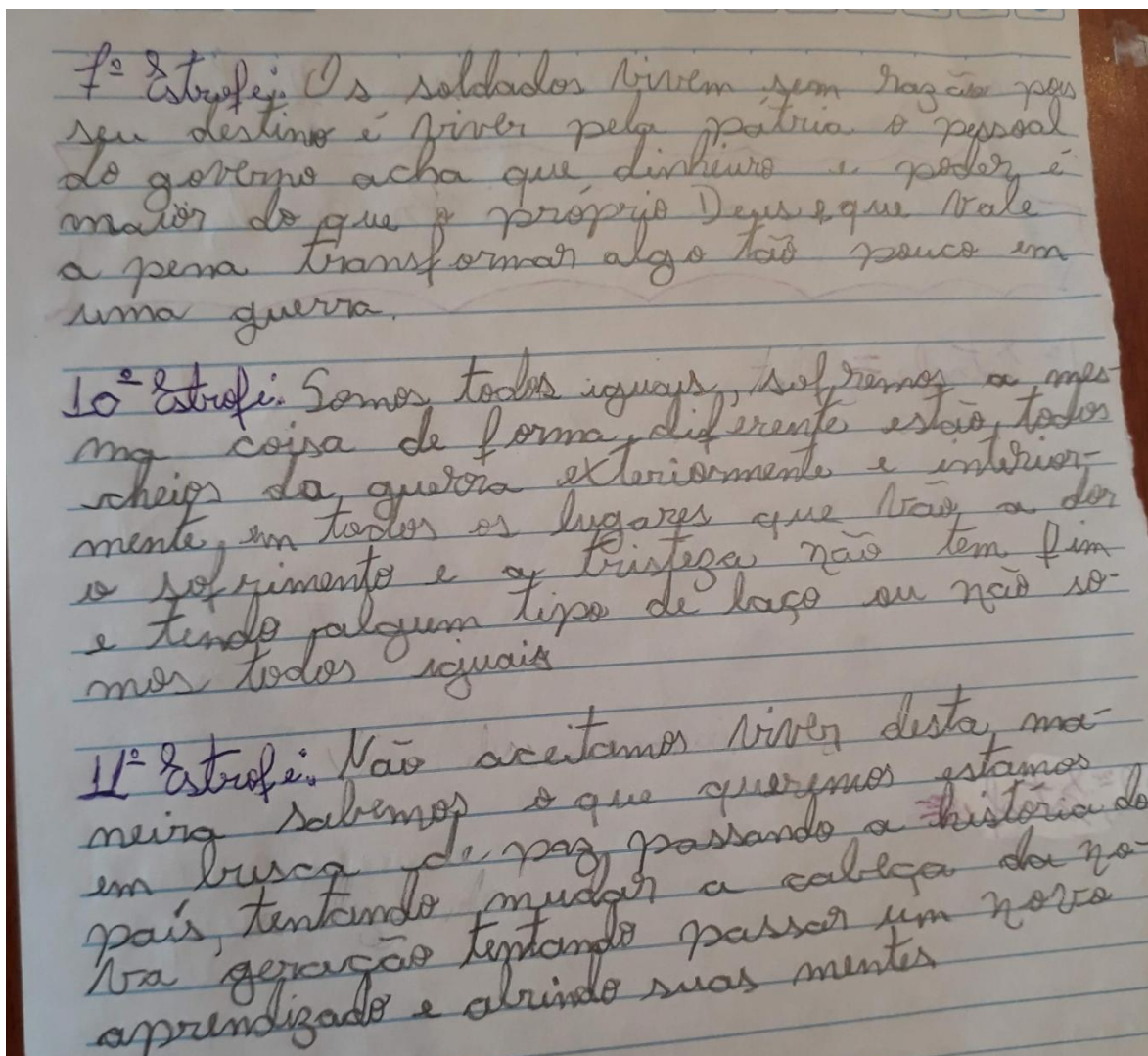
Nome: Gabriele De Oliveira Pereira nº 7  
 Série: 8ª B

Entendimento da música: Pra não dizer que  
 não falei das flores

1ª Estrofe = Eu acho que o General Vândri  
 quis dizer que neste país todos andam feito  
 soldadinhos seguindo regras e tradições que  
 o governo acha certo, todos sofrem por den-  
 tro mas quase ninguém quer contrariar o  
 governo por medo de morrer, ser torturado, ser  
 exilado e outros castigos que as pessoas recebem  
 por contrariar ou criticar o governo e suas  
 regras.

2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000

4ª Estrofe = A população pobre está morrendo estão  
 cada vez ganhando menos dinheiro, as pessoas  
 estão sem saber o que fazer mas ainda acreditam  
 na paz vencendo a guerra.



A aluna do **texto 3** optou pela composição de 1968 do compositor e intérprete Geraldo Vandré. Envolto, também, do Ato institucional AI-5<sup>7</sup>, o contexto constituinte da obra foi afim às composições selecionadas pelos demais colegas de classe.

O texto em evidência apresenta, claramente, problemas na estrutura de seus parágrafos. Suas orações são justapostas, ausentes de sinais de pontuação. Embora este estilo de escrita requiera maior concentração, a fim de relacionar os

<sup>7</sup> O **Ato Institucional nº 5**, conhecido usualmente como AI-5, foi um decreto emitido pela [Ditadura Militar](#) durante o [governo de Artur da Costa e Silva](#) no dia 13 de dezembro de 1968. O AI-5 é entendido como o marco que inaugurou o período [...] da ditadura e que concluiu uma transição que instaurou de fato um período ditatorial no Brasil. [...]

Esse ato institucional foi apresentado à população brasileira em cadeia nacional de rádio e foi lido pelo Ministro da Justiça, **Luís Antônio da Gama e Silva**. Contava com doze artigos e trazia mudanças radicais para o Brasil. Por meio desse decreto, foi proibida a garantia de habeas corpus em casos de crimes políticos.

Também decretou o fechamento do Congresso Nacional, pela primeira vez desde [1937](#), e autorizava o presidente a decretar estado de sítio por tempo indeterminado, demitir pessoas do serviço público, cassar mandatos, confiscar bens privados e intervir em todos os estados e municípios.

<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-ai-5.htm>

termos da oração de maneira sintática e semanticamente correta, é possível alcançar o sentido pretendido pela locutora.

Rumando, então, à análise crítica da obra estética de Vandré,   patente o desvio interpretativo feito pela aluna. Na estrofe incipiente, originalmente, o compositor intencionou convocar a população a uma manifestação contra os abusos institucionalizados pelo AI-5. No entanto a aluna cometeu o que denominamos de leitura por ressonância<sup>8</sup>. Seu desvio interpretativo, todavia, é cabível, compreensível, visto que suas orações reduzidas e elípticas podem conduzir-nos a uma leitura crítica.

No entanto, analisando a estrofe a partir da perspectiva da aluna, há a possibilidade de realizarmos uma pré-leitura acerca da população comandada, alienada, doutrinada que não se rebela contra as imposições do governo. A inanição atribuída a estes sujeitos fica explícita na sequência dos verbos nominais ‘caminhando, cantando, seguindo’. Pensando numa narrativa, temos, nesta estrofe, o encadeamento de atitudes que serviriam de causa ao convite de Vandré. Como todos se mantinham marchando no mesmo ritmo, seguindo o mesmo ‘mantra’ em toda e qualquer esfera da sociedade, era chegada a hora daquela condição ser alterada, dando início, então, ao refrão motivacional,   mudança democrática tão aspirada.

Logo, seguindo este prisma interpretativo, todo entendimento da aluna rumou do cenário submisso, no que condiz   população,   força protestante desta mesma camada social. Sua análise da 4  estrofe foi coerente   mensagem pretendida pelo seu locutor, na qual ele menciona as consequências sociais que o regime vigente acarretou ao povo, ‘fome’. Seguidamente, menciona o otimismo e a escolha pacífica deste que, embora vitimado e subtraído, opta pela paz, metaforizada pela flor<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> O desvio acontece porque o leitor d  atenção apenas àquilo que, do texto, corresponde ao que está em seu mapa mental, em seu repertório.

Anglo: ensino médio, 3  série: caderno 6 – 1  Ed. – São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2018.

<sup>9</sup> **FLOWER POWER!** (Flower Power – Força das Flores – um slogan usado pelos hippies dos anos 60 até o começo dos anos 70, como símbolo da ideologia da não-violência e de repúdio à Guerra do Vietnã. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo poeta Allen Ginsberg em 1965). O movimento promovia a vida em comunidades, sem interesse em bens materiais e contra as armas nucleares. Assim, as músicas de várias bandas que frequentavam quase que diariamente estas festas, se tornaram hinos do movimento.

<https://www.floreseflores.com.br/index.php/dicas-e-curiosidades/flower-power-o-poder-das-flores-na-filosofia-hippie-nos-anos-60-e-70/>

Vale destacar o que se comentou sobre os versos que constituíram a 7ª estrofe. Sua análise, de uma maneira geral, foi feita em consonância com as intenções de seu compositor, no entanto, nota-se uma interferência contextual. A aluna, ao ler o que passara durante a ditadura, associou os soldados e seus superiores de outrora aos representantes governamentais atuais que, constantemente, recebem acusações de desvios de verbas públicas. Sua analogia é aceitável se pensarmos na ideia de que aqueles que deveriam - em função de sua representatividade na sociedade e para esta – enveredar suas ações em prol da sociedade e do povo acabam desviando-se em virtude de suas ideologias radicais ou fomentados pela ânsia em acumular fortunas.

A 10ª estrofe, constituída parcialmente dos mesmos versos da 1ª, apresenta, originalmente, uma alteração relevante, uma transição da condição do povo convocado que, a priori, fora denominado 'igual' e, posteriormente, de 'soldado'. No entanto esta construção intencional, pelo que consta, não fora notada pela aluna. Esta também mudara sua reflexão inicial. Na estrofe incipiente, a aluna denominou os cidadãos 'soldadinhos' imprimindo que todos se comportavam de acordo com o que era ditado, ordenado. Já na 10ª análise esta visão sofrera mudança. Parece-me que a ideia de que “somos todos iguais” refere-se ao julgamento de que o sofrimento não escolhe raça, sexo ou posição social, ele aflige a todos indistintamente.

Seu desfecho seguiu, de modo conciso, no entanto coerente à mensagem pretendida. Ainda assim, seu dialogismo ficou, em toda extensão da análise, evidente. Face ao contexto sócio-histórico, no qual nos encontramos inscritos, a aluna não o abstraiu ao tomar consciência do que outrora ocorrera no Brasil. A relação temporal fora estabelecida e as lacunas, as elipses intencionais, em virtude da censura da época, foram preenchidas, explicitadas com as observações subjetivas da interlocutora.

Encerradas, pois, as leituras que constituíram esses leitores-sujeitos, copartícipes, dei prosseguimento à SD<sup>10</sup>. Conforme explicitado minuciosamente no capítulo que antecede este, uma produção foi pedida ao término deste módulo. Em sua orientação, demandei que produzissem um texto em versos livres e brancos e que este fosse desenvolvido dentro do que fora tematizado durante as discussões que traváramos no desenrolar de todo o módulo estudado. No entanto houve quem

---

<sup>10</sup> Sequência Didática;

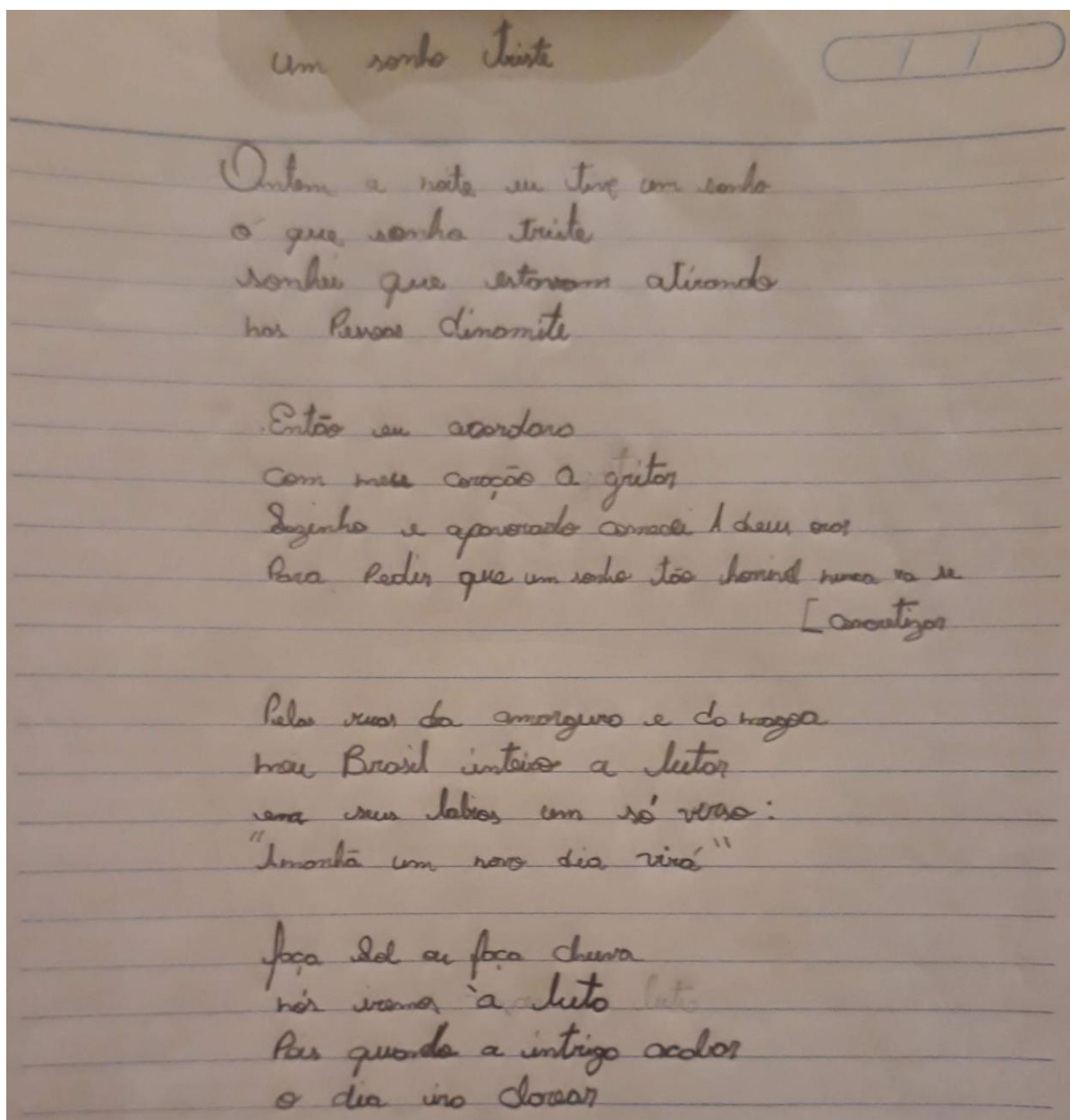


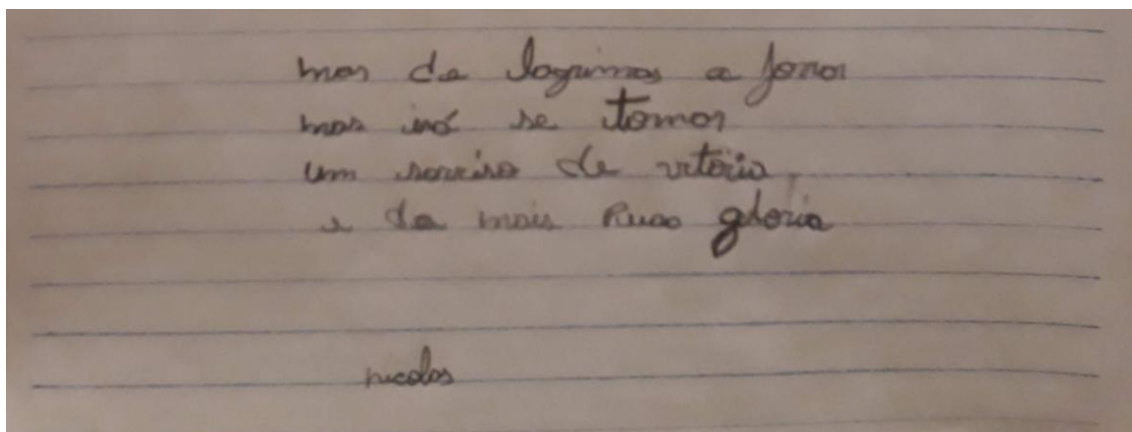
me interpelasse se lhes era permitido explanar sobre problemáticas que os afetavam, com as quais conviviam ou como vítimas, ou observantes.

Vale salientar que esta etapa, embora executada ainda no mês de junho, obtivera poucos exemplares em razão da iminência do recesso de julho.

Abaixo a seleção de três **textos que findaram o primeiro módulo** e os comentários construídos acerca deles:

TEXTO I:

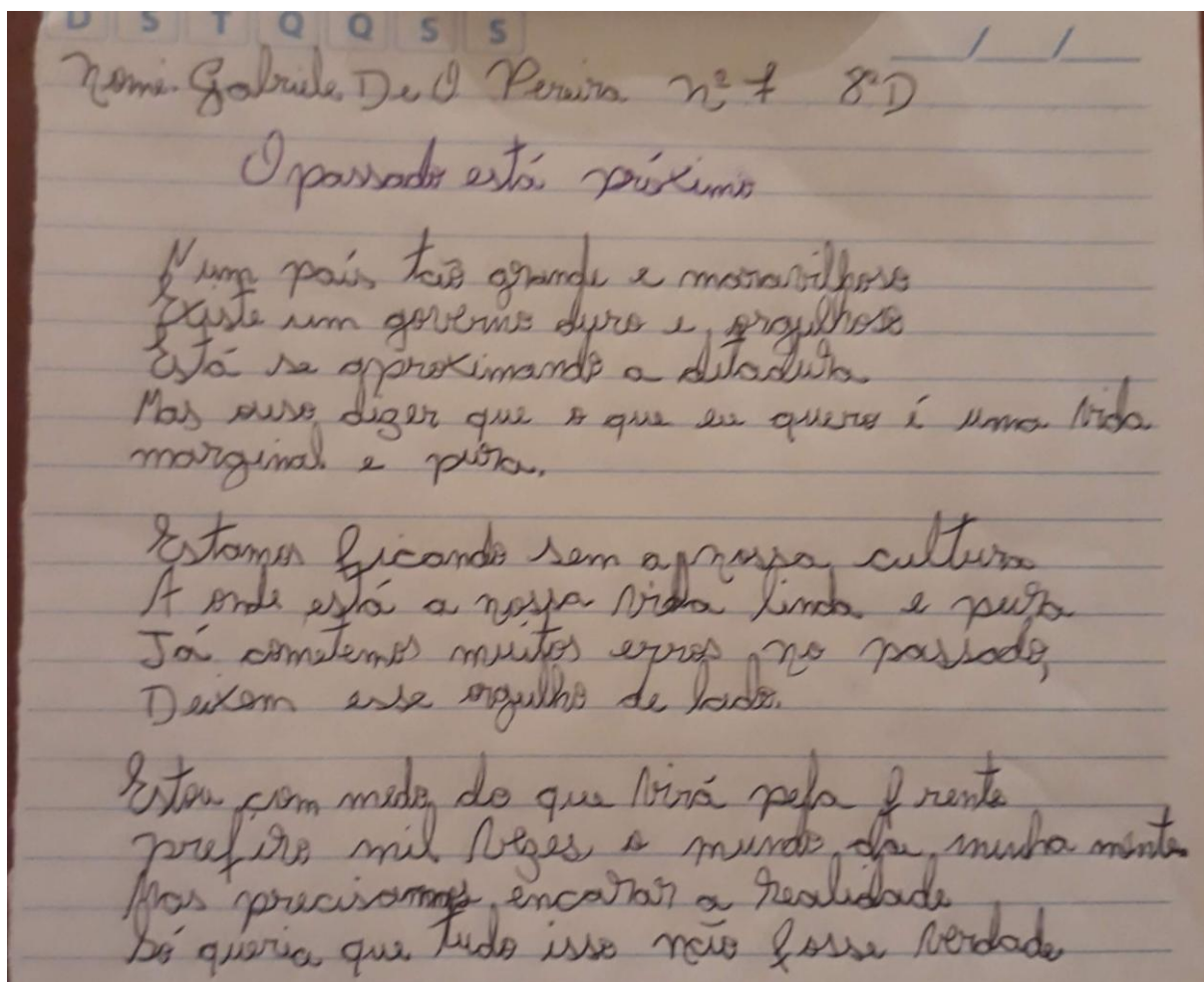




O aluno em questão, locutor do texto 1, optou por discursar sobre a ditadura. Seu texto, condizente com a música que selecionara outrora para análise, com esta interagiu, conversou. Neste diálogo é notória a presença do intertexto com a composição 'Apesar de você', evidenciando, assim, a relevância da leitura literária no processo de formação do leitor crítico. O que se sublima é que, portador deste repertório, somado à sua biblioteca vivenciada e experienciada, ao aluno foi possível o acionamento das vozes de seu interlocutor para a composição de seu discurso, junto, enfim, à sua voz.

Aprofundando a explanação do texto, podemos enfatizar toda sua expressividade construída por meio de recursos estilísticos – hipérbato, personificação, hipérbole, antítese, metáfora - que nos permite enaltecer a produção no que condiz ao estilo adotado. Já atinente à discursividade, é vital citar a resposta que o tema debatido suscitou, constituindo, pois, um sujeito responsável no que diz e responsivo quanto ao que ouve.

TEXTO II:



**A aluna em análise, locutora do texto II**, optou por versar sobre os tempos atuais, no entanto correlacionando-o, politicamente, ao que aprendera durante o módulo 1: a ditadura. Sua escolha fora particular e não sofrera influências minhas. Acredito, em virtude das discussões que se estenderam ao longo deste módulo incipiente, que ela tenha sentido a necessidade, melhor, fora despertada em seu psiquismo a vontade de sobre esta temática discursar, expressar-se, porém não de forma aleatória e isenta de argumentos lógicos e consistentes, mas sim consciente de sua tese, de sua defesa, ainda que em versos e não em prosa.

Seu título, expressivamente, já nos conduz à reflexão. A contraposição entre os termos 'passado' e 'próximo', no contexto em questão, prende o locutor que, curioso, adentra na sua forma e estilo de produção, de enunciação, a fim de compreender<sup>11</sup> e não apenas apreender<sup>12</sup> o sentido vinculado ao 'singular' título.

<sup>11</sup> A compreensão de sentidos é uma operação de leitura em que se convocam informações do repertório cultural socialmente difundido, fundamentais à produção de sentido.

ENSINO MÉDIO. Anglo: terceiro alfa 3ª série: caderno 2: manual do aluno / coordenador pedagógico Henrique Braga – 1 ed. – São Paul: SOMOS Sistemas de Ensino, 2018 – p. 42.

Seu estilo se estende ao longo do corpo do texto, deixando clara sua elíptica referência realizada no título já na primeira estrofe: o ‘passado’, referindo-se ao regime militar. Ainda neste, a apropriação retórica do que fora estudado durante o módulo um é evidenciada no verso “... Mas ousou dizer que o que eu quero é uma vida marginal e pura...”; a aluna escrevera com razões para fazê-lo, consciente e envolta de intenções, no caso revelar seu posicionamento frente à realidade política presenciada e vivenciada, bem como promover alterações em seu interlocutor previamente imaginado.

Sob a luz de teorias na área da escrita, da aquisição e desenvolvimento desta, Maria Teresa de Assunção Freitas, em sua obra “Vigotski e Bakhtin Psicologia e educação: um intertexto” (2003) discutindo e pontuando os postulados de Vigotski acerca desta apropriação da aprendizagem fomentando o desenvolvimento cognitivo, artístico e, por extensão, social, afirmou:

[...] Os processos criadores existem desde a tenra infância e se desenvolvem a partir de elementos tomados da realidade. A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. É nessa perspectiva que a criação é compreendida por Vigotski como uma reelaboração criadora do antigo com o novo. A obra criadora se constitui num processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia nas precedentes. [...] toda invenção [...] é sempre produto de sua época e seu ambiente. [...] (p.77).

Deste modo, reitero a afirmação feita antes da referenciação à Freitas (2003), a aluna baseou-se no real, no contexto experienciado para fabular. Entretanto o fizera a partir dos conhecimentos adquiridos cultural e socialmente, fazendo-se do dialogismo com a poesia marginal que outrora passara pelo mesmo que hoje a aluna crê que também passará.

E relacionando o passado com o presente, ela seguiu na constituição de sua arte, de sua expressão, escrevendo não porque fora obrigada a tal, mas porque quisera fazê-lo, porque vira sentido e propósito em criá-lo. Em seu penúltimo verso,

---

<sup>12</sup> A apreensão de sentido é uma operação de leitura que lida com a decifração do código linguístico. Trata-se de reconhecer o significado das palavras e das relações de sentido entre as diferentes partes do texto.

\_\_\_\_\_. ENSINO MÉDIO. Anglo: terceirão alfa 3ª série: caderno 2: manual do aluno / coordenador pedagógico Henrique Braga – 1 ed. – São Paul: SOMOS Sistemas de Ensino, 2018 – p. 41.



deixando patente sua finalidade, ela - embora intencionando criar um mundo de utopias, um mundo maravilhoso e de felicidade perpétua - retorna ao real, afirmando "... Mas precisamos encarar a realidade...", demonstrando uma arte consciente, manifestante.

### TEXTO III

TODOS MERECEM RESPEITO  
NASCEU PRETO E POBRE  
TÁ FUDIDO  
VAI SOFRER DISCRIMINAÇÃO  
A VIDA TOPA, INFELIZMENTE  
MAS FAZER O QUE?  
ESSA É A REALIDADE DO NOSSO PAÍS  
UM PAÍS RACISTA E PRECONCEITUOSO

SER LESBICA, É UM ERRO  
TODOS IRÃO APONTAR O DEDE  
SER VIADO, É UM RISCO  
PODE SER VÍTIMA DE VIOLENCIA

PRA QUE PRECONCEITO PORRA?  
TODOS MERECEM RESPEITO  
É DAÍ SE O CARA GOSTA DE HOMEM?  
ACHO QUE VOCÊ TEM MEDO  
DELE GOSTAR DE MULHER  
PORQUE SE VOCÊ VACILAR  
ELE VAI ACABAR PEGANDO SEU LUGAR  
E CONQUISTANDO MUITO MAIS CORAÇÕES  
DO QUE VOCÊ  
SEU VACILÃO  
PRESTA ATENÇÃO

Yasmim da Silva Ruiz

**O texto III, também produzido por uma menina**, fora escolhido em razão da linguagem selecionada, como também da veemência em que seu protesto fora realizado, proferido.

A locutora da obra a cima a ser discutida pode ser descrita como uma ótima e tranquila aluna. Seu comportamento social é, irrefutavelmente, diferente do modo que utilizara para se expressar em sua obra; logo seu texto me chamara atenção.

Ao longo dos três anos em que lecionara as aulas a ela, todas suas manifestações orais e escritas foram isentas de palavrões ou de discursos inflamados. No entanto, nesta obra, após a mudança no processo de ensino que eu adotara, incentivando a exteriorização de seus pensamentos, assim como valorizando o que eles pensam e sentem verdadeiramente, seu discurso mudou, ou então revelou sua autêntica face, o que, confesso, muito me agradara<sup>13</sup>.

Voltando nosso dissertar ao que ela enunciou, a temática selecionada fora o preconceito. Inicio-se abrangendo o racismo e a homofobia, destinando uma estrofe a cada um. Porém, esta última forma de discriminação fora eleita para finalizar a estrofe final, provavelmente motivada pelos seus valores, pela sua axiologia.

A linguagem por ela adotada reflete sua indignação frente aos preconceitos praticados em nossa sociedade, os quais ela acredita que não sofrerão alterações, pois já os enxerga como “... a realidade do nosso país...”.

Sua locução também é banhada do contexto imediato no qual se encontra inscrita; ela não o abstraiu, consumiu-o e, junto ao que é, somando aos seus valores, ela os imprimiu em formato de poema protesto, poema revolta.

Pensando e, sobretudo, respaldando-me de uma perspectiva acerca da aquisição da escrita, Landsmann (1993) discursou proeminentemente sobre o ato de escrever para provocar reações e escrever para atender a solicitações:

[...] o fato de pedir que uma pessoa escreva um texto [...] mobiliza certas associações ou recordações, de maneira que a pessoa (criança ou adulto) começa a escrever e chega até o final do seu texto passo a passo, por meio dessas associações ou lembranças; escreve o que vai pensando à medida que as ideias lhe ocorrem. O resultado dessa maneira de escrever não é [...] incoerente. As

---

<sup>13</sup> Apoiei a mudança da aluna em questão por acreditar que ela, pós minha também mudança de postura em sala de aula, sentiu-se à vontade, talvez até consigo mesma, para expressa-se de modo verdadeiro.

crianças (e os adultos) têm suficiente conhecimento automatizado da linguagem para gerar peças de discursos [...] coerentes [...]. O problema com esses textos é que eles costumam ser rotineiros, lineares, clichês, escritos para satisfazer ao professor [...]. Ao ler esses textos, não acontece nada com o leitor, ele não recebe nenhuma informação que encerre alguma novidade, não encontra nenhuma argumentação demolidora, nem tem a oportunidade de se comover com alguma metáfora ou comparação original. Com o escritor também não acontece nada comovente; simplesmente obedece a uma ordem. [...] (p.31).

Deste modo, a partir dessa concepção da arte de escrever, de enunciar, podemos afirmar que o poema III fora produzido para comover, para impressionar o interlocutor. Ele não se enquadra num modal que apenas aglomera orações e frases, mecânica e burocraticamente, a fim de atender unicamente às regras de produção textuais, que, comumente, dispensam o locutor e sua vivência, enaltecendo e priorizando apenas as diretrizes da língua. Ele vai além, ele dialoga com o que sua locutora é, com o que ela vê e com o que sente e pretende com o seu discursar.

Ao retornar do recesso de julho, **o módulo 2 fora iniciado**, sendo este o maior da SD aqui analisada teoricamente.

Em sua introdução, o conceito de linguagem poética fora retomado, assim como melhor desenvolvido, ampliando a apresentação das especificidades constituintes desse estilo de escrita.

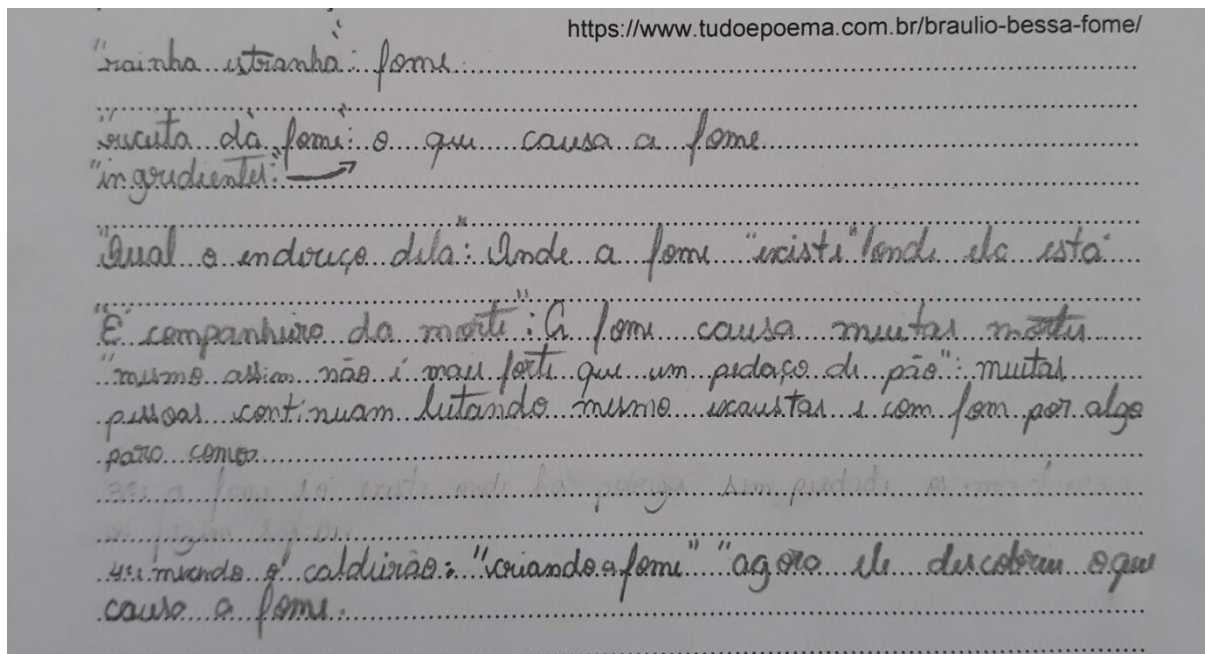
A primeira atividade, após toda diferenciação do denotar e conotar - conduzindo-os ao letramento deste recurso discursivo - fora alicerçada por meio do poema “Fome” do poeta e repentista brasileiro Bráulio Bessa. Sua leitura oral e expressiva fora feita por eles, de forma individual; por mim, visando à entonação, à apreensão e à compreensão da mensagem vinculada; e, por fim, por eles novamente, no entanto em voz alta para a sala como um todo, a fim de que a completude do texto fosse percebida pós as orientações.

Passada esta etapa de conhecimento e entendimento oral, fomentados pelas discussões que se estenderam, entreguei-lhes uma folha impressa com algumas questões que abrangiam tanto o recurso expressivo do sentido figurado e as questões voltadas aos efeitos de sentido gerados por ela, quanto o protesto que o poeta fizera utilizando-se da arte.

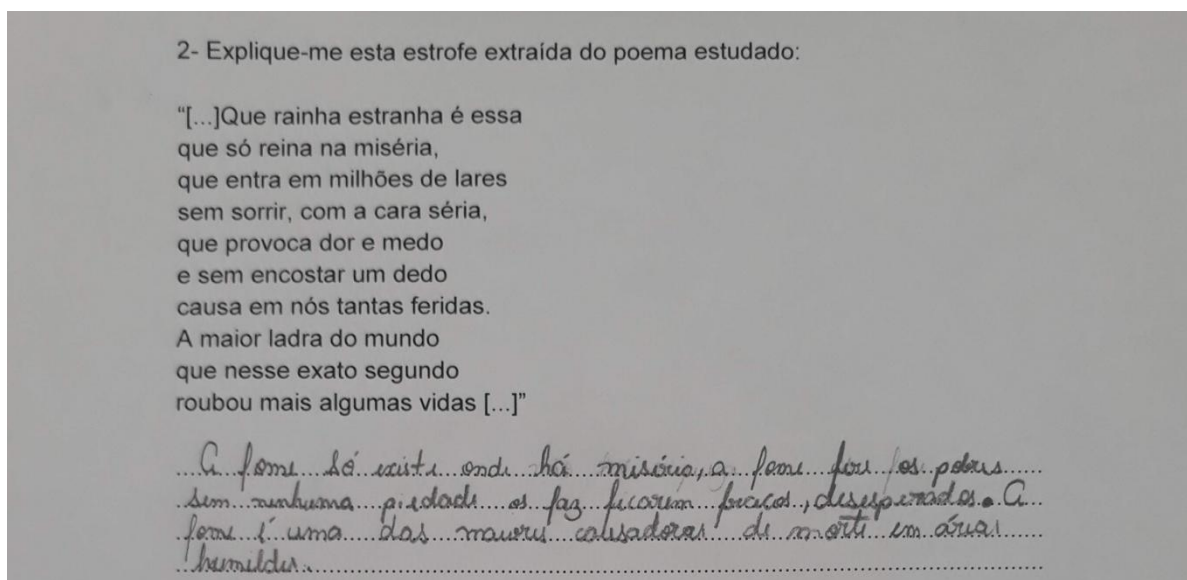
Abaixo, então, a seleção de duas análises realizadas pelos alunos:

## ATIVIDADE I – aluno Luís Fernando Astorga

Exercício 1 : Leia atentamente o poema de Bráulio Bessa e tente encontrar trechos conotativos:



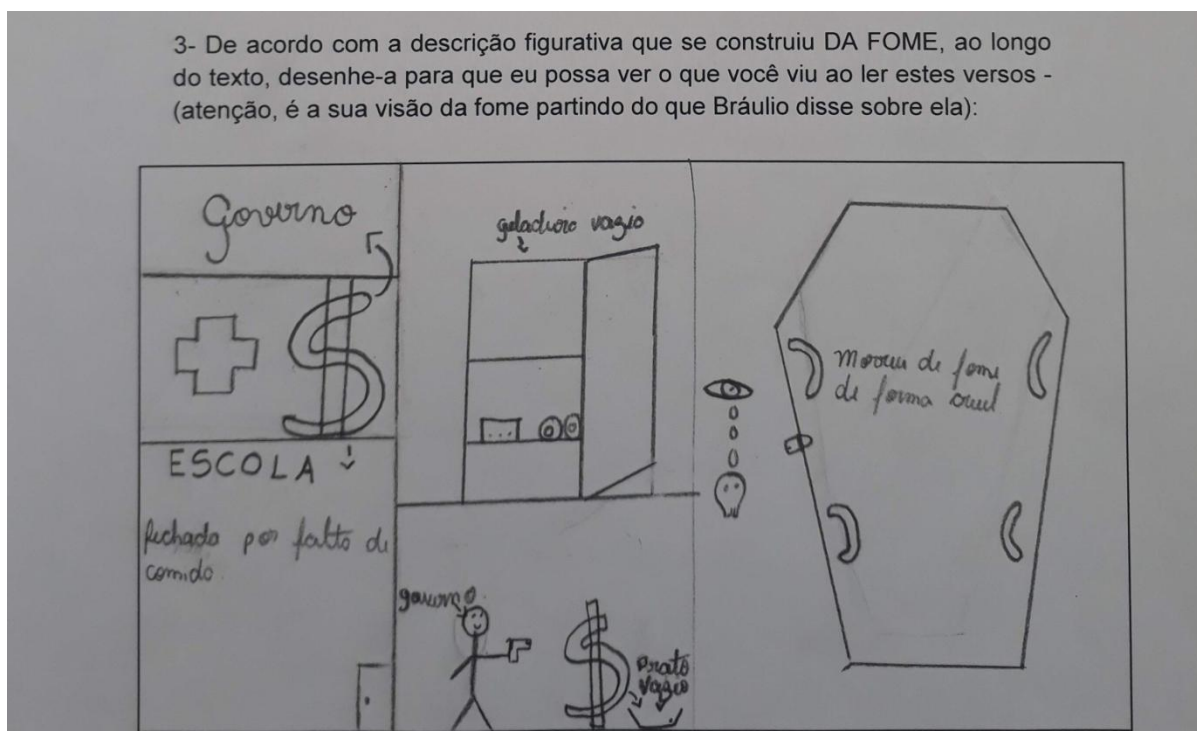
As frases, orações pelo aluno da atividade 1 apontadas foram todas construídas figurativamente. Sua seleção e explicação foram condizentes com o sentido global intencionado pelo locutor do poema, Bráulio Bessa.



Observa-se, no exercício 2, acima digitalizado, que o aluno compreendeu o dialogismo do poema com a realidade. Seu entendimento ultrapassou as margens da literatura. Volóchivov (2018) afirmara que "...a palavra é o fenômeno ideológico



*par excellence...*”(p.98), e, embora conotadas por Bráulio, o aluno não abstraiu a valoração a elas vinculadas.



Seguindo a análise, rumamos ao terceiro e último exercício, no qual a ilustração, a linguagem não verbal fora pedida para expressar a compreensão alcançada. Aqui, a associação dos objetos físicos fora dotada de significação, de acordo com o contexto histórico e social vividos pelo poeta, por mim, professora, mas, sobretudo, pelo locutor: o aluno.

Volóchinov definiu esse objeto como ‘produto ideológico’, e, partindo desta acepção, ou melhor, em razão dela, asseverou que “... esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade...” (2018, p.93). A outra realidade refratada foi a que o aluno vislumbrou, a que ele, por meio de sua percepção como cidadão, apreende - em razão das veredas por ele percorridas - de modo consciente.

Esta realidade, por fim, possivelmente, foi a mesma que despertou a ânsia em discursar no poeta. E, agora, no dialogismo com o seu interlocutor, fomentara nele, também, a necessidade de criticar a que assiste na sociedade. Por meio da sequência temporalmente lógica de seus desenhos, ele iniciara retratando a ambição do governo, o detentor do dinheiro, caminhando para as consequências da má administração deste gestor em relação aos serviços públicos a ele, legalmente,

incumbidos. Neste ritmo, o aluno chega ao ponto derradeiro, a consequência da distribuição desigual dos recursos à população carente e necessitada: a morte.

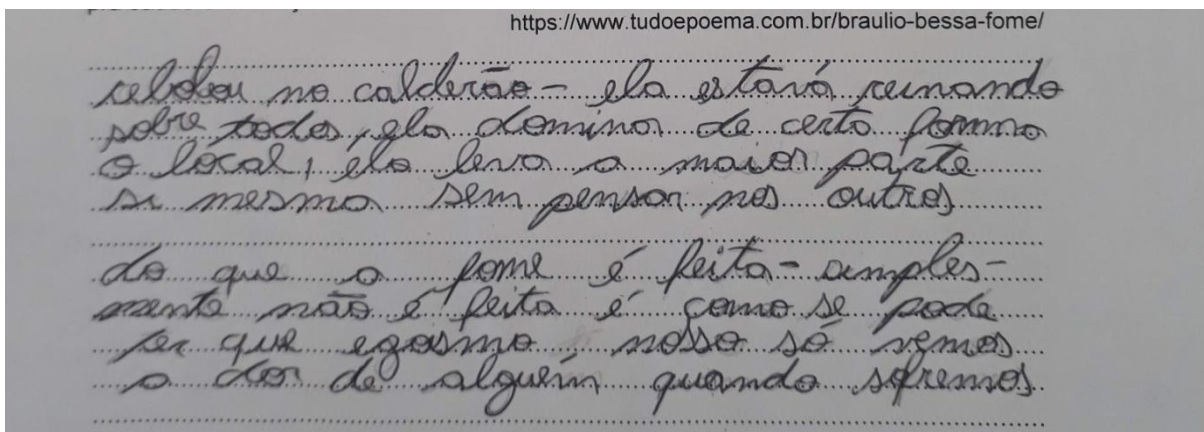
Volóchinov (2018) discorrendo sobre o dialogismo, definindo, assim, o 'signo' - esta unidade, teoricamente, neutra que é envolta de significação pelo seu locutor, este, por sua vez, também, na essência, neutro, mas que, a depender do contexto histórico e social vivente, é moldado de acordo com o que vivencia e presencia - postulou:

[...] O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. [...]. (p.94).

Ou seja, somos impulsionados pelas nossas vivências a escrevermos, enunciarmos o que desejamos, aquilo de que necessitamos. O aluno aqui em análise, no processo constituinte de seu pensar, de seu sentir, somou sua bagagem cultural e valorativa - adquirida ao longo de suas experiências - ao contexto experienciado, presenciado, resultando, assim, sua obra, sua poética repleta de significação, refletindo sua posição social.

## ATIVIDADE II – aluno Wylson Fernando Leite.

Exercício 1 : Leia atentamente o poema de Bráulio Bessa e tente encontrar trechos conotativos:



O aluno da segunda análise apresenta pequenas falhas na constituição de seus enunciados, já que, normalmente, algumas palavras são subtraídas. Ainda assim, seus textos apresentam coerência e, sobretudo, ideologias que lhe refletem;

además, esta pesquisa ambiciona privilegiar a natureza funcional e interativa da linguagem, e não seus aspectos estruturais, formais.

Como podemos ver, sua interpretação dos trechos conotados vão além do que fora explicitado na obra do poeta e repentista proposto a eles, leitores. Embora não esteja claro a quem o aluno definiu a ação do verbo 'rebolando', parece-nos que foi à fome. Deste modo, sua interpretação foi global, não considerando o sujeito da oração em si. Además, nota-se a percepção que o aluno tem deste mal social, das consequências por ele causadas.

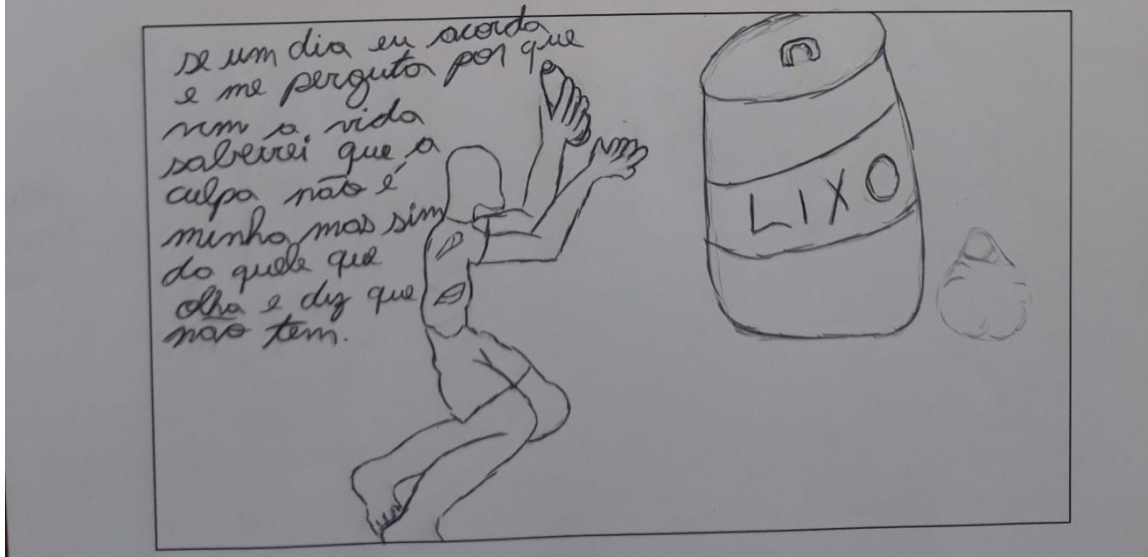
Já na segunda apreensão, seus valores ficam evidenciados, o modo como ele observa e define a população de um modo geral, sendo egocêntrica, notando a dor do outro apenas quando ela também é sua. Volóchinov falando sobre a força da vivência em nossos dizeres, afirmou que "todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é expresso) e a sua objetivação exterior (o enunciado) percorre o território social." (2018, p. 211), ou seja, o que motivara a produção realizada pelo aluno fora não apenas o texto, mas sim a essência deste interlocutor que fala e que anseia por ser ouvido, compreendido por meio daquilo que o constitui constantemente: seus contextos histórico-sociais.

2- Explique-me esta estrofe extraída do poema estudado:

"[...]Que rainha estranha é essa  
que só reina na miséria,  
que entra em milhões de lares  
sem sorrir, com a cara séria,  
que provoca dor e medo  
e sem encostar um dedo  
causa em nós tantas feridas.  
A maior ladra do mundo  
que nesse exato segundo  
roubou mais algumas vidas [...]"

na verdade ela não reina pois é  
o homem que faz acontecer pois o  
homem pensa em si-mesmo. O homem  
que está no topo pensa em si e em quem  
está abaixo mas aqueles que não controla  
ele não se preocupa e só se preocupa  
seu próprio amigo e quando alguém  
morre ele chama de fogueira da vida.

3- De acordo com a descrição figurativa que se construiu DA FOME, ao longo do texto, desenhe-a para que eu possa ver o que você viu ao ler estes versos - (atenção, é a sua visão da fome partindo do que Bráulio disse sobre ela):



Na sequência da atividade, permanecemos vislumbrando o mesmo locutor que aponta os favorecidos, socialmente, como os grandes responsáveis pelas mazelas dos menos. Sua leitura foi refratada do seu lugar social, de sua posição como cidadão consciente que nota e recrimina a desigualdade vigente no país.

Sua locução sincrética segue o mesmo percurso de indignação frente ao desprezo e inação da classe alta, dos governantes, dos poderosos em relação aos desamparados economicamente.

Aqui, diferente da análise I, temos um posicionamento mais contundente, fundamentado em alguém que sofre, que sente a dor do outro impressa no poema de Bessa. Já aquele se posicionou de modo mais distante da problemática, pondo-se como um observador, como aquele que vê os problemas alheios e sobre eles discursa, não tomando para si, mas sabendo se posicionar frente à dor, num gesto crítico.

No entanto, embora a apreensão de cada um dos alunos tenha marcas distintas, não se pode negar que ambas também diferem da do locutor, do poeta em estudo. Como isso se dá? Basicamente deste modo: cada um, desde Bráulio Bessa no ato enunciativo, estava situado em um dado lugar, envolvido de suas marcas contextuais, de suas ideologias frente aos objetos do mundo. Tais valores axiológicos o categorizaram numa posição social específica àquele espaço-tempo. O

mesmo ocorrera em relação aos leitores, interlocutores daquele. Em função destas variáveis ideologias, destes distintos lugares sociais, cada qual apreendeu o sofrimento versado ao seu modo, sendo este, fundamentalmente, distinto até mesmo de seu próprio sofrimento, conforme assentou Bakhtin:

[...] Costuma-se denominar *compreensão simpática* esse meu ativismo que vem de fora e visa ao mundo interior do outro. [...] O sofrimento *do outro*, que vivencio simpaticamente, é por princípio diferente [...] do sofrimento dele para si próprio e do meu sofrimento em mim [...]. (2003, p.94).

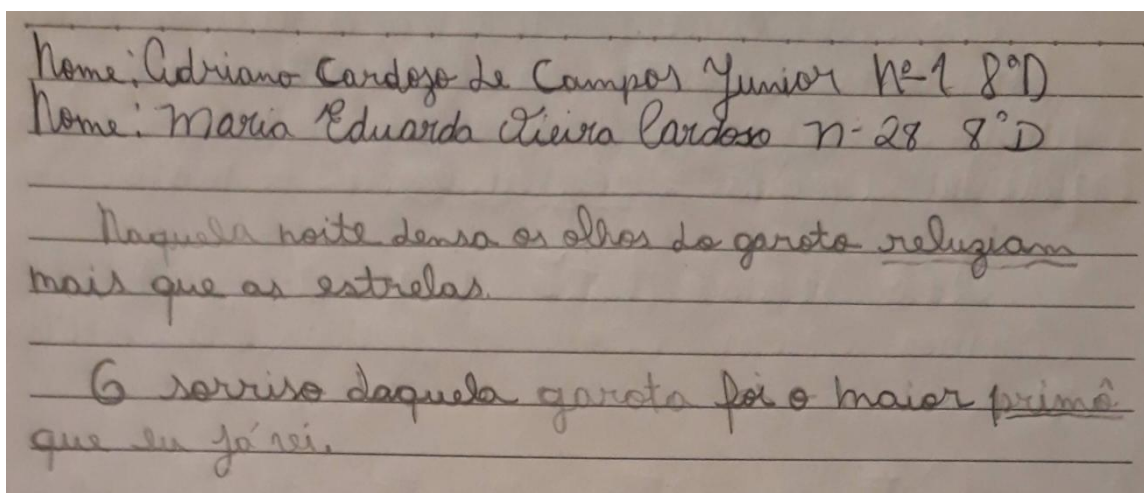
Bakhtin continua apontando que este sofrimento do outro sentido empaticamente por mim se constitui em virtude “[...] do meu lugar único *interiormente fora* do outro. A compreensão simpática não é uma representação, mas uma valorização essencialmente nova. [...]” (2003, p.94).

Desse modo, compreendemos o porquê dos sofrimentos terem sido sentidos e refratados de maneiras delicadamente distintas, pois cada indivíduo é único e irrepetível, assim como seus enunciados.

Dado o andamento da SD e a execução das atividades constituintes desta, aos alunos solicitara a produção de frases conotativas, a partir do vocabulário do cordel ‘A morte de Nanã’ que, sequencialmente, seria estudado. Vale frisar que tal atividade que explorava os recursos estilísticos e expressivos da língua fora realizada em parcerias.

Abaixo, então, dois exemplares para apreciação e comentários:

FRASES I:





Eu sou muito afortunado de ter te encontrado

Naquela tardezinha, descendo de uma carreta,  
eu vi um pobre garoto levando comida para sua  
paioça.

Pessoas más gostam de gozár de pessoas boas.

Aquele pobre homem, mesmo sem ter onde morar  
adormece plantar mucumãs sem parar.

No destradêro da tarde eu vi o homem  
dividindo seu único pedaço de pão com um  
cachorro.

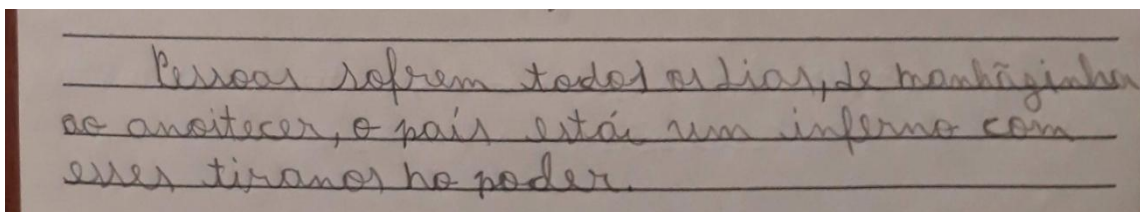
Naquela bela manhã, vi uma mulher  
dividindo seu orgão com uma crian-  
ça sem mordida.

Cio reencontrar seu filho, aliviou-se um  
sorriso no rosto inteiro, de sorte ma-  
quela mata, seu sorriso era mais reluzente  
que seu próprio cardiaco.

Seu sorriso é tão lindo que não se  
compra nem com a mais bela auro-  
ra.

Gata, eu gostei muito de tu, se  
não for pedir muito, poderia me dar  
um beijó?

Começamos juntos e assim vamos  
terminar, no meu momento destradêro  
a última coisa que eu quero ver  
é o brulho do seu obor.

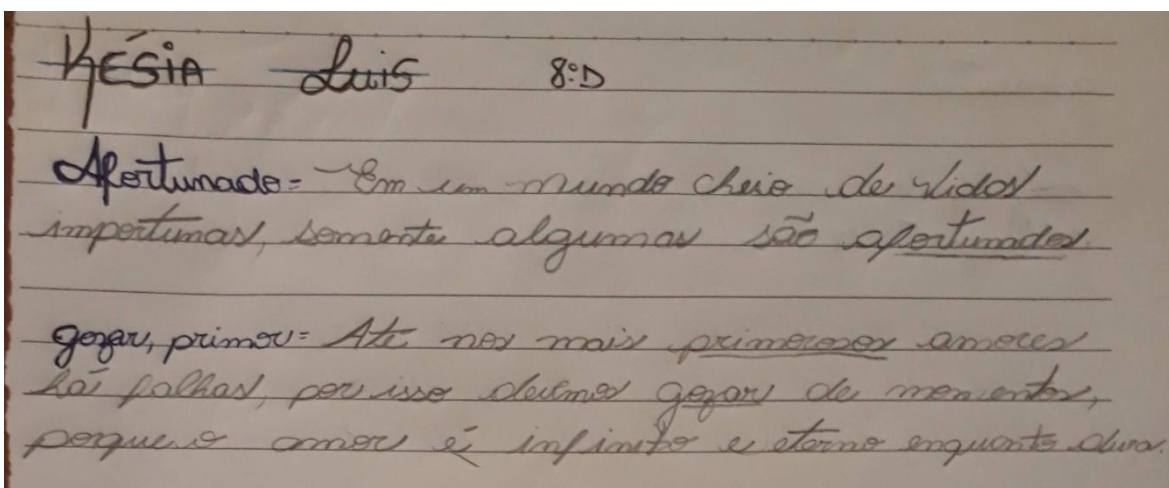


A atividade em questão, embora voltada à prática de uma ferramenta linguística, parecendo, simplesmente, o trato abstrato da língua, visava ao entendimento, ao raciocínio figurativo. Assim eles tomaram consciência de que o ato de conotar não lhes era tão distante como julgavam; que, por meio de um exercício de escrita era-lhes possível constatar o potencial poético que já estavam desenvolvendo, como também potencializar os que já possuíam. Landsmann (1993) marcou seu pensamento acerca deste ato de escrita consciente postulando:

[...] Existe uma outra maneira de produzir textos, talvez mais difícil e muito mais comprometida. De acordo com ela, temos de pensar antes de escrever, selecionar o que vamos dizer e como vamos fazer isso, rejeitar algumas ideias e elaborar outras. [...] O produto final desse processo não tem por que ser uma obra literária ou um relatório científico completo; porém, é resultado de um trabalho mentalmente comprometido, que costuma reorganizar nosso próprio conhecimento sobre o que estamos escrevendo. [...] (p.31-32).

Nota-se, além desse comprometimento, conforme assentado por Landsmann, um misto de assuntos discursados: ora voltados ao tema que intitulou o módulo que estávamos trabalhando, ora com abordagens aleatórias: relacionamentos, política, corroborando a vontade de discursar, e, sobretudo, a liberdade para fazê-lo. No caso dessa dupla, vale a ressalva de que as produções foram feitas, praticamente, de modo individual - ainda que a proposta fora em dupla, ou em trio.

## FRASES II



Semente, Brilhante = Macumã do sabedoria lançadas em  
seles persistentes, futuros frutos reluzentes, as elas  
proporcionará

Paixão, Tirano = Tódo ex dia nã nos deparamos  
com Tiranos se superintendendo sobre os paisos  
do Sexto.

Desmandeira, aurea, Candieira, Angü e begü.  
Nos reliquias do nadeito tem topica e angü, azulando  
até a fêmea dando miguê no derradeira. A noite  
"nois" com a Candieira, esperando a passar, "nois" dia  
a aurea, início a uma nova luta daria.

Nas reliquias do nadeito há topica e angü,  
azulando até a fêmea dando miguê no derradeira,  
azulando Candieira esperando a noite passar, chegan-  
do a manhã vamos a aurea nos dando esperança  
para recomeçar

glossário:

Azulando = dar a pena,

A miguê desviar-se de algo, driblar

Conforme reconhecido, anteriormente, o caráter linguístico dessa atividade, eu notara a empolgação dos alunos ao descobrirem que estavam dotados da habilidade de conotar, de garantir maior expressividade aos enunciados produzidos.

Esta dupla, em específico, arriscara-se a produzir enunciados que abarcassem não apenas um vocábulo, mas quantos lhes fossem possíveis, chegando a pesquisarem novos termos que atendessem a suas expectativas enunciativas.



Sentados à minha frente, testemunhei o quanto conversaram, fabularam e arquitetaram seus sentimentos, ali partilhados, com o fim de conotar, de provocar em seu futuro interlocutor emoções maiores e, sobretudo, distintas das que eles próprios estavam sentindo naquele momento.

Vale salientar que a aluna aqui pontuada, empolgada com seus enunciados, pedira para formularem uma segunda versão da última frase, argumentando que quisera lhe dar outro ‘tom’, outro estilo. Sobre isso, sustento-me em Vigotski:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez interiorizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] (2010, p.103).

As demais frases das outras duplas enquadram-se mais ao estilo do primeiro exemplo aqui apresentado, mesclando, no entanto, a forma de produção: algumas duplas compartilharam mais suas ideias entre si, chegando, até mesmo, a sondarem outras equipes para discutirem suas ‘invenções’.

Esta etapa foi de extrema relevância, visto que as barreiras do relacionamento entre os alunos participantes desta pesquisa começavam a perder força. A resistência a revelar um enunciado subjetivo, como também a mostrar-se interessado em ver o do outro dava mostras reais de enfraquecimento. Isso me fez crer que escrever já não era um ato vergonhoso, digno de ser executado no isolamento e, seguidamente, trancafiado para que não fosse descoberto por outrem. Agora escrever era um ato de expressão, como uma luz que reflete suas múltiplas cores e formas sem receio, sem hesitação.

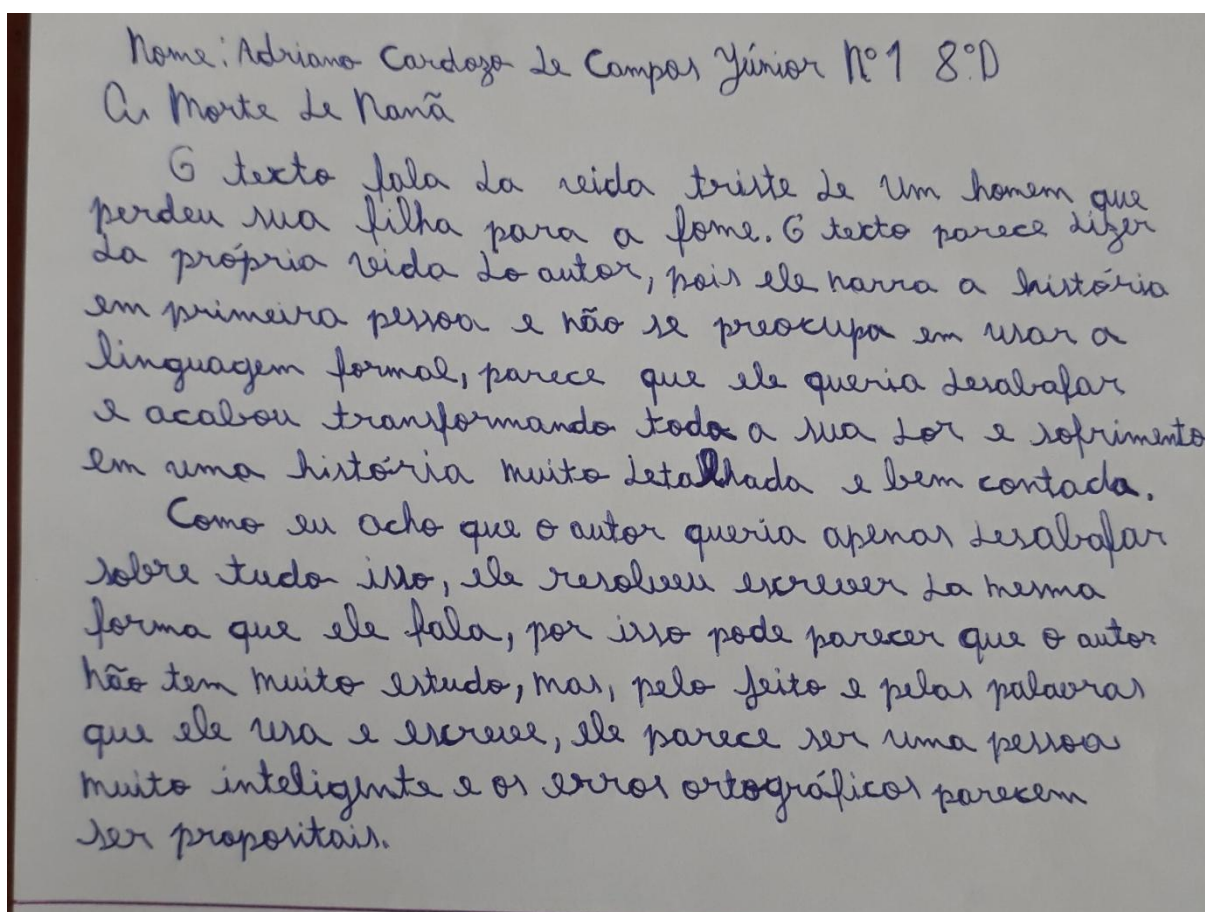
Seguindo, pois, a SD, chegamos à atividade que tivera como texto base o cordel de Patativa do Assaré. Dadas as informações que contextualizaram as obras do poeta, a eles ofertei uma tarefa interpretativa que foi realizada em três etapas diferentes, objetivando verificarmos o que cada um era capaz de resolver sem a intervenção de alguém, como também o que ainda estavam desenvolvendo, necessitando, enfim, do auxílio do outro.

Para esta atividade os preceitos da *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotski foram tomados como referencial teórico. Dos catorze alunos participantes – já que alguns já não estavam mais na sala por transferências ou ausências

recorrentes - uma não realizou nenhuma etapa, oito acrescentaram itens pós-segunda etapa e cinco mantiveram apenas a primeira versão, a qual alcançaram em função do 'nível de desenvolvimento real' de cada um, conforme elucidado à frente, "[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. [...]" (VIGOTSKI, 2010, p.97).

Abaixo três exemplares para observação e análise: Observação: cada traço simboliza a mudança de etapa, supracitada.

#### APREENSÃO I - EM UMA ETAPA



A produção do aluno da primeira apreensão se assemelha muito a uma resenha crítica. Seu texto foi conciso, atendo-se, fundamentalmente, à dor de um pai que perdera sua filha em consequência da fome. Ademais, em sua resenha, ele pontuou a variante adotada pelo poeta como um recurso expressivo e intencional, não julgando suas especificidades.

Posto que os detalhes do relato do eu lírico tenham sido notados pelo interlocutor, este preferiu não desenvolvê-los nas demais etapas sugeridas, talvez por julgar desnecessários tais pormenores. Ao questioná-lo se já havia alcançado todo o entendimento do enunciado, recordo-me de argumentar que tudo que considerava relevante à compreensão já havia sido desenvolvido, dispensando, então, acessórios.

#### APREENSÃO II – EM DUAS ETAPAS:

Nome: Luis Fernando Astorga Bueno nº: 39.

### A Morte de Nanã

Lema...

O poema "A Morte de Nanã" conta uma história provavelmente real, toda a história se passa no nordeste abordando os principais fatores do região como seca, calor extremo e pobreza. Nesse poema nos mostra como a vida é dura no sertão.

Qual a mensagem que o poema nos passa?

A linguagem usada pelo autor "gíria do sertão" é simplesmente o modo de como se fala no nordeste que nos leva a entender que ele não sente vergonha de ser nordestino, bem pelo contrário sente orgulho, além de usar algumas palavras típicas do região. Em certo parte do poema ele indica que a vida dele era feliz porém teve que deixar tudo viajando para um local em busca de uma vida melhor.



**Entendimento Geral**

Patativa vivia uma vida humilde porém feliz, no sertão nordestino junto a sua filha "Nanã" e mesmo se alimentando mal era gozinhão. Com seis anos nanã passou por uma seca terrível em (1932), de tão forte que foi a seca, faltou água e alimento, e só comiam a comida que caçavam, mas até mesmo os animais estavam escassos então conseguiram comida ser extremamente complexo. Nanã faleceu nessa seca, por falta de de uma boa alimentação, Patativa ficou triste por perder sua única filha e tão jovem, mas acreditava que sua filha iria para um lugar melhor e alegrar onde fosse por seus risos eram alegres e transmitiam bondade à quem os visse.

O aluno da apreensão II pode ser descrito como um adolescente com grande facilidade cognitiva, todavia, em virtude de suas raras horas de sono, bem como de sua subnutrição, ele vem apresentando uma apatia<sup>14</sup> crônica. Tal patologia o prejudica em todas as atividades escolares, bem como em seus relacionamentos, sendo esses, por opção dele próprio, bem escassos. Tal minúcia foi relatada por ser a justificativa maior da necessidade de que o jovem tem em atingir níveis mais complexos de compreensão textuais.

Em sua primeira parte, podemos observar a síntese do poema, voltando o enunciado a uma sintética e objetiva análise temática. Já a questão que fundamenta a obra - o padecer de um pai que perdera a filha criança para a fome - não fora percebida.

O segundo parágrafo evidencia a última afirmação do período anterior, visto que se concentra na análise da linguagem utilizada pelo eu lírico, na sua variante regional tão marcante. Em sua última frase - a qual cria um efeito de brevidade no que discorrera no cordel -, desvia a análise linguística à interpretativa, pontuando, erroneamente, que o pai de Nanã tivera de ir à busca duma vida melhor, perdendo, assim, sua felicidade.

<sup>14</sup> É uma **condição psicológica** designada por um estado emocional de **indiferença**. É a **falta de emoção** ou motivação de um indivíduo perante algo ou alguma situação, tendo como algumas das suas características o **desgaste físico**, a **inércia**, a **fraqueza muscular** e a **falta de energia** (letargia).

<https://www.significados.com.br/apatia/>

Um ponto que chamara minha atenção, ainda nesta etapa incipiente, a qual alcançara por meio de suas competências amadurecidas, conforme assentado por Vigotski (2010), foi o trecho em que o aluno demonstra nuances de xenofobia, ou dele próprio, ou a que ele enxerga nos demais sulistas em relação aos nordestinos “[...] A linguagem *escolida* pelo autor... é *simplismente* escrita da forma como eles falam no nordeste *oque* nos leva a entender que ele não sente vergonha de ser nordestino [...]”. No entanto, mesmo em face da dúvida acerca da origem do preconceito, julguei ineficaz questioná-lo, pois minha entonação poderia conduzi-lo a uma resposta arquivada a fim de satisfazer-me.

Findada a fase individual, a qual revelou o nível de desenvolvimento real dos alunos, partimos para a segunda etapa, aquela que fora intermediada por mim. A partir desta, o enunciado mudara; a mensagem que os versos intencionaram expressar fora atingida, apreendida, não em sua completude, entretanto, faltando a percepção da crítica social vinculada à obra.

A fim de elucidar o conceito de zona de desenvolvimento proximal Vigotskiano, o qual sustenta a relevância da fragmentação da atividade, como também a teoriza, respaldo-me nele próprio com seus dizeres:

[...] *Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.* [...]. (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

De acordo com Vigotski (2010), o que ampliara a visão do aluno quanto à obra lida fora o auxílio do outro, de um alguém que utiliza recursos entonacionais, bem como de léxicos mais acessíveis para parafrasear o poema, e, não menos importante, de ritmo que combina cada elemento do verso a seu determinante corretamente. Essa ponte que conduz a criança a um nível ainda não superado, que aqui nos serve de referência, denominou-se de *zona de desenvolvimento proximal*.



## APREENSÃO III – EM TRÊS ETAPAS:

NOME: Gabriel De Oliveira Pereira Nº 7 SÉRIE: 8º 1)

Comentários sobre o tema: Pelo que eu entendi a poesia fala sobre riqueza, não a riqueza material e sim a sentimental. Pois dinheiro não é tudo, não compra o amor nem a paz muito menos a felicidade. Muitas vezes pessoas ricas tem doenças, enfermidades etc. Eles também são seres humanos sentem dor e sofrimento. Nem tudo melhora, materialmente podem ser ricos mas sentimentalmente e espiritualmente são pobres. Essa poesia me passou simplicidade e a importância da variante geográfica elas conseguem passar variados sentimentos e conseguem dar um gostinho mais na poesia.

E também entendi a desigualdade...

A linguagem informal com certeza tornou a poesia mais real, a linguagem matemática deu um ar mais seco e simples.

A terceira e última aluna nesta análise foi, dentre os catorze participantes, a única a adicionar um novo item apreendido a cada etapa avançada. Sua análise é digna de comentários em virtude de sua sensibilidade, da maneira como ela absorve a mensagem lida. Seu entendimento transcendeu às margens do texto, atingindo sentidos mais humanos, verdadeiros.

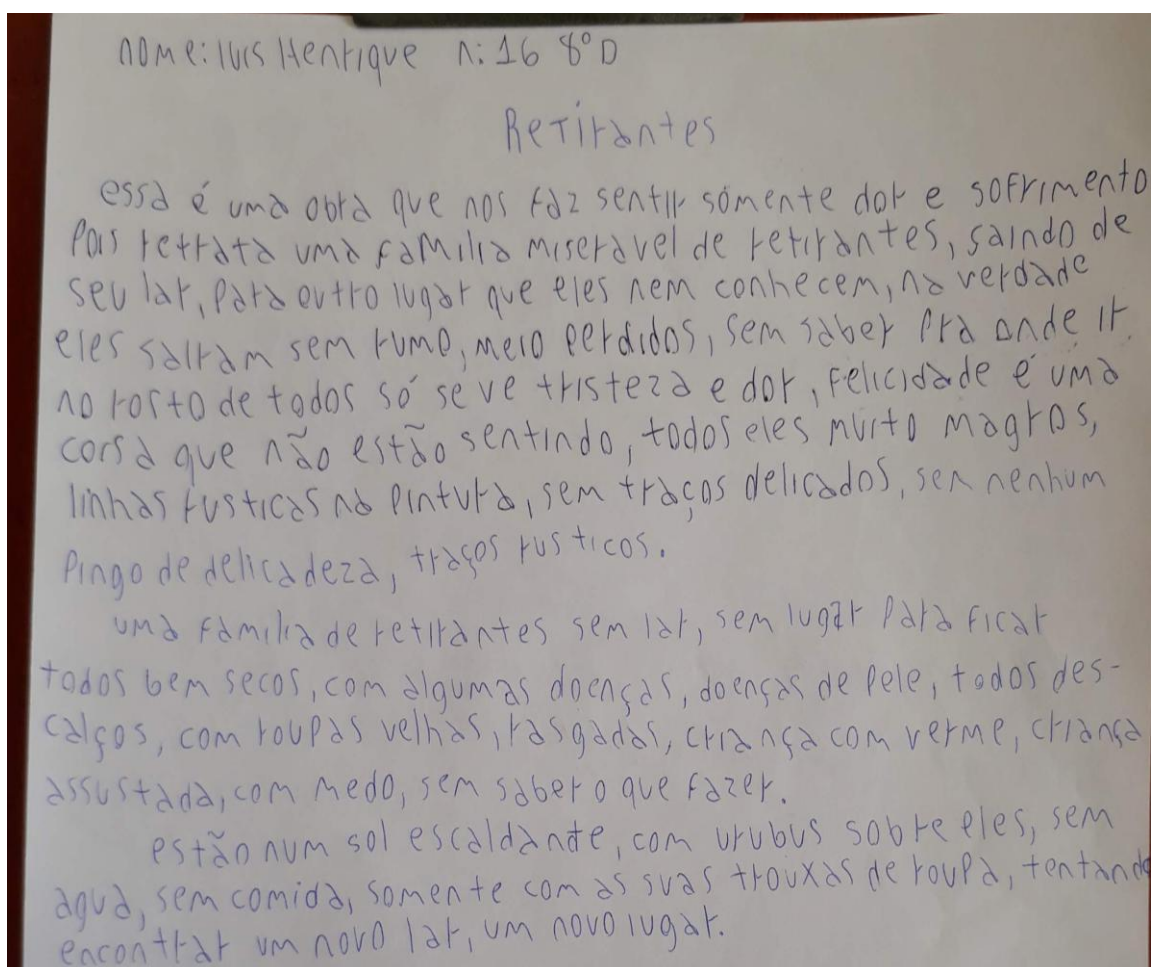
Ademais, nota-se que sua leitura não lhe serve basicamente como produto finalizado a ser consumido seguindo uma sequência pré-determinada. Ela conduz sua apreensão e compreensão de acordo com seus valores axiológicos, os quais se revelam conscientes e, sobretudo, responsáveis e responsivos.

A atividade posterior, a qual finalizou o estudo do cordel de Patativa, objetivou aferir o reconhecimento – por parte dos alunos - das variantes linguísticas e os efeitos de sentido que estas garantem ao discurso, rejeitando, assim, possíveis preconceitos linguísticos. Outrossim, intencionou desenvolver as habilidades voltadas à inferência de informações explícitas e implícitas no texto, como também a distinção da opinião do locutor.

A etapa seguinte teve por fim desenvolver habilidades voltadas à leitura de textos não verbais da arte visual; bem como, conforme proposto na BNCC no componente curricular Arte, “(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística,...” (BRASIL, 2017, p.211).

Abaixo, então, duas análises críticas da obra expressionista ‘ Os Retirantes’ (1944), de Candido Portinari:

#### ANÁLISE I:



## ANÁLISE II:

Nome: Karmin da Silva Ruiz 8<sup>o</sup>  
 13/09/19

O que eu sinto sobre essa obra, é que ela me passa a ideia que essa família já sofreu muito na vida e ainda sofre, existe várias pessoas de diferentes idades, e estão juntas, por isso passa a ideia de uma família.

Essa família passa muita necessidade, a aparência indica que eles passam fome, estão carregando troucas, e estão migrando. O lugar onde eles moram não tem hospitais, postos de saúde e farmácias, a menina com a barriga grande prova isso, concentra ela sobre de uma contaminação venenosa.

Eles são do sertão que sofre de uma grande seca, e quando há seca, há plantações mortas, e geralmente se passa de seca de alimentos copiosos de plantações e infelizmente na ausência de plantações essas pessoas passam muita fome. Na seca intensa os rios evaporam causando sede as pessoas, então logicamente essas pessoas retratadas na obra estão com muita sede.

Além dessas pessoas podemos observar urubus voando pelo céu, concentra há pessoas mortas lá atrás, e essas pessoas estão a procura de carcaça, claramente já acharam e se alimentaram dela, porque tem alguns pedaços de ossos próximos ao pé dos retirantes.

Eu acho que essa família é formada por 6 crianças, o pai, a mãe e o avô, sem dúvida a esposa desse senhor morreu de fome e talvez esses pais já devem ter perdido filhos por conta da fome e sede.

É eu sinto muito da dessa família, que por conta da fome está sendo destruída, é triste saber que ainda existe pessoas nessa situação, é direito de um ser humano ter o que comer e o que beber, mas algumas pessoas não se importam com o sofrimento de seu próximo.

De modo geral, todos os alunos se atentaram à descrição do quadro pormenorizando os 'traços rústicos', os corpos esqueléticos, os resquícios de ossos salpicados pelo chão seco e a união dos entes familiares. Esses dois alunos foram selecionados em razão da sensibilidade que notei ao ler suas análises.

Noto, em ambos os textos, a interlocução entre Candido e o leitor. Aqui a linguagem, ainda que de forma não verbal, estava repleta de significado,



transmitindo mais que uma mera informação de um pintor a um contemplador, mas sim transcendendo a tal ponto que foi – e sempre será - capaz de conduzir estes interlocutores a um diálogo, a uma interação humana. O que aquele intencionou despertar nesses que leriam sua obra cabe apenas a ele descortinar. No entanto ousamos pressupor, em virtude de seu contexto sócio-histórico, como também de suas conversas com Graciliano Ramos – autor de *Vidas Secas*, (1938) – nas quais discursaram sobre a temática que transformavam em arte<sup>15</sup>, que eram as mazelas sofridas pelo povo sertanejo no Brasil durante a década de 1930.

Cada aluno/leitor aqui apontado fez sua leitura de acordo com sua posição social, bem como de seus valores. Ainda assim, ambos demonstraram proximidade e afinidade no que discursaram, sendo o primeiro mais pontual e a segunda um pouco mais detalhista, ou, por que não dizer, mais sensível à leitura.

---

<sup>15</sup> Rio - 18 - Fevereiro - 1946

*Caríssimo Portinari:*

*A sua carta chegou muito atrasada, e receio que esta resposta já não o ache fixando na tela a nossa pobre gente da roça. Não há trabalho mais digno, penso eu. Dizem que somos pessimistas e exibimos deformações; contudo as deformações e miséria existem fora da arte e são cultivadas pelos que nos censuram.*

*O que às vezes pergunto a mim mesmo, com angústia, Portinari, é isto: se elas desaparecessem, poderíamos continuar a trabalhar? Desejamos realmente que elas desapareçam ou seremos também uns exploradores, tão perversos como os outros, quando expomos desgraças? Dos quadros que você mostrou quando almocei no Cosme Velho pela última vez, o que mais me comoveu foi aquela mãe com a criança morta. Saí de sua casa com um pensamento horrível: numa sociedade sem classes e sem miséria seria possível fazer-se aquilo? Numa vida tranquila e feliz que espécie de arte surgiria? Chego a pensar que faríamos cromos, anjinhos cor de rosa, e isto me horroriza.*

*Felizmente a dor existirá sempre, a nossa velha amiga, nada a suprimirá. E seríamos ingratos se desejássemos a supressão dela, não lhe parece? Veja como os nossos ricos em geral são burros.*

*Julgo naturalmente que seria bom enforcá-los, mas se isto nos trouxesse tranquilidade e felicidade, eu ficaria bem desgostoso, porque não nascemos para tal sensaboria. O meu desejo é que, eliminados os ricos de qualquer modo e os sofrimentos causados por eles, venham novos sofrimentos, pois sem isto não temos arte.*

*E adeus, meu grande Portinari. Muitos abraços para você e para Maria.*

*Graciliano*

<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2017/05/graciliano-ramos-questiona-portinari-sobre-o-sentido-da-arte.html>

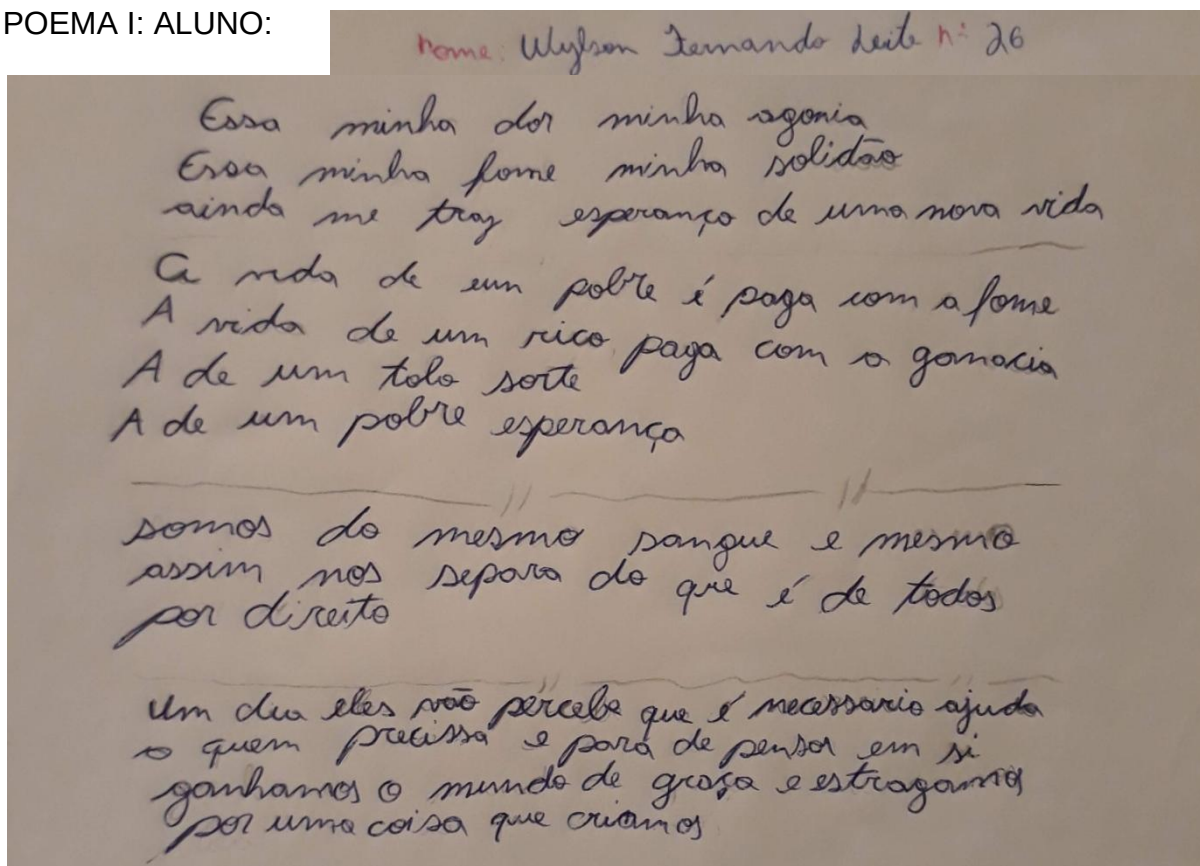
Ingedore Koch (2018) ao discorrer acerca da concepção de língua, sujeitos e texto, voltando-se ao sentido desses, postulou - quando voltada ao texto – que:

[...] Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.[...] (p.17)

Com essas palavras, postulamos o que fora mencionado há pouco ao cotejarmos, sucintamente, a análise que cada aluno fizera da obra de Portinari: cada leitura é única, pois a fazemos de acordo com o que somos, do onde e quando estamos. Mesmo que o tempo coincida, os lugares, as experiências e as ideologias que constituímos ao longo de nossas estradas diferem-se uma da outra, diferindo também nossos enunciados.

**Ao final deste módulo**, propus-lhes a produção de um poema, e que este fosse constituído de tudo que aprenderam durante todo o processo de aprendizagem pelo qual passáramos juntos. Seguem, pois, alguns exemplares:

POEMA I: ALUNO:



Embora engajado na produção lírica desde o início desta SD, ao longo dos módulos, **o aluno do poema I** fora demonstrando avanços na composição de seus enunciados poéticos, bem como um acentuado envolvimento nas leituras e discussões literárias. Sua expressividade fora perdendo a timidez e dando espaço à autoconfiança. Agora seus poemas 'brotavam' de seu interior e eram, semanalmente, apresentados a mim. A literatura ganhara-lhe sentido, na verdade, dera-lhe sentido para extravasar-se, mostrar, poeticamente, suas ideologias, aquilo que só seus olhos viam e que seu coração sentia; a linguagem, por fim, o constituía.

POEMA II:

Nome: Tássica Zeferino da Rocha Nº 29 85

Um governo tirano e a fome os ajudando

A fome ela tem a sua "força"  
atinge os mais fracos,  
causando buracos e crescendo no desamor  
as dores do próximo também é minha

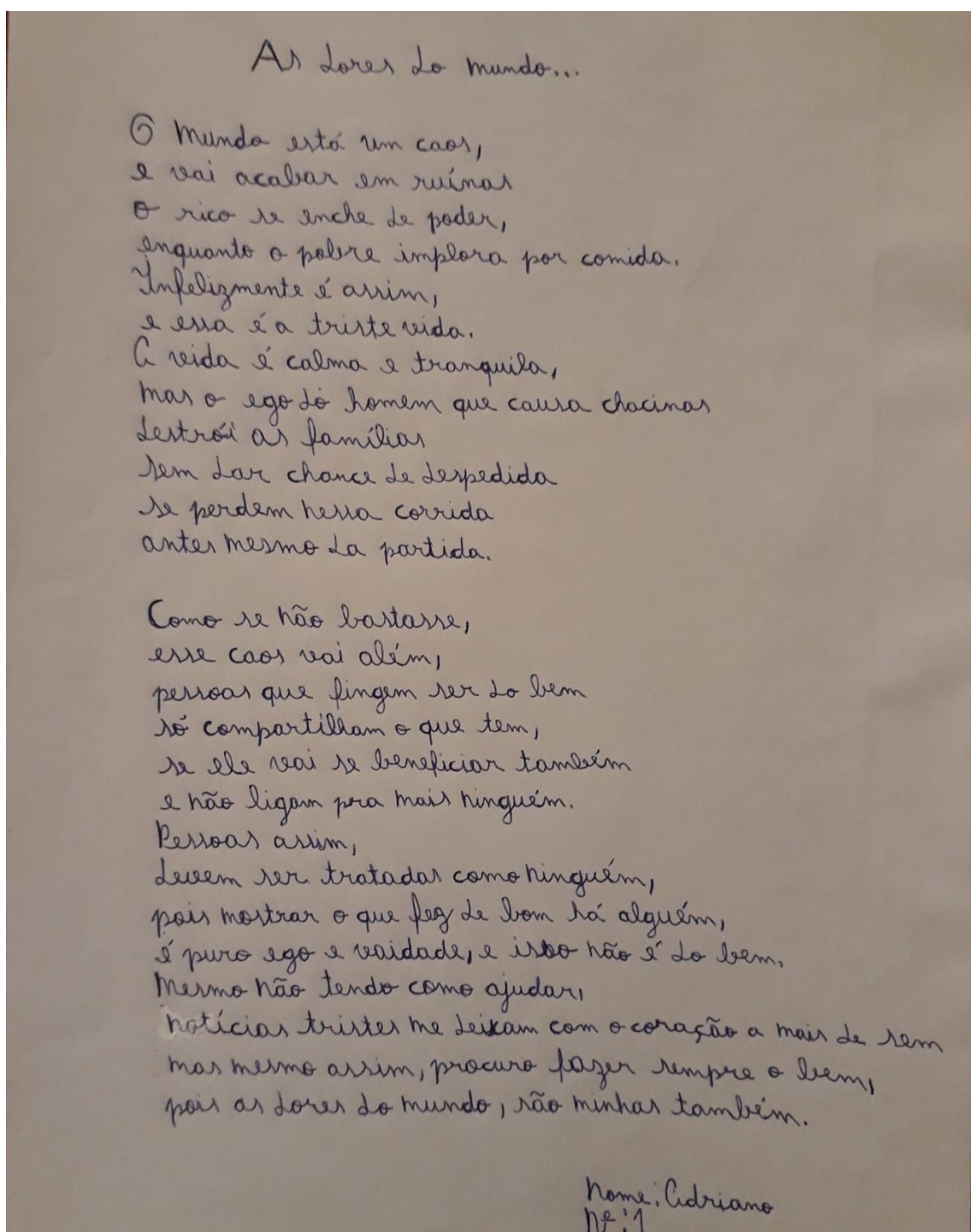
Ela causa angustia e até desanima  
Hoje em dia não tem como parara fome  
ela vem como canhão,  
mas chega como um furacão

Tentamos parar no acostamento  
mas ela pega-nos em cheio  
destruindo tudo e derrubando os muros  
ela tira a nossa base, sem dó e piedade

A sociedade esta se unindo,  
mas nem todos estão conseguindo  
o governo faz a cabeça de muitos,  
tirando os nossos recursos.

A aluna do poema II revela, em seus versos, um diálogo com seu contexto, conforme Brait (1997) assentou quando discorria sobre os conceitos bakhtinianos "... Para Bakhtin, tudo que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz..." (p. 149). Seu estilo caótico e, aparentemente, desordeiro no que concerne à sequência lógica de um discurso é, na verdade, sua estética sendo concebida pela sua vivência, pelo seu lugar social, garantindo-lhe, assim, significância.

POEMA III:





No poema III, fica evidente a preocupação de seu produtor em constituí-lo com base rítmica, sonora, garantindo-lhe, logo, rimas sequenciais. Essa apreensão soa, indiretamente, como uma abstração no ato da escrita, como se esta fosse, friamente, pensada e combinada. De fato é irrefutável tal tensão por parte de quem produz liricamente, no entanto isso não simboliza a total e completa desconexão entre obra e autor.

Conteúdo temático, estilo e construção composicional são elementos que caminham juntos quando se trata de enunciação. Bakhtin (2003) assim postulou acerca deles “... estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (p. 262). Sendo assim, seu enunciar e a forma como você o faz são fomentados pela sua vivência e, sobretudo, pelos desenvolvimentos pelos quais passou durante ela, conforme nosso teórico postulou:

[...] Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Tal conceito se estende aos três exemplares aqui discutidos, visto que cada um foi construído com base na individualidade de seus locutores. Ainda que estes enunciassem sobre o mesmo conteúdo temático, respeitando a mesma orientação no que condiz à estrutura e com as mesmas referências literárias como fomentadoras, os caminhos enveredados foram distintos, foram individuais, marcando, assim, o que defendemos ser gênero discursivo.

Assim encerrado, **o terceiro e último módulo** iniciara estando voltado a questões estruturais da paragrafação, bem como discursivas – essência desta pesquisa. Dentre as atividades desenvolvidas nesta etapa final, tivemos a retomada da ideia mitológica de Pandora. Sugeri que anotassem numa tira de papel todas as desgraças mundanas e encerrassem-nas na Caixa grega; ao lê-las, surpreendi-me com o que grafaram.

Abaixo as mazelas que eles intencionaram aprisionar para, enfim, livrar a humanidade de tanta dor e sofrimento:

*“a tristeza, a depressão e as pessoas más - depressão (3 vezes) - se matar - problemas psicológicos (depressão e ansiedade) – ciúmes – suicídio - discriminação social, racial, violência contra a mulher e contra a criança – maldade - azar, morte - pois é são muitas coisas no mundo que nós mudamos tiramos o verde da Amazônia, poluímos o mundo, se for para vermos tudo foi em vão - foi tudo pelo dinheiro nós poderíamos chegar tão longe sem o dinheiro nós nos limitamos muito ao dinheiro fizemos uma coisa para estabelecer ordem mas o nosso ego creceu – preconceito - violência (4 vezes) – eu queria que acabasse o abuso sexual – fome – racismo – agressão física – tristeza (2 vezes) - violência contra mulher – queria que acabasse as doenças que matam pessoas queridas – egoísmo”<sup>16</sup>.*

Logo em seguida, com a sugestão de semearmos o bem - já que o terreno estaria preparado para receber boas sementes - propus grãos prósperos para disseminarmos pelos terrenos da humanidade. E diante das ideias, foram estas as palavras e frases escritas por eles:

*“alegria – felicidade – bondade – empatia – amor ao próximo – amor (2 vezes) – amor, paz e felicidade – O que tem de bom no mundo? Nada, Nada – harmonia – igualdade racial e social – amor e paz (2 vezes) – paz – paz e saúde – prosperidade, amizade, carinho – viva sua vida como se fosse o último dia da vida – união – somos todos iguais por dentro só pensamos diferente – paz, amor, respeito o ser humano não é só respeitar as leis é respeitar a todos independente da sua cor e raça – queria que as pessoas do mundo se preocupassem mais umas com as outras – igualdade social e racial, sem preconceitos, ser igual não importa como a pessoa seja”<sup>17</sup>.*

As temáticas preferidas pelos alunos, de maneira geral, foram interessantes, pois refletiram a consciência deles frente aos problemas sociais que a sociedade vem sofrendo. No entanto dois pontos mereceram destaque nesta pesquisa, como também entre nós, eu e os alunos, ao revelarmos todas as tiras: o primeiro foi a interrogativa seguida da exclamativa – embora isenta de pontuação – “O que tem de bom no mundo? Nada, Nada”, que fora levantada pelo aluno que perdera o irmão em decorrência de uma depressão. Sua fala, assim como sua postura pós-tragédia familiar, imprimiam, constantemente, muita revolta, insegurança e desesperança em

<sup>16</sup> Arquivo fotográfico no apêndice;

<sup>17</sup> Arquivo fotográfico no apêndice;

relação à vida, à felicidade e a si próprio. Vendo, pois, tal expressão, não o reprimi e sim busquei meios de lhe demonstrar sua importância a nós, bem como as possibilidades de se saborear a felicidade, sendo esta algo não permanente, mas raro e por isso tão precioso.

Já o outro destaque foram as frases voltadas ao preconceito racial, problema debatido durante todo o ano letivo nesta sala, já que as frases e atitudes racistas eram corriqueiras dentre eles. Aqui, claramente, foram os desabafos, há tempos sufocados, de dois alunos vítimas constantes de racismo que, embora não militantes contra postura tão vil, comprovaram por meio da linguagem e pela primeira vez suas insatisfações com as ‘brincadeiras’ diárias.

Diante do posto, reiniciei um diálogo de conscientização, responsabilidade e sensibilização com os alunos. Estes, constatando as reclamações anônimas, mas presumíveis, sentiram-se envergonhados com as posturas adotadas contra os colegas.

Assim, dadas todas as observações e diálogos pós essa atividade que lhes serviu de revelação, pedi que construíssemos uma árvore com nossas sementes e seus frutos para expormos no painel da escola a fim de que novas sementes fossem plantadas<sup>18</sup>.

Ao término, a produção final fora proposta e, como orientação, a linguagem poética deveria ser a eleita. Diferente, no entanto, da produção inicial, pós todas as atividades e leituras, agora, acerca dela eles tinham conhecimento, portanto era apenas sentir e escrever, sem medo, sem frieza e obrigação. Apenas escrevendo por sentir vontade, para algo que julgassem oportuno, intencionando um interlocutor, uma resposta deste, uma mudança nele e em si próprio por meio da linguagem, da escrita, da poética.

Após diálogo, olhares, silêncios e suspiros, nasceram estas produções poéticas, cada uma estruturada de acordo com as vontades, gostos e intentos de cada locutor:

---

<sup>18</sup> Arquivos no anexo 13;



## PRODUÇÃO FINAL I:

NICOLAS

Saber viver não é que alguém sabe me responder  
 Para mim saber viver é não se deixar levar demais  
 Pela vida; saber viver é entender que o mundo  
 é lugar ruim e sujo onde não devemos confiar  
 em ninguém porque as regras a punhalado vem  
 de quem a gente menos espera e como dizem  
 "A cobra mata o dono".

Saber viver é também tratar as pessoas bem  
 e entender que "olhamos aquilo que plantamos"  
 se semeamos o bem, temos um bom colheita  
 e prospera, mas se semeamos o mal, temos  
 sérios problemas na vida.

Por esses motivos para mim saber viver é ser  
 quem você é, não se deixar levar por aquilo que  
 nos dizem porque se as pessoas podem sempre falar  
 de sua vida, quer dizer que a sua está  
 melhor do que a delas, não é mesmo? E  
 também é preciso resistir a vida porque ela é  
 dura e não importa o quão forte você é  
 ela vai te colocar no chão se você desistir.  
 Muitas pessoas não entendem que ninguém vai  
 bater tão duro quanto a vida. Por isso viva ao  
 máximo, se empenhe ao máximo porque um  
 dia vamos alcançar o ápice do plano de Deus  
 Para você!

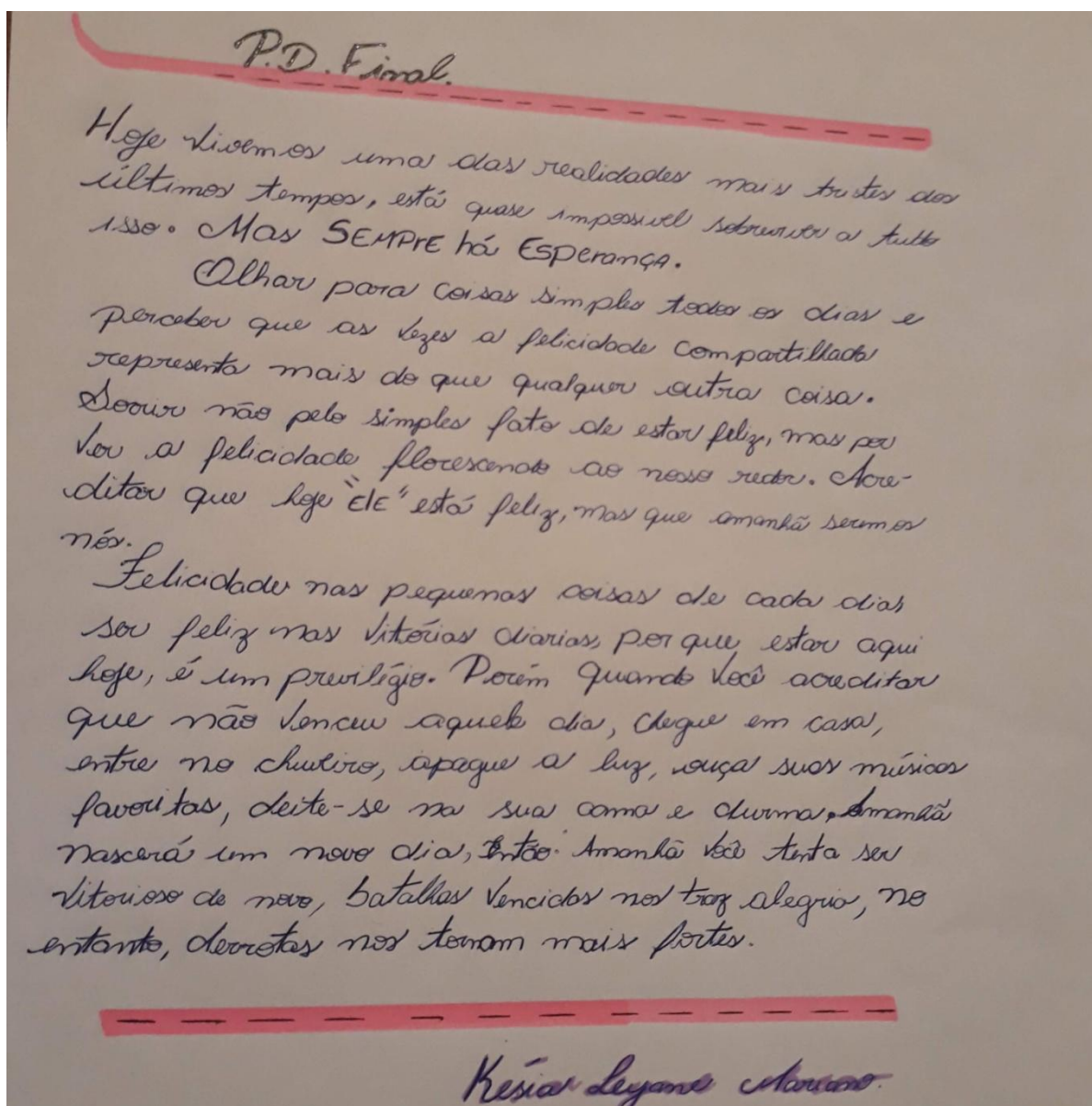
Fazendo um paralelo entre a primeira e a última produção do aluno I noto que a rima e ritmo – antes indispensáveis – deram espaço à prosa. Esta, não mais sendo constituída porque a escola lhe pediu, mas sim por sentir a necessidade de falar, de contradizer o que por mim fora discutido em sala de aula.

Seu texto fora uma resposta ao meu discurso, à minha concepção de alegria, de 'receita para saber viver', visto que, ao término desta aula, ele fora ao meu

encontro afirmando que não havia uma receita pronta e única a toda população, que as felicidades diferiam-se. Assentei com seus dizeres e completei que de fato não se pré-determina a felicidade e que por tal possibilidade de se diversificar que eu pedira a opinião de cada um individualmente.

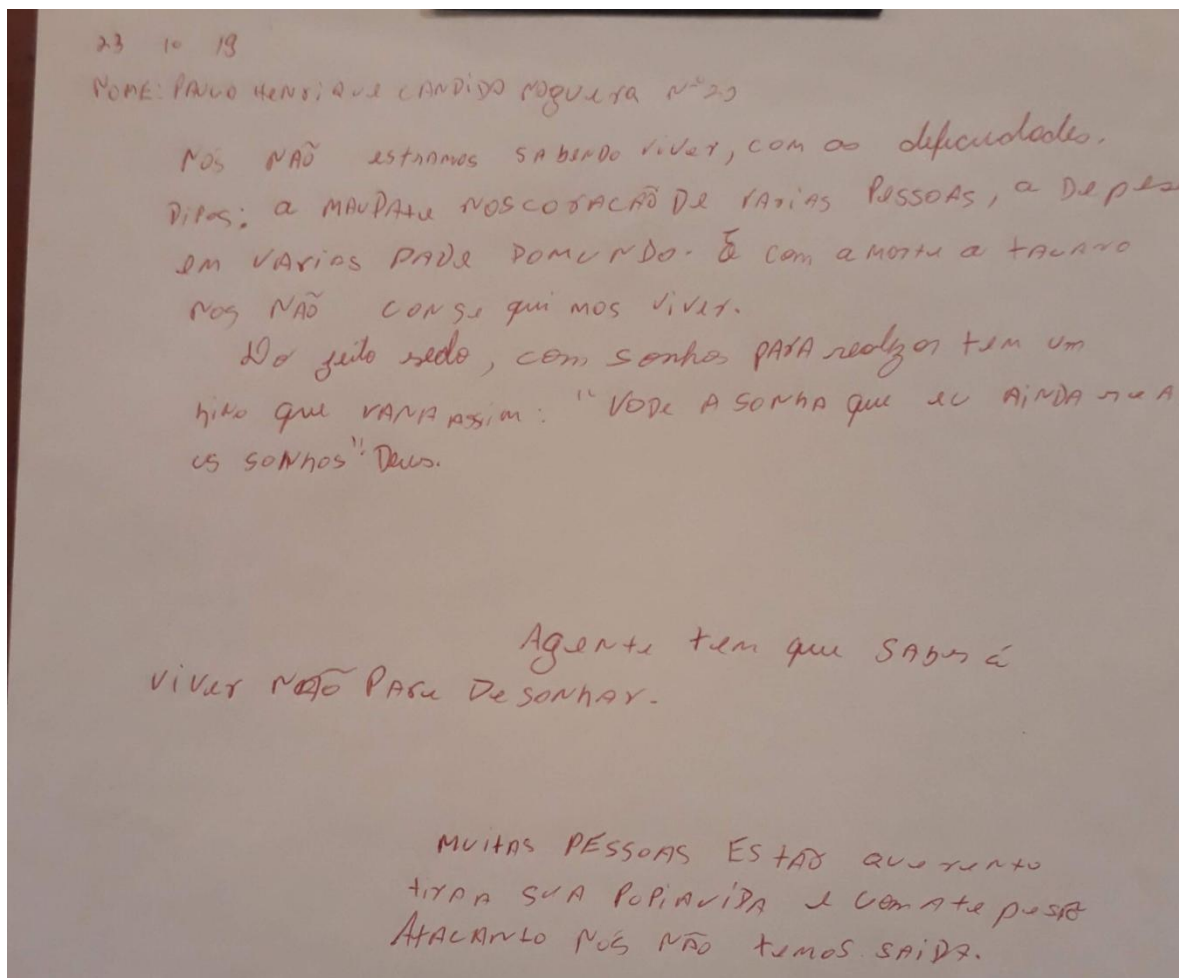
Volóchinov (2018, p.184) dissera "... Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais...". Desse modo, o que escrevera não fora para ou por mim, tampouco fizera-o para e por si; sua resposta objetivava expressar suas axiologias em resposta às minhas.

## PRODUÇÃO FINAL II



As mudanças sofridas pela aluna II foram explícitas e impressionantes no que concerne à argumentação, posicionamento. A princípio faltava-lhe esperança; sua visão acerca das relações humanas fora pautada no egocentrismo. No entanto, pós SD, sua esperança renasceu, revigorou-se, e o espírito de solidariedade e alteridade foi despertado dando mostras de serem suas forças condutoras.

### PRODUÇÃO FINAL III:



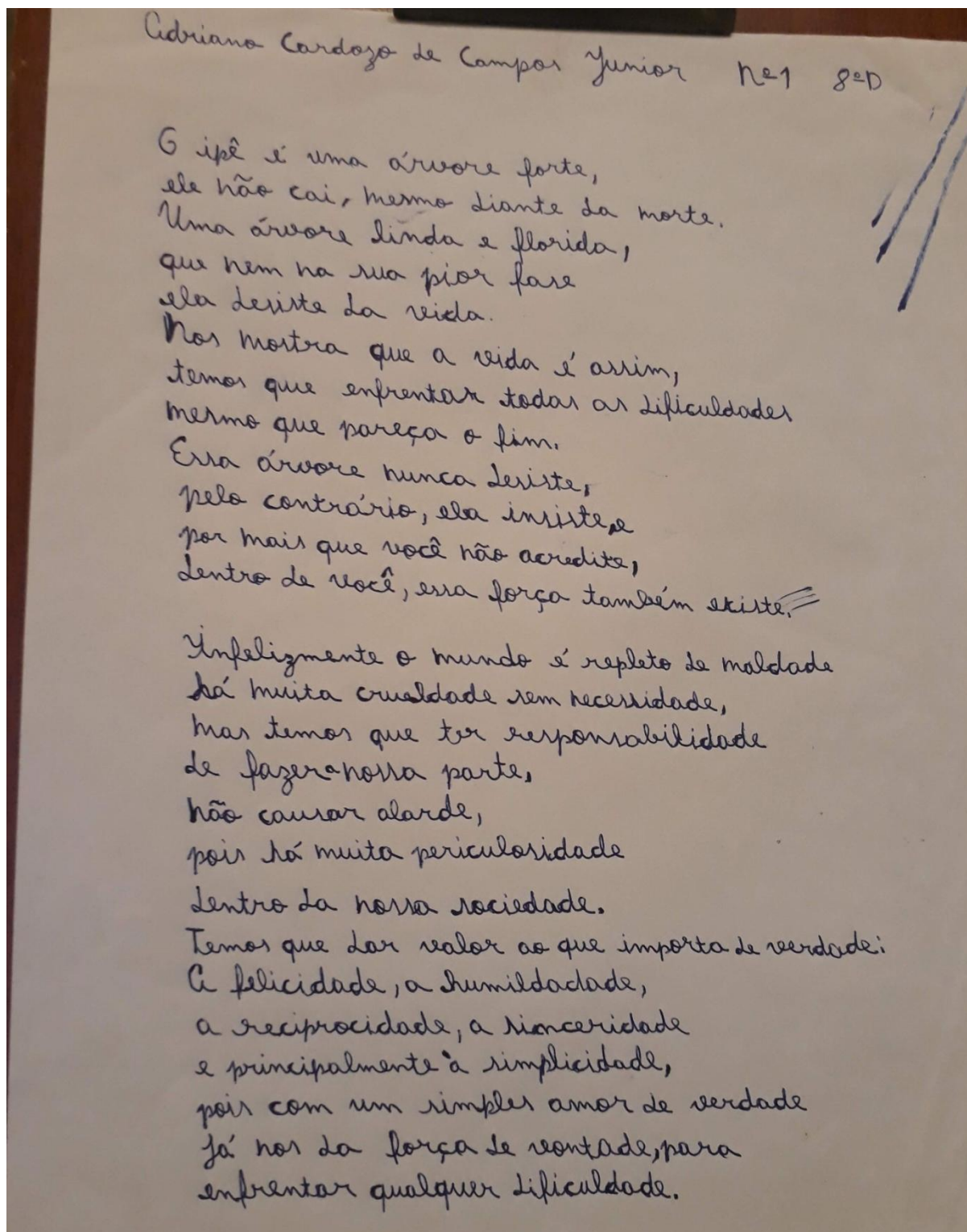
De início, o aluno III optara pela narrativa para expressar seus sentimentos - talvez por não conseguir posicionar-se de maneira madura, responsável. Nela ele soube fazer frente à violência, não permitindo sua preponderância, sua vitória diante dos mais fracos, perdendo seu vigor e bruteza para a solidariedade e pelo altruísmo.

Já agora, na última produção, possivelmente impressionado, embora passados meses pós a tragédia que os acometeu - com a realidade do suicídio, todo seu discurso foi envolta das questões psicológicas que afetam boa parte da sociedade.



Ainda assim, mesmo imprimindo certa desesperança nos primeiros parágrafos, há traços de resiliência, de fé em algo maior, no caso, na religião, muito marcante em seu discurso.

#### PRODUÇÃO FINAL IV:



Num cotejo com o texto inicial e esse, notamos, no aluno IV, um avanço, um progresso não apenas na poeticidade, mas também em sua argumentação, no desenvolvimento de sua tese. Seu posicionamento ficou evidenciado. Sua opinião, frente ao que vê, ou, quem saberia dizer, ao que sente, vive, teve forças e coragem para se mostrar, para ser impresso – o que antes não ocorria.

#### PRODUÇÃO FINAL V:

nome: Luis Fernando Astorga Buono n. 50

Nós desvalorizamos as pessoas ao nosso redor, sem saber sua origem de seus prantos. nós almejamos o mal ao próximo, sem saber seu viver, sem saber o que acontece em suas vidas.

A felicidade, somos nós que espalhamos cada pessoa tem seu modo de ser feliz. Ela oculta demora a ser encontrada e leva anos até ser aperfeiçoada e espalhada à quem não conseguiu moldar.

As pessoas que não alcançam a felicidade gritam em silêncio por ajuda, tentando encontrar alguém que consiga cultivar a felicidade adormecida em cada um de nós.

Como podemos viver em harmonia em um mundo onde há guerra, onde o ódio, a desigualdade e o preconceito predomina. Onde os ricos pisam nos pobres, os menosprezam os escravizam os deixam fragéis, arrancando deles tudo o que têm, roubando suas conquistas, os jogando aos pés do morte.

Aqueles que não encontram a felicidade e não conseguiram alguém que a cultive, acabam optando a se livrar do sofrimento e não tentam superá-lo. A cada minuto que passa a esperança que ainda temos de que um dia o mundo irá mudar vai ficando cada vez menor, nos guiando para o caminho errado, que poucos conseguem superar, somente esta minoria percebe que a vida é curta para sofrer.

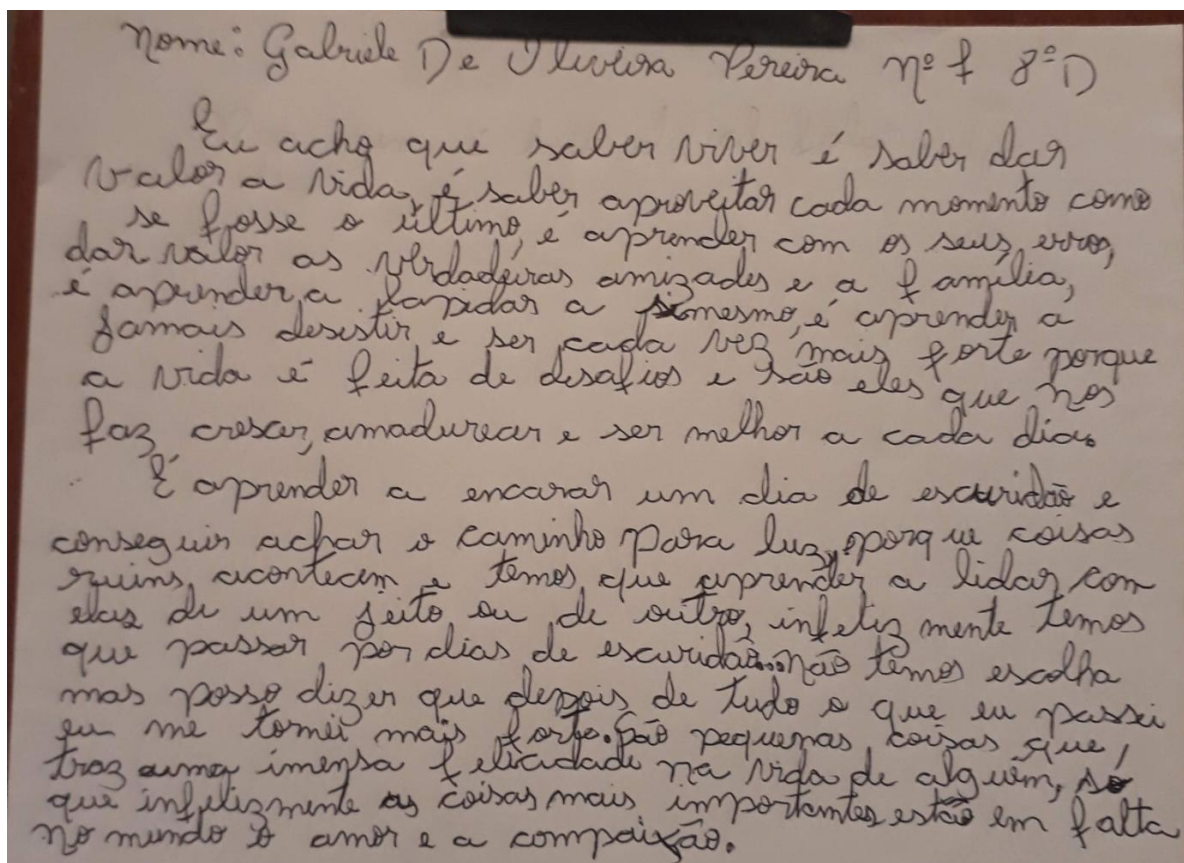
O aluno V, em seu primeiro enunciado que revelava ser um texto referencial, alicerçado na objetividade, agora dá sinais de um 'eu' real, social, o qual dá vazão

ao seu psiquismo, expressando suas ideologias com base em seus contextos, não apenas no subjetivismo individual monologizante.

Houve, aqui, certamente, um amadurecimento social e humano. O problema do outro já não é visto como sendo pertencente apenas ao outro, não afetando a ele como observador. O problema daquele passou a ser de todos, tanto o é que a voz do discurso passara de terceira para primeira do plural, ou seja, todos têm de estar envolvidos com o sofrimento do outro, não para sofrê-lo em si, como seu, mas numa compreensão simpática. Bakhtin, em 'Estética da criação verbal' (2003) defendeu tal compreensão supracitada aqui.

Sua resposta ativa aos problemas sociais que afetam as pessoas, em especial os desfavorecidos, mostra seu envolvimento e preocupação com o que ocorre com o outro, buscando, assim, uma possível resolução. Também ficou notório o impacto que sofrera com o suicídio do amigo quando disse "... *Aqueles que não encontram a felicidade e não conseguiram alguém que a cultive, acabam optando a se livrar do sofrimento ...*", ou seja, essa é a expressão do sofrimento a partir do lugar dele, da sua percepção diante da dor do outro.

#### PRODUÇÃO FINAL VI:





Os discursos da aluna VI, embora próximos no que se reportar ao desenvolvimento linguístico, diferem em alguns pontos. A começar pela noção de coesão aperfeiçoada ao longo desta SD, como também o conceito e aplicação da paragrafação. Outro detalhe de maior relevância para esta pesquisa diz respeito a sua firmeza, sua consciência e maturidade ao discursar um tema tão complexo como 'a vida'.

Seu amadurecimento, não só motivado pelas questões biológicas, mas também, e, sobretudo, em virtude das ações cognitivas sofridas – conforme assentado por Vigotski (2010) - tornaram-na mais consciente, responsável e responsiva, não mais se respaldando e esperando mudanças oriundas de fatores religiosos.

#### PRODUÇÃO FINAL VII:

Ulyson Fernando Leite n.º 26

Eu ~~não~~ não vivo, mas escrevi por quem vive.

E como uma folha seca quando cai no chão, não tem mais ~~valor~~ valor. mas ainda seca bate aquela esperança, de que outra vai viver e será ainda mais bela.

Sim é difícil viver e mais ainda se colocar no lugar de outro. Porca eu vi mais não vivi eu chorei mais não senti. dor é dois tipos aquele emocional e aquele que você sente na pele. O meu nome é dor eu mudo se quero e só mudarei se você mudar. Eu sou o Homem faço o que acho certo para mim não penso no mundo e só mudo quando quase ao seu final. Eu sou o esperança entro no final ajudo a todos e penso se lembram de mim mas juro por mais que não lembro eu não desisto!



O texto do aluno VII, conquanto apresente falhas voltadas à pontuação e paragrafação, mostrou melhoras significativas, as quais o motivou a continuar suas manifestações por meio da linguagem, da escrita poética.

Seu discurso, no entanto, revelou-se mais organizado, posicionando-se de maneira mais consciente e menos revoltada. Sua visão do outro foi amadurecida e a dor deste já não é a sua; ele não a sente, mas coloca-se distante a observar, pois de seu lugar contemplará o que nem mesmo o sofredor nota, posição esta defendida por Bakhtin (2003) e aqui já desenrolada.

## PRODUÇÃO FINAL VIII:

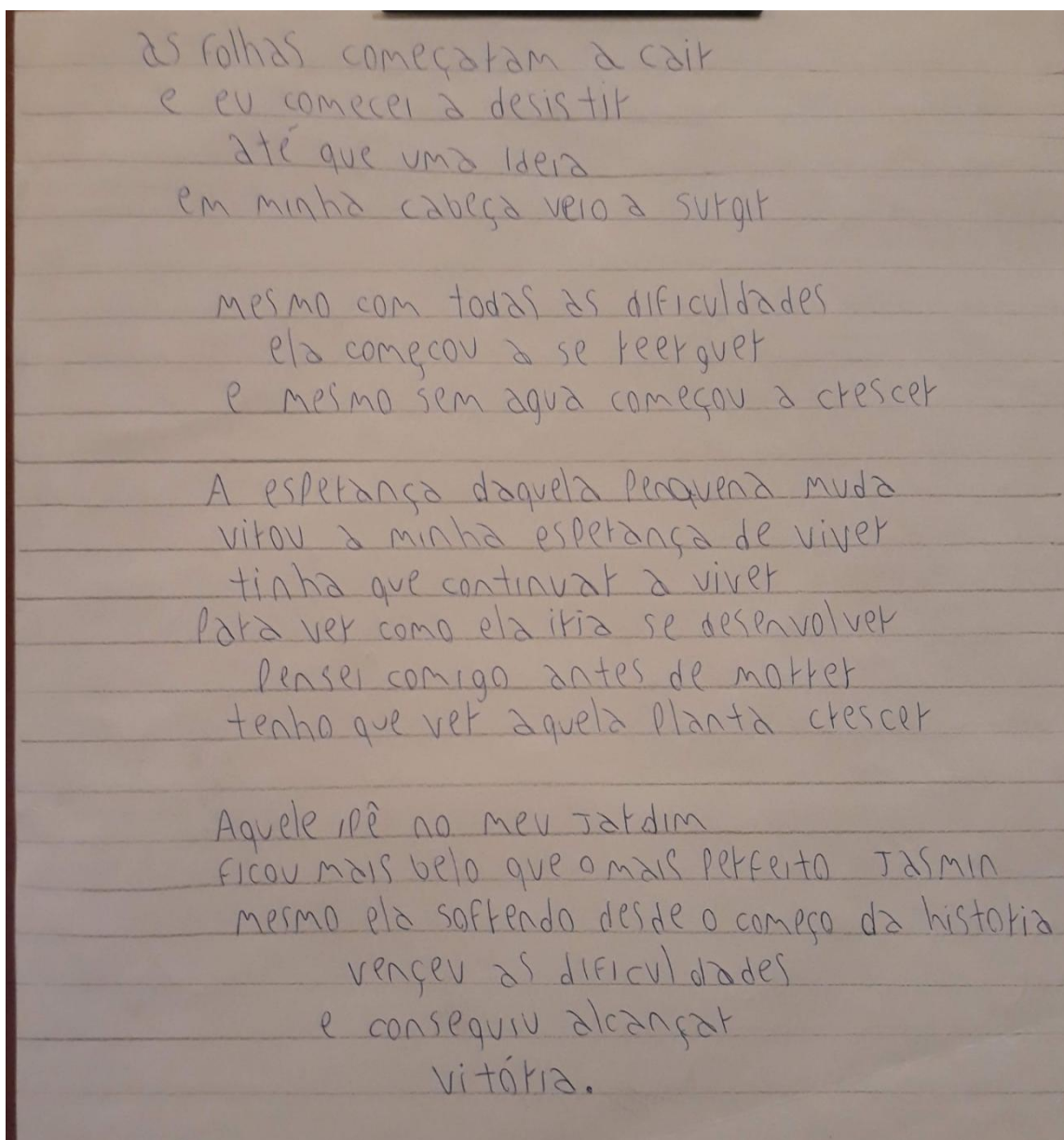
O ipê do jardim

nome: Luís Henrique Rocha Vieira n: 16 8ºD

Em meu Jardim tem um ipê  
 Que é o mais lindo de se ver  
 Cuido dele com muito cuidado  
 Todo dia ele é regado  
 ele ainda é uma mudinha  
 mas já dá para perceber  
 que quando ela estiver grande  
 maravilhosas flores irá ter

Esta no tempo de frio  
 já não tem mais água no rio  
 para o meu ipê eu regar  
 o tempo começou a passar  
 o meu ipê começou secar  
 por conta disso comecei a me preocupar

com aquela dificuldade  
 que o ipê passava no quintal  
 ele começou a se despedir das folhas  
 e a elas dava tchau



O último aluno desta análise, o aluno VIII, demonstrou um acentuado progresso na escrita poética ao longo desta. Seus discursos, antes envoltos de certa criticidade, evoluíram, conscientizou-se. Sua resposta transcende àquela esperada pelo professor a fim de avaliá-lo unicamente; sua voz é proferida porque ele tem necessidade de extravasá-la.

Vigotski, discorrendo sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo, assim afirmou:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas

culturalmente organizadas e especialmente humanas. [...]. (2010, p. 103).

Corrigindo, ou melhor, esmiuçando os estudos Vigotskiano, podemos arriscar dizer que este aluno, embora dotado de um nível cultural relevante para sua idade, pode, por meio das atividades com ele desenvolvidas, aperfeiçoar suas habilidades, avançando em sua maturação cognitiva. Talvez se lhe negado esse acesso literário e linguístico, seus textos, seus discursos permanecessem restritos à produção escolar, corriqueira, sem propósitos, sem intenções.

**Quadro síntese**

| <b>MÓDULO</b>           | <b>LEITURAS</b>                               | <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>                                                                                 |
|-------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PRODUÇÃO INICIAL</b> | FRAGMENTOS LITERÁRIOS;<br>TEXTOS NÃO VERBAIS  | APREENSÃO DAS MENSAGENS VINCULADAS AOS TEXTOS                                                                |
| <b>1</b>                | POEMAS;<br>CANÇÕES                            | AS ESPECIFICIDADES DO TEXTO EM VERSOS: (VERSOS, ESTROFES, RIMAS, RECURSOS GRÁFICOS);                         |
| <b>2</b>                | POEMA DE CORDEL;<br>PINTURAS EXPRESSIONISTAS; | LINGUAGEM DENOTATIVA E CONOTATIVA;<br>FIGURAS DE LINGUAGEM;<br>VARIANTES LINGUÍSTICAS;<br>INTERTEXTUALIDADE; |
| <b>3</b>                | GÊNERO CRÔNICA                                | RECURSOS GRÁFICOS:<br>PONTUAÇÃO;<br>MARCADORES COESIVOS;<br>PARAGRAFAÇÃO;                                    |
| <b>PRODUÇÃO FINAL</b>   | POEMA                                         | PRODUÇÃO ESCRITA CRÍTICA,<br>CONSCIENTE;<br>USO DA LINGUAGEM CONOTATIVA - POÉTICA;                           |

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pela defesa de que as técnicas pedagógicas monologizantes - comumente preferidas e adotadas durante as aulas da língua materna - negligenciam na aquisição de conceitos e níveis culturais superiores aos já pertencentes aos jovens estudantes da educação básica, impedindo, assim, o desenvolvimento de atividades pertinentes que promovem a conscientização social nesses, ansiei provocar a reflexão, por meio de uma sequência didática preconizada por Dolz e Schneuwly (2011), nos professores deste componente curricular.

Esta pesquisa, deste modo, proporcionou-me um aprendizado acerca de práticas pedagógicas sociais que, não fosse o aporte teórico eleito, não alcançaria. A discursividade aspirada na gênese desta fora destinada ao desenvolvimento dos alunos. No entanto, ao curso das leituras e produções efetuadas e, sobretudo das interlocuções construídas, refletimos e refratamos nossas apreensões, nossos mundos, alterando-nos constante e reciprocamente.

Conforme exposto nas seções anteriores, meu objetivo estava pautado no desenvolvimento de sujeitos responsáveis e responsivos em seus atos de fala. Para tanto a linguagem poética fora eleita, em virtude de sua secundarização nas salas de aula do ensino fundamental anos finais. Convicta, também, da irrefutável potencialidade do letramento literário com viés discursivo em despertar a sensibilidade de seus interlocutores, humanizando-os, já que o 'outro' ganha espaço em suas avaliações e interações, mais um argumento sustentava minha escolha.

A priori, postos <sup>1</sup> num ambiente preenchido de vozes que apenas representavam seus mundos, não admitindo respostas de seus interlocutores, procurei conscientizar os alunos da real relevância em 'embarcarmos' <sup>2</sup> juntos naquele desafio. Era imprescindível, aos meus olhos, que a sequência caminhasse de maneira dialógica, de que minha voz não fosse a principal, mas só a mediadora; que cada um fosse locutor e interlocutor em todo o processo do nosso letramento literário.

Durante as leituras e discussões incipientes, empolguei-me em demasia, visto que os alunos mostravam-se interessados no que lhes era apresentado. Houve sim,

---

<sup>1</sup> Eu e os alunos participantes desta pesquisa qualitativa.

<sup>2</sup> Catacrese selecionada para expressar a ideia de compartilhamento de objetivo;

na apreensão do primeiro poema, uma tensão por parte dos alunos, motivada pelo receio de errarem, de serem julgados e apontados. Todavia, por meio de conversar reconfortantes que abstraíram qualquer hipótese de avaliações, estes temores foram dando espaço à ousadia, à expressão livre, consciente e responsável.

Ao término do módulo inaugural, uma poesia lhes fora requisitada, muito embora as especificidades deste gênero lírico não lhes houvessem sido ofertadas. Em virtude da proximidade do recesso escolar, infelizmente, não obtive quórum. Todavia os resultados ali vislumbrados já me revelavam que habilidades até então desconhecidas, no que condiz ao tema e ao estilo por eles adotados, estavam emergindo ou se desenvolvendo em razão das leituras e discussões realizadas discursivamente.

Prosseguindo a SD, o maior e mais ansiado módulo, o segundo, teve início no regresso do recesso. Nesta etapa, leituras expressivas envolveram-nos de exotopia<sup>3</sup> e alteridade. Os alunos, a cada fruição, a cada apreensão das mensagens envoltas de linguagem poética, foram se alterando, conscientizando-se do problema do outro e permitindo-se constituir-se fomentados pelas interações efetuadas: locutor/obra/interlocutor.

Quanto à linguagem, esta foi adquirindo, paulatinamente, caráter de promoções sociais, já que lhes possibilitava significar o mundo, bem como trocar essas significações de maneira responsável, crítica, não apenas voltados à estética, conforme os alunos julgavam anteriormente. Ademais, despertaram em si a noção de que nos versos fabulados havia um sujeito concreto, sito num espaço/tempo, dialogando para um grupo em especial com sua posição social e suas valorações constituintes de seu discurso.

Todo este módulo, por fim, potencializou saberes atinentes à poeticidade, criticidade e expressão verbal e não verbal de modo profícuo em, praticamente todos os alunos, exceto em alguns casos de ausência acentuada, interferindo, diretamente, nos avanços dos alunos quanto à cognição crítica literária. O olhar consciente e crítico frente às problemáticas sociais vinculadas aos poemas, assim

---

<sup>3</sup>“... Conceito bakhtiniano que fala das relações espaço-tempo no que concerne à atividade criadora em geral. Sintetiza o sentido de se situar em um lugar exterior...”, segundo Brait (Brait (org.), 2018 p.86).



como as reais vivenciadas e experienciadas diariamente pelos alunos, foram-se constituindo a cada contato e diálogo literário.

Findado, pois, o segundo módulo, efetivamente, tocara o nível de desenvolvimento potencial daqueles sujeitos concretos por meio da zona de desenvolvimento proximal. Os alunos foram se revelando sujeitos ativos, responsáveis, e, acima de tudo, responsivos com seus parceiros comunicativos com as obras estudadas.

Já o terceiro e derradeiro módulo - em virtude da tragédia que nos acometeu, bem como envoltos de toda poeticidade crítica e consciente viabilizada pelos gêneros discursivos lidos, discutidos e refratados – novas atitudes foram sendo despertadas nos alunos. Durante esta etapa, relatos pessoais, confissões subjetivas e promessas de mudanças comportamentais foram sendo revelados pelos alunos, tanto em segredo a mim, como entre todos numa roda de conversas.

As atividades literárias de natureza sociointeracionista promoveram atitudes responsáveis em meus alunos. Eles já não eram os mesmos, tampouco eu. Conhecemo-nos, alteramo-nos reciprocamente e passamos a respeitar os discursos individuais de cada um. A linguagem como prática social fomentou a constituição de sujeitos poetas, mas, acima de tudo, sujeitos concretos conscientes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 - 2003.
- \_\_\_\_\_. (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC 1992.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave** / Beth Brait, (org.). – 2. Ed., 3 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Literatura e outras linguagens**. Editora Contexto, 2010.
- CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- ECO, Umberto. **O Fascismo Eterno**, in: Cinco Escritos Morais, Tradução: Eliana Aguiar, Editora Record, Rio de Janeiro, 2002.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009, 1. Ed.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. Editora Ática, 1990, 2. Ed.
- \_\_\_\_\_. **Para entender o texto: leitura e redação**/ José Luiz Fiorin, Francisco Platão Savioli. – 17 ed. – São Paulo: Ática, 2007.
- FREITAS, Maria Teresa A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. 4. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 208p.
- GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “**ensinar**” o **letramento**? **Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

\_\_\_\_\_ **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 10. Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_ **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

KOHL, M. de Oliveira. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

KONDER, Leandro. **A dialética e o marxismo.** Revista Trabalho Necessário| ISSN: 1808-799X, v. 1, n. 1, 2003.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita.** Editora Antropos – Barcelona Em co-edição com Universidade Pedagógica Nacional – México, 1993.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações.** Vol. X, nº 20, jul-dez 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_ **Alfabetização e letramento** – caminhos e descaminhos. Revista Pátio, Porto Alegre: Artmed, v. 8, n. 29, fev./abr. 2004.

TELLES, João A. **É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!** - Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116) Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Universidade Estadual Paulista Assis

VIGOTSKY, L. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991 e 2010.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem.** tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. – 4. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e Pedagogia).

VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Editora Hucitic, São Paulo, 2004, 11. Ed. Mikhail Bakhtin;

\_\_\_\_\_ **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018, 2. Ed.

VOLOSHINOV, V. N., & Bakhtin, M. M. (1976). **Discurso na vida e discurso na arte. Sobre poética sociológica.** Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos.







## ANEXOS

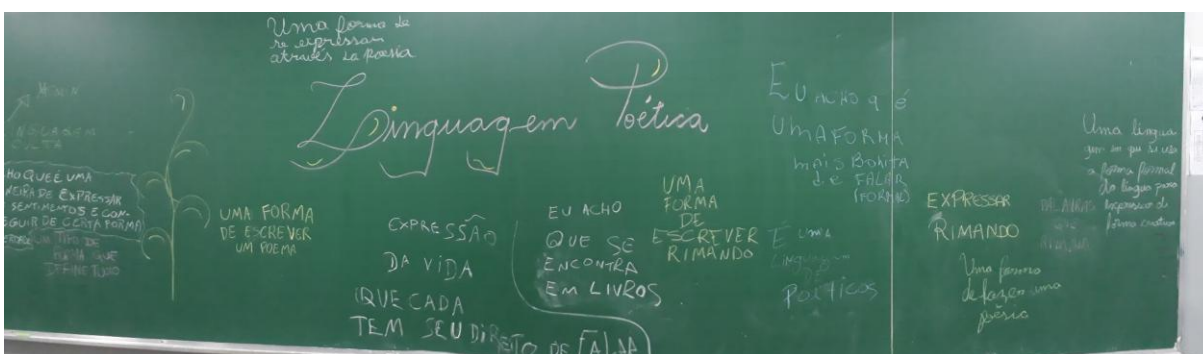
### Anexo 1: EMEF Professora Elda Moscogliato







Anexo 2: Fotos da aula motivacional;





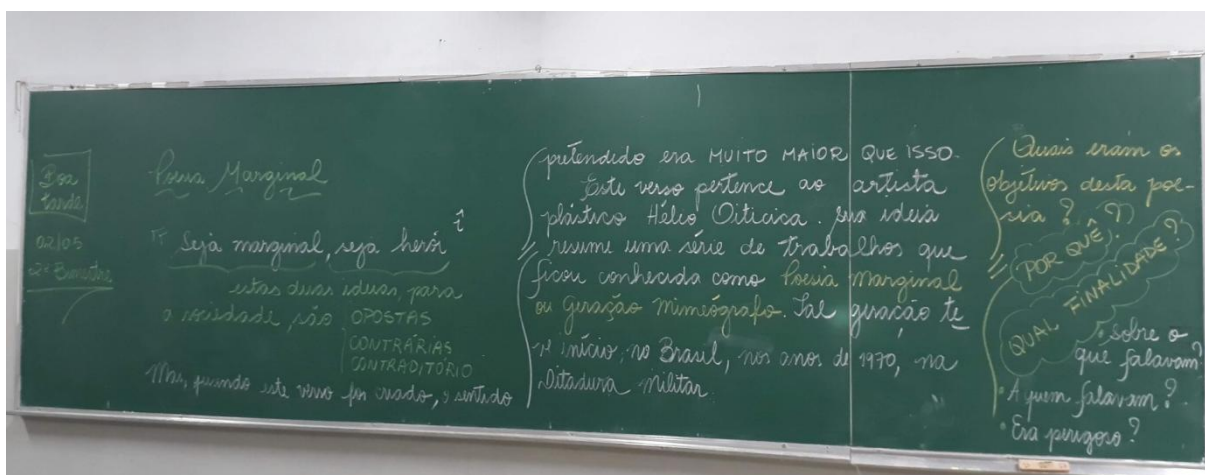
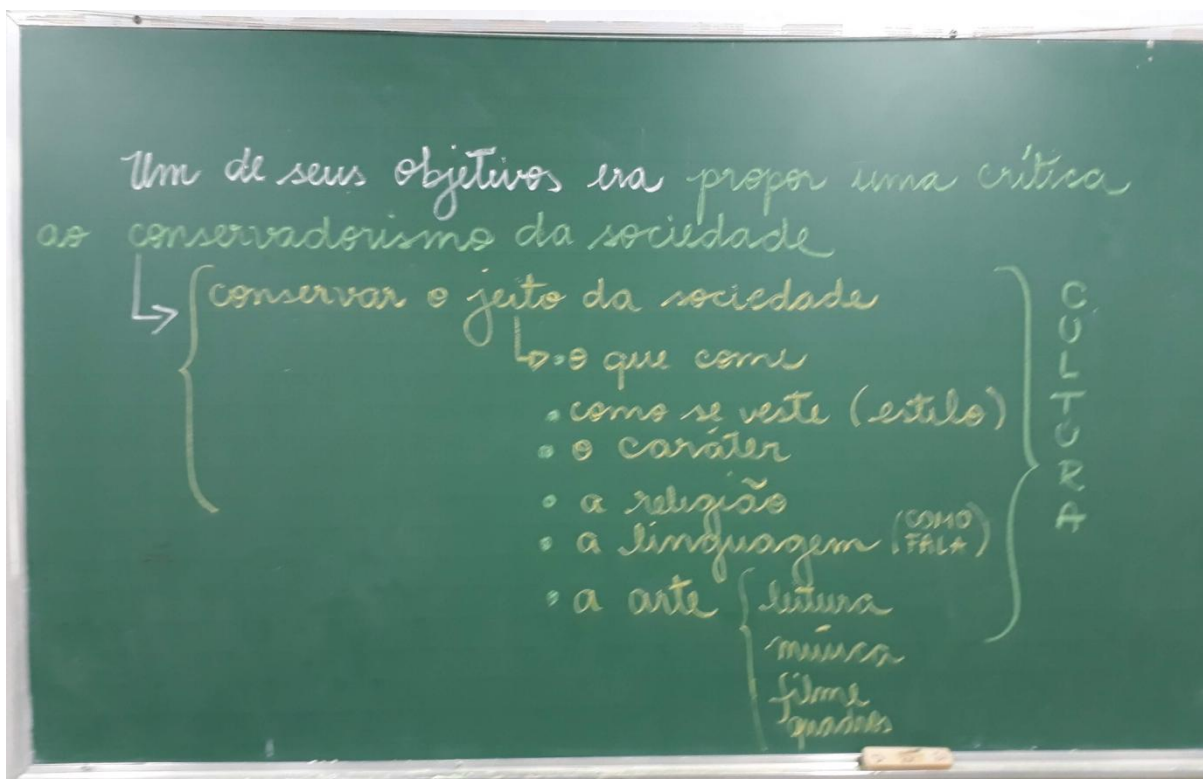
Anexo 3: Caixa de Pandora



Anexo 4: pesquisa sobre poesia marginal

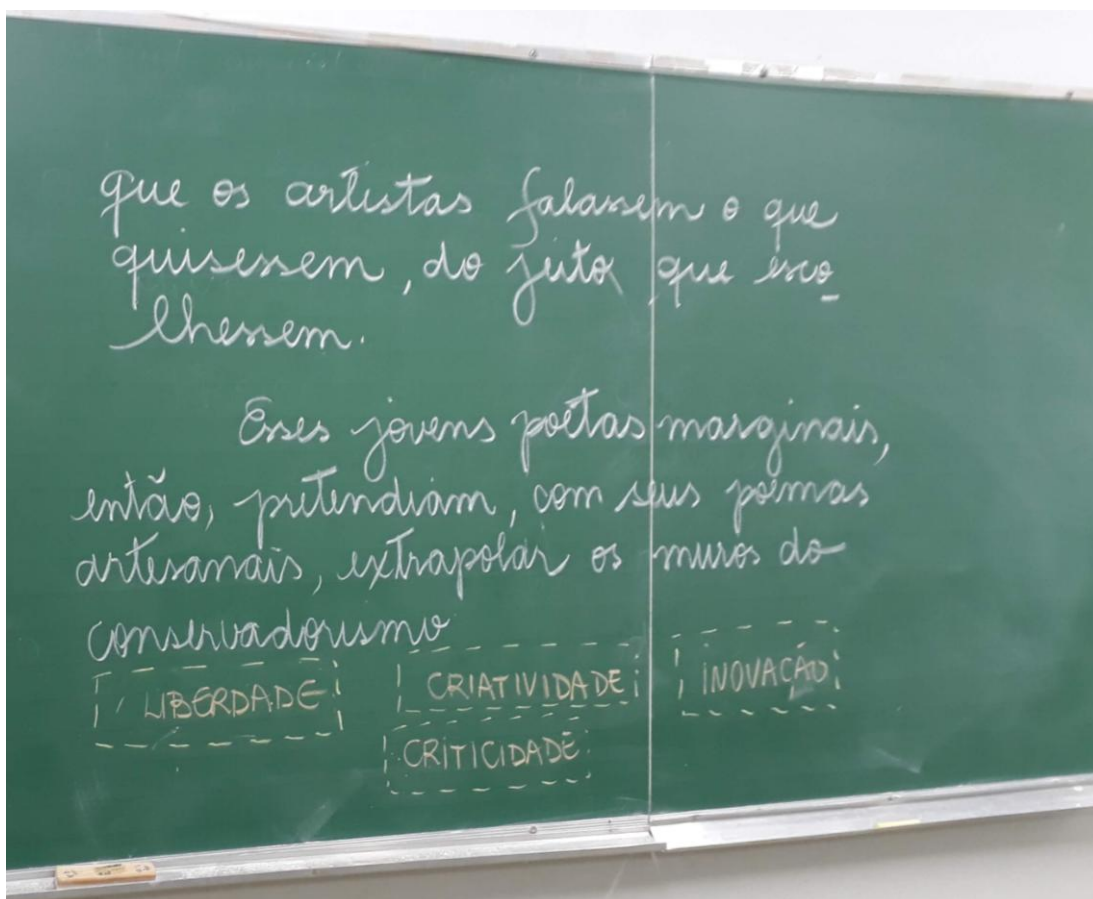
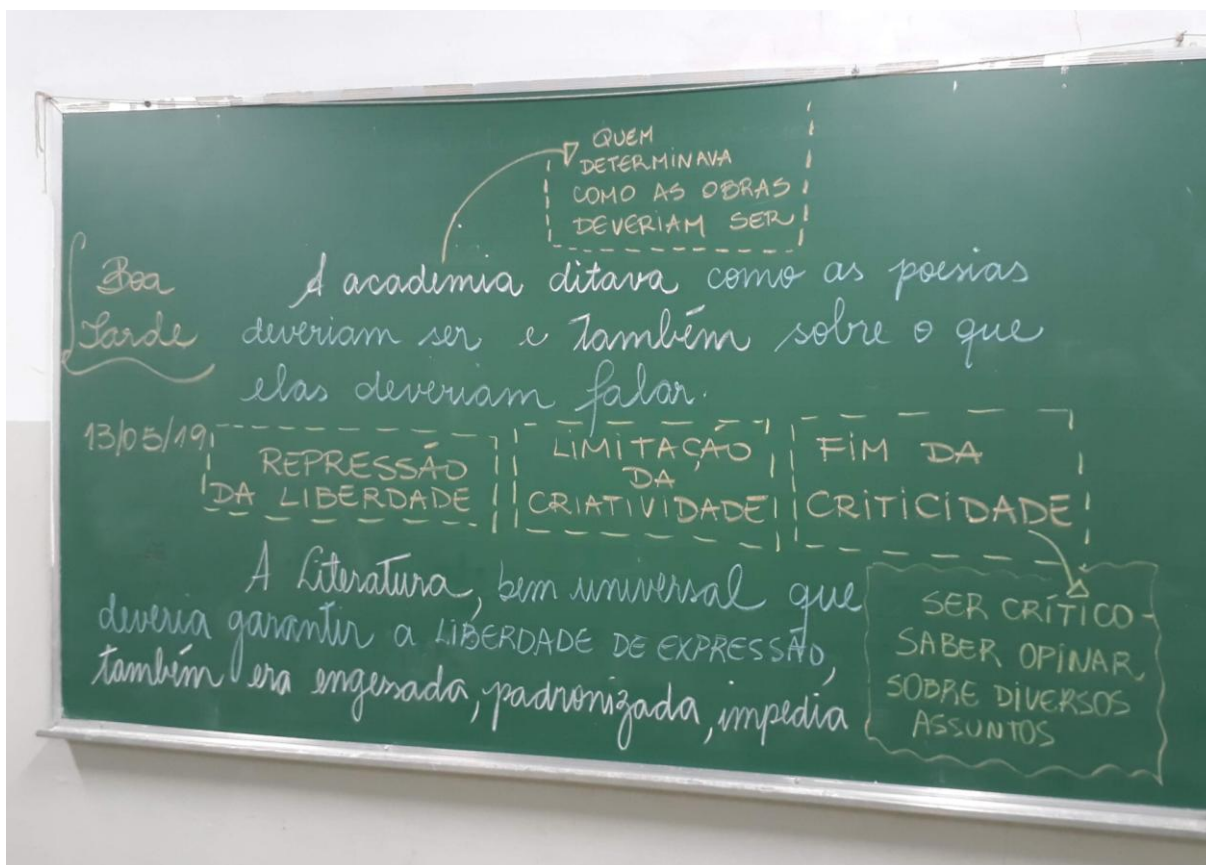


## Anexo 5: Construindo o saber – poesia marginal

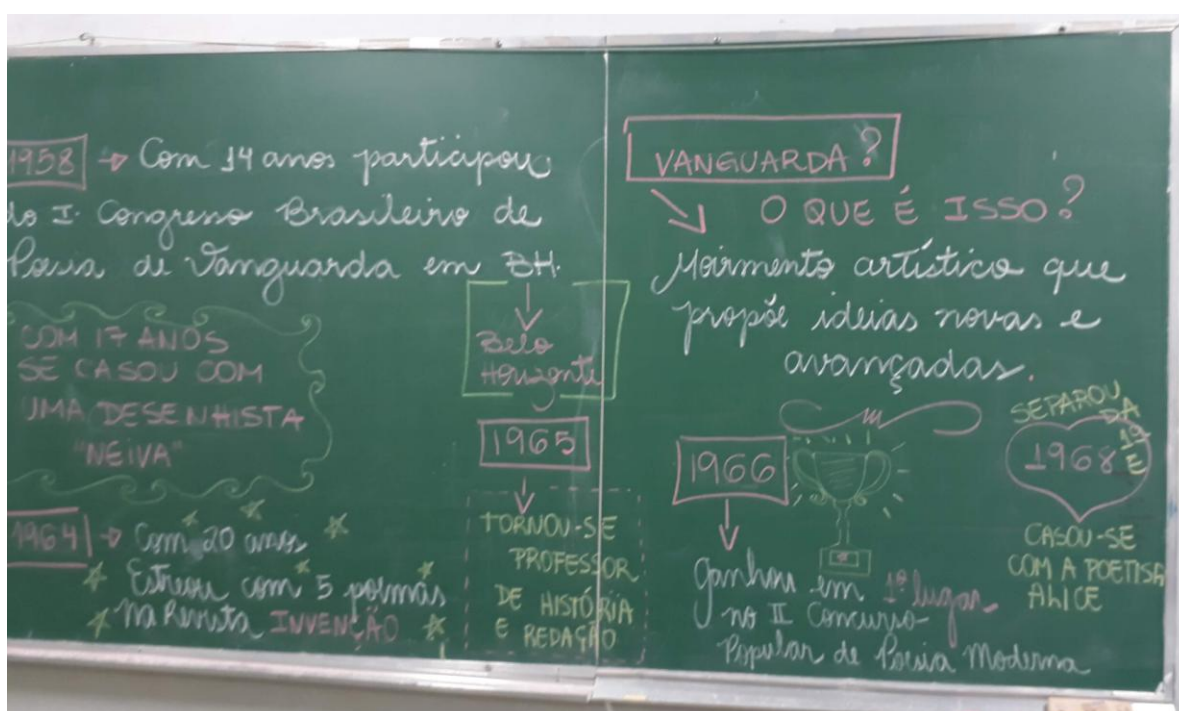
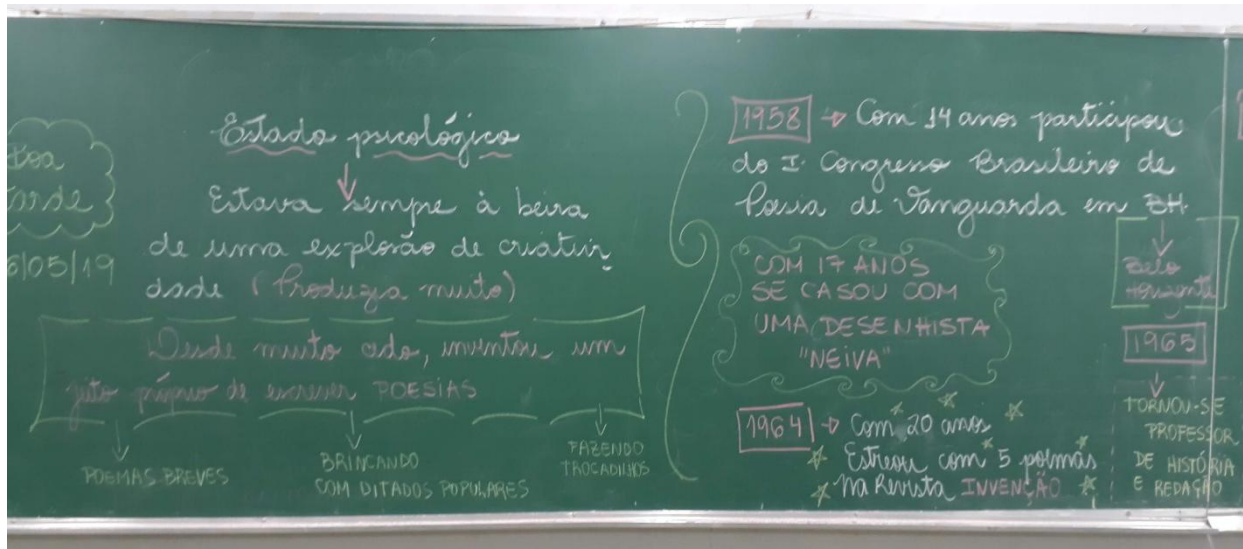
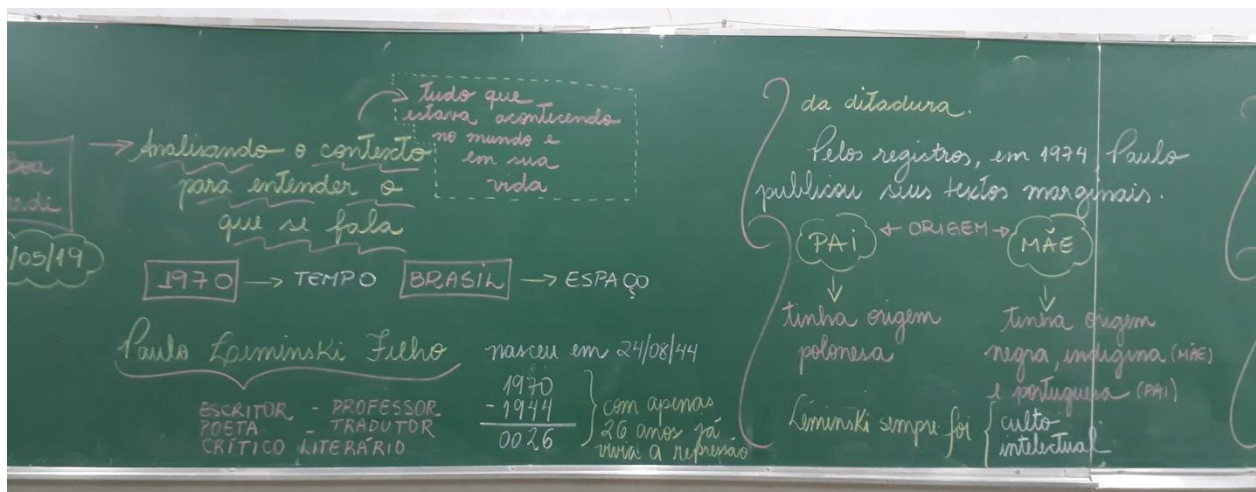




Anexo 6: Marginal também nas regras da academia:

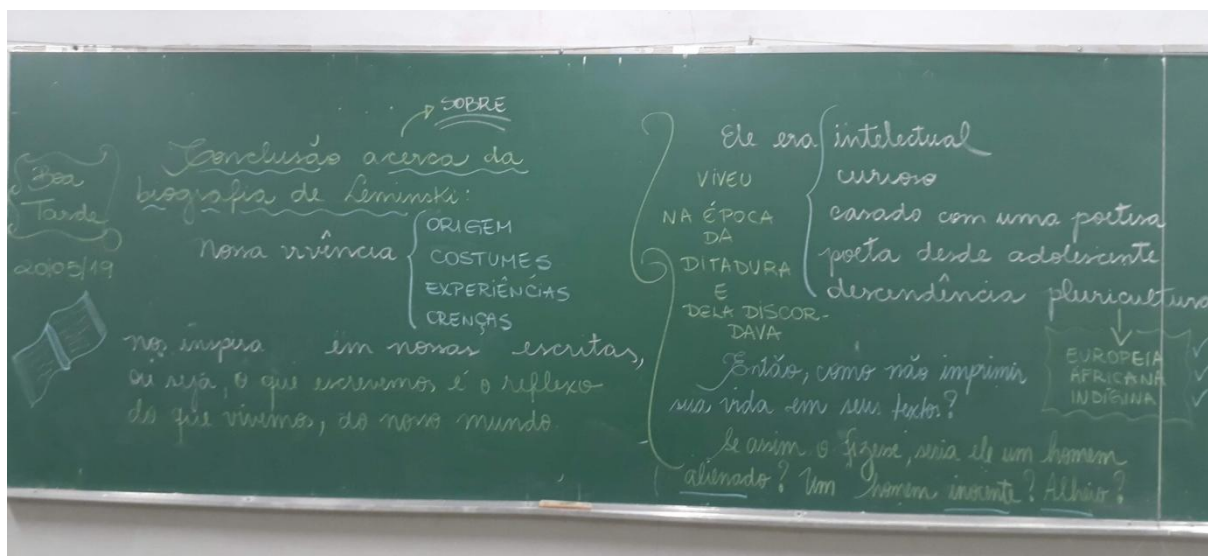


## Anexo 7 - contextos

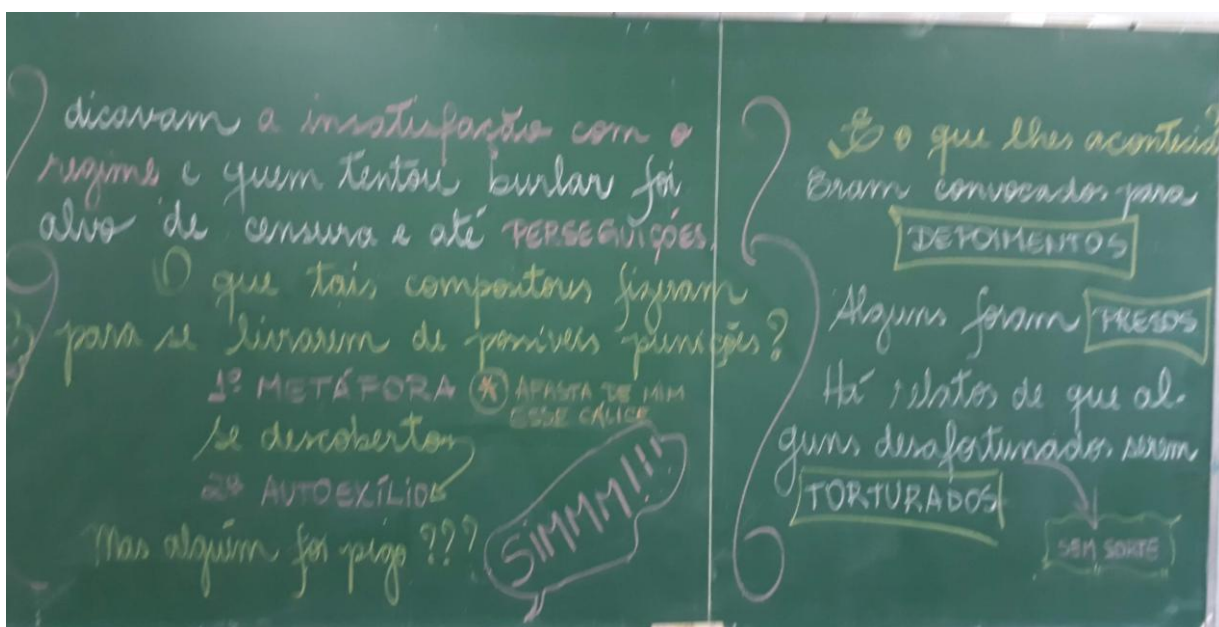
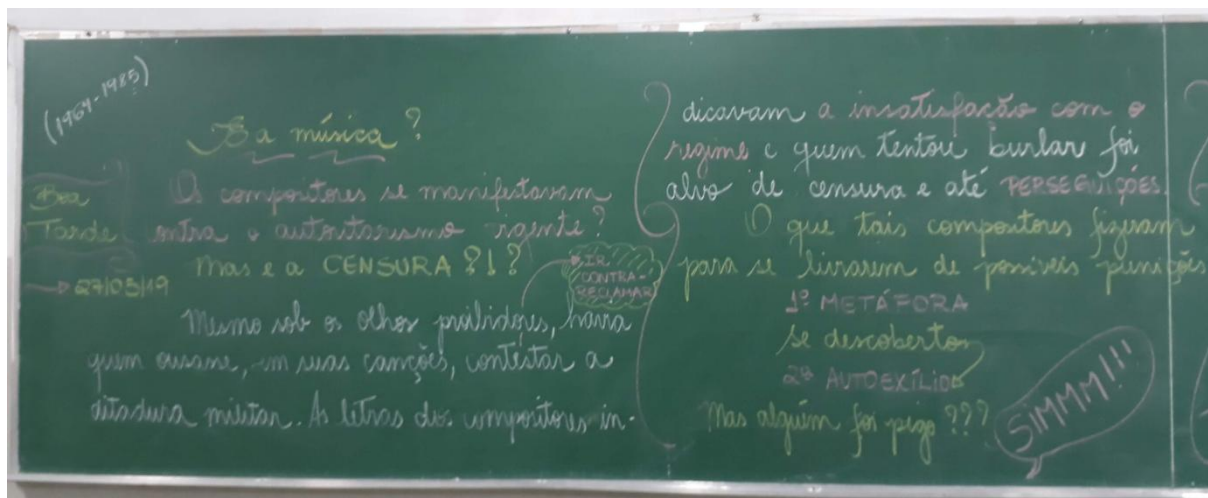




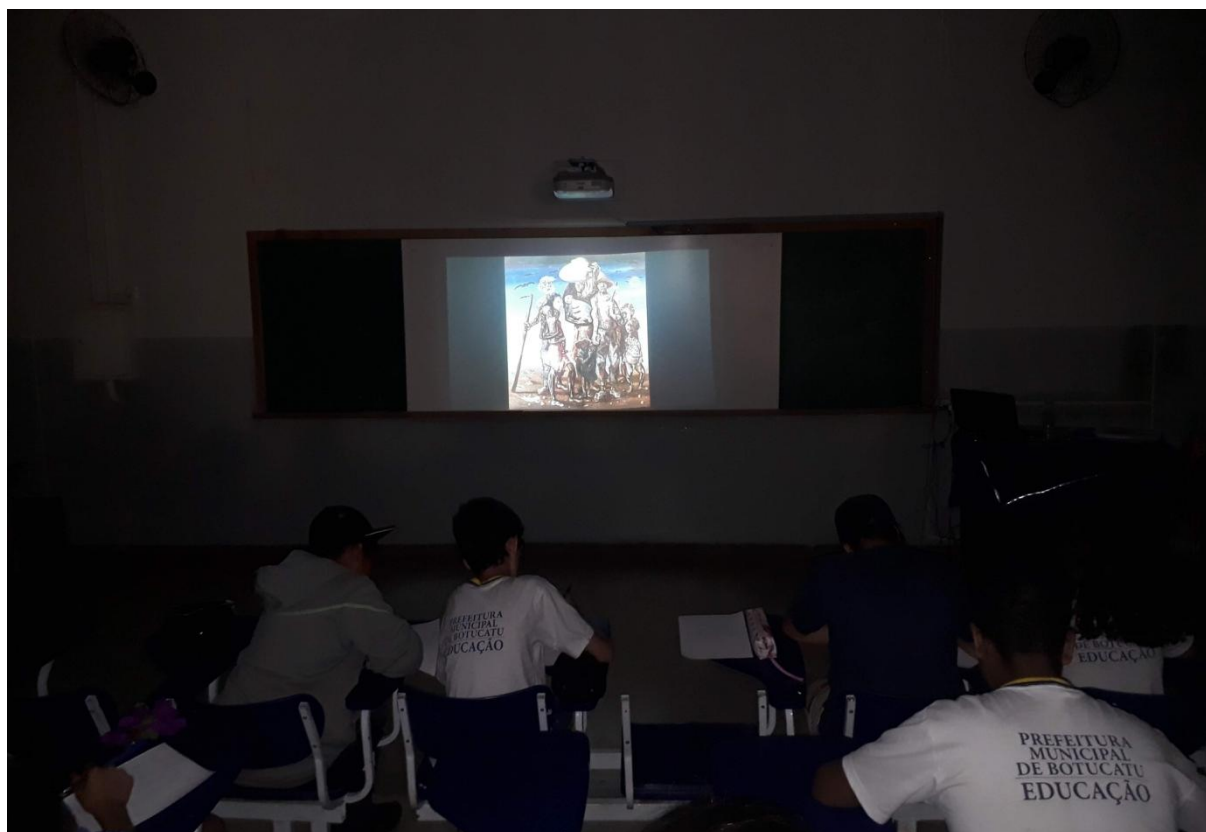
## Anexo 8 – conclusões e reflexões



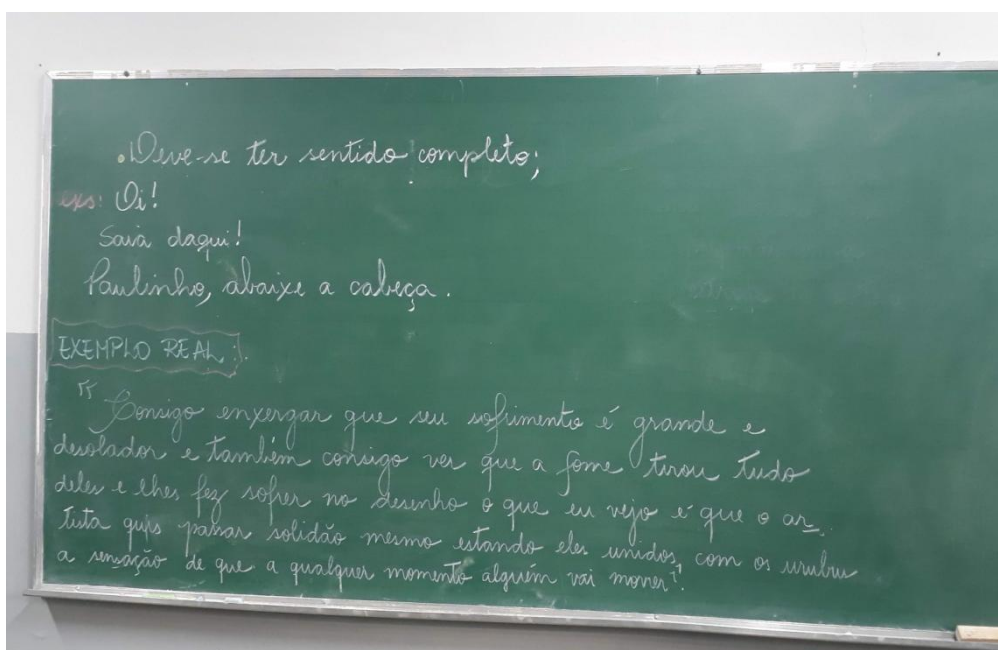
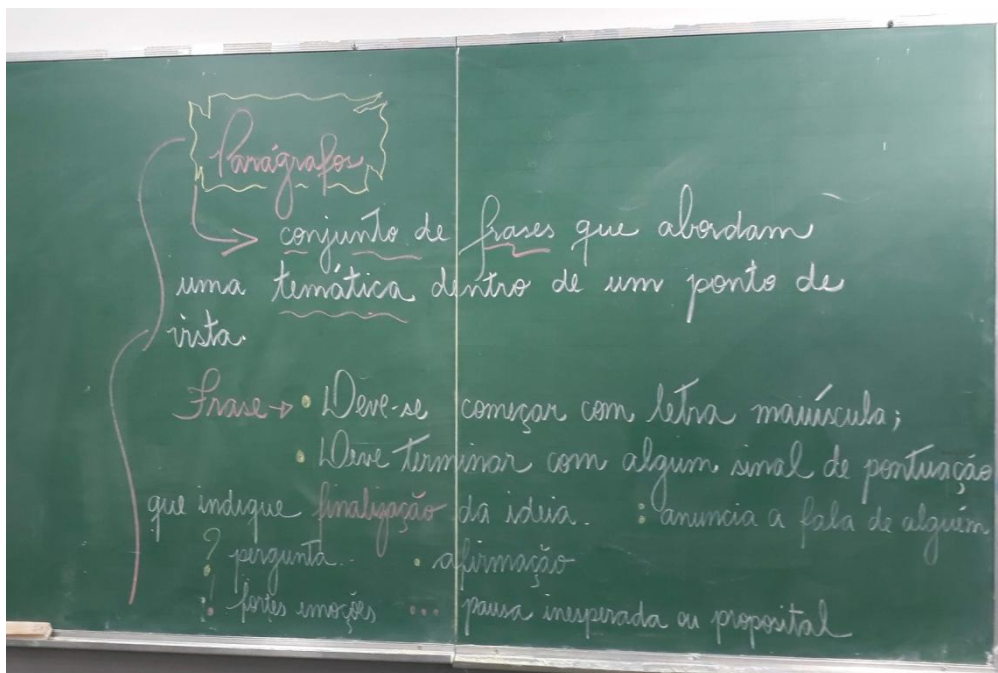
Anexo 9 – A poesia cantada: música:



Anexo 10 – Leitura discursiva da obra ‘Os Retirantes’, de Candido Portinari – aulas na sala de multimídia:

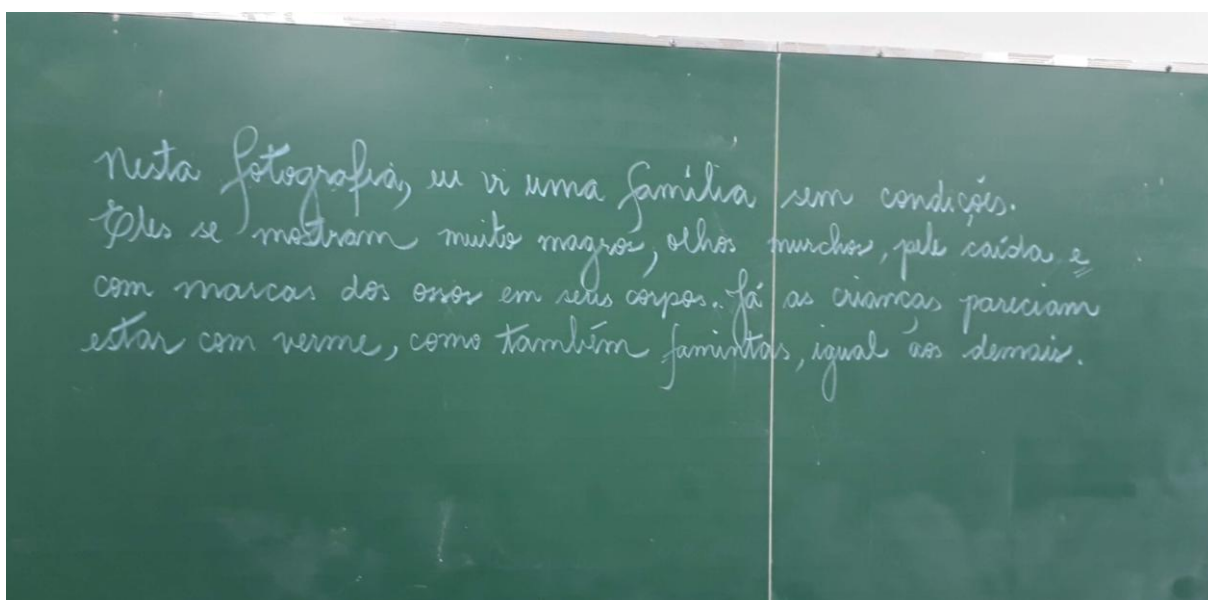
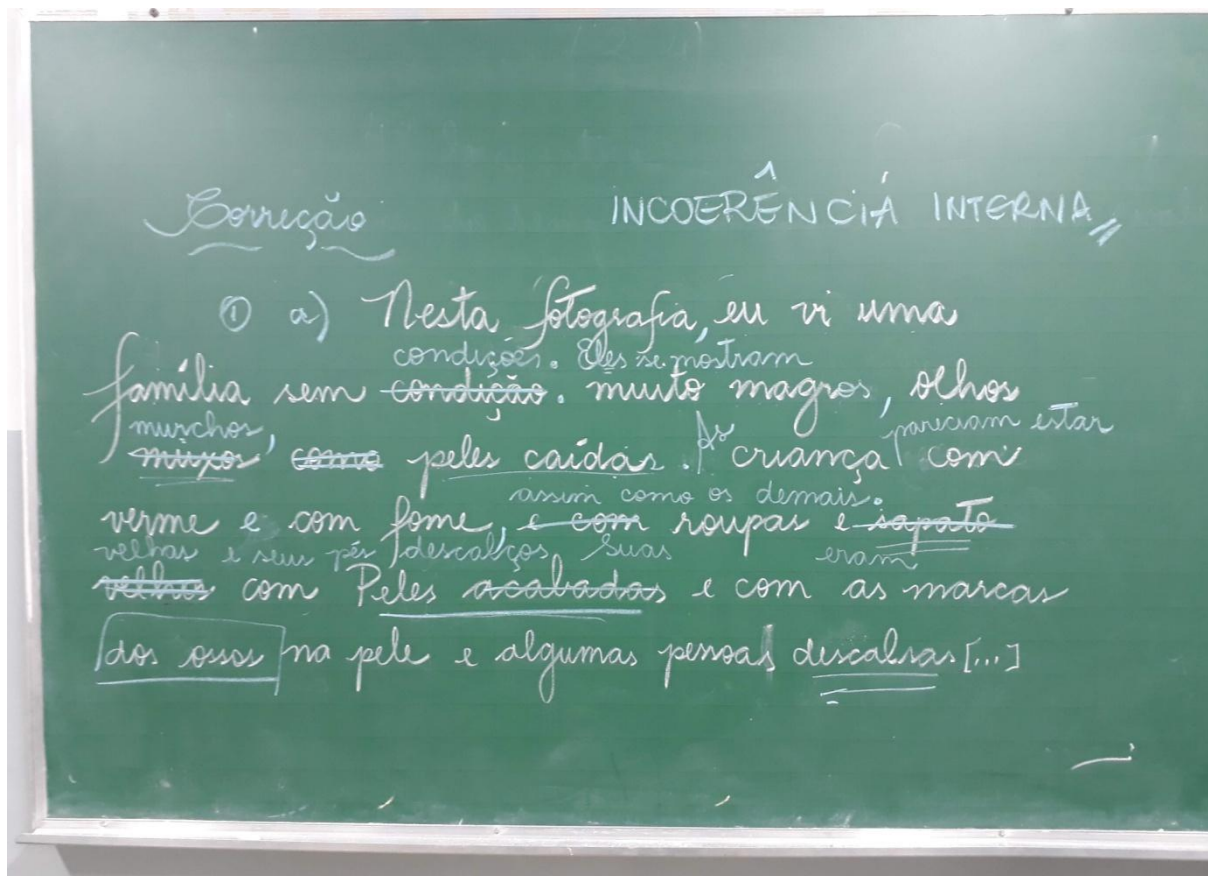


## Anexo 11 – Paragrafação





Anexo 12- refacção de excertos produzidos pelos alunos durante o módulo II:



RESENHA CRÍTICA

Correção

BOA  
TARDE

TEM

b) Na obra "Retirantes", de Candido Portinari, mostra a vivência no sertão nordestino. No quadro, há 9 pessoas, sendo 5 crianças e 4 adultos. Onde aparentemente, todos estão em condições precárias, tentando se retirar do sertão sem nenhum suporte de um veículo, provavelmente, <sup>devido à</sup> ~~sua~~ situação financeira deles. Na obra, cada membro da família ~~está~~ <sup>está</sup> com os ossos expostos pela provável fome nos últimos dias. [...]"

Reestruturando (pontuação...)

Onde → só pode se referir ao LUGAR

A obra "A Retirantes", de Candido Portinari, mostra a vivência no sertão nordestino. No quadro, há 9 pessoas, sendo 5 crianças e 4 adultos. Cada membro da família está com os ossos expostos pela provável fome nos últimos dias. Aparentemente, todos estão em condições precárias, tentando se retirar do sertão sem nenhum suporte de um veículo, provavelmente, devido à situação financeira deles. [...]"



Anexo 13: A constituição da árvore até sua finalização:









Anexo 14: Bate-papo sincero:



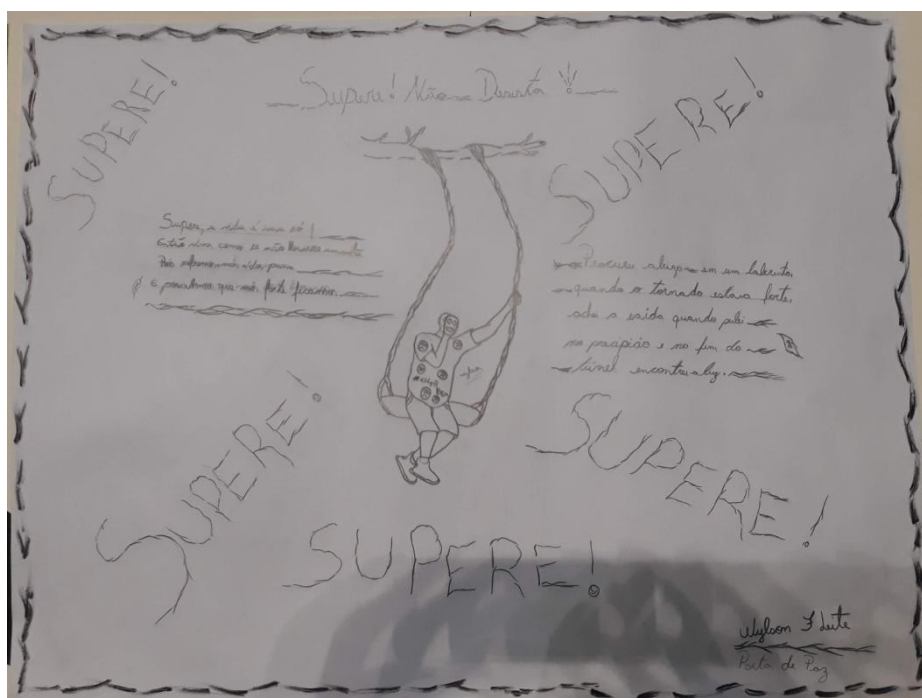


# Anexo 15: Versos envelopados:



Anexo 16: nossa poeticidade transcendeu o verbal







Hoje em dia dá até medo  
duma coisa deimar  
que já levou muita gente ao  
seu momento de rodar

Tem muitos que nem viveu,  
mas antes do tempo já morreu  
por causa de uma arma assassina  
que já causou muitos chacinas:

A FOME, e o seu atropelo  
são homens que nem  
[pegar] vê a  
dor das mais pobres  
[famílias].

É numa estrada da vida,  
não somos privilegiados,  
pois a fome não escolhe  
a porta de quem vai bater  
Afim, o que adianta ser rico  
se dinheiro não é de "come"?

É agora, aqui neste final,  
estou aqui para dizer que  
todo esse contexto vai me comover  
É mesmo que as pessoas não veem

Renan  
2011