



Bagé - RS Volume 3 | Número 2 | Ano 2022

Ressignificando práticas de ensino de línguas e literaturas: possibilidades e desafios



Grupo de Pesquisa
**Ensino e aprendizagem de línguas:
uma abordagem quantitativa**



Revista de Estudos Híbridos na Área de Linguagem

Universidade Federal do Pampa

Reitor: Roberlaine Ribeiro Jorge

Vice-Reitor: Marcus Vinicius Morini Querol

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Pró-Reitor: Fábio Gallas Leivas

Programa de Pós-Graduação em Línguas

Coordenação: Luciane Salcedo de Oliveira

Grupo de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas: uma abordagem quantitativa

Líder: Taíse Simioni

Conselho Editorial

Alejandra Munoz (Universidad Nacional de San Juan - Argentina), Anderson Carmin (UNISINOS), Antônio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ), Bárbara Gorziza Ávila (IFSul - Farroupilha), Beatriz Gama Rodrigues (UFPI), Cláudia Hilsdorf da Silva (UNICAMP), Eduardo Oliveira Dutra (UNIPAMPA), Elisabete Andrade Longaray (FURG), Juliana Ludwig Gayer (UFBA), Kleber Aparecido da Silva (UnB), Lúcia Rottava (UFRGS), Marcus Vinícius Liessem Fontana (UFFS), Matías Barchino Pérez (UCLM - Espanha), Nara Takaki (UFMT), Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS), Petrilson Alan Pinheiro (UNICAMP), Rosane Maria Cardoso (UNISC), Sandra Dutra Piovesan (UNIPAMPA), Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN), Valeska Gracioso Carlos (UEPG).

Comissão Editorial

Paulo Fernando Marques Duarte Filho (Editor-chefe), Érico Marcelo Hoff do Amaral (Editor de Seção), Eduardo de Oliveira Dutra (Editor de Seção).

APRESENTAÇÃO

Neste volume especial da Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem (REHAL), temos a satisfação de publicar dois trabalhos apresentados na V Jornada de Reflexões sobre Ensino de Línguas, realizada pelo Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A temática central do evento, “Ressignificando práticas de ensino de línguas e literaturas: possibilidades e desafios”, evidencia que seus propósitos convergem com os objetivos da REHAL e primam pelo importante lugar da pesquisa na formação docente.

A quinta edição da Jornada aconteceu de 18 a 20 de novembro de 2021, na modalidade remota, dois anos após a edição anterior do evento. As mudanças de modalidade e periodicidade se deram como consequência da Pandemia de Covid-19, que alterou nossos modos de organizar a vida dentro e fora da universidade, mostrando a urgência de se repensar as instituições educativas no mundo contemporâneo. Ao trilhar um caminho visando essa resignificação, continuamos atuantes na luta pela construção de espaços plurais de ensino-aprendizagem, em que professoras/es-pesquisadoras/es possam integrar teoria e prática, para educar sujeitos críticos e humanizados. Esse caminho é compartilhado pelas autoras dos dois artigos publicados neste número da REHAL.

No artigo Proposta de leitura de imagem fotográfica na escola: discussão sobre um produto educacional, Caroline Larrañaga e Taíse Simioni mostram, a partir da elaboração de um produto educacional no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, a relevância do trabalho com a leitura de imagem fotográfica na escola. No primeiro momento, fazem uma discussão fundamentada teoricamente acerca dos elementos básicos da linguagem visual, apresentando os pressupostos da análise iconográfica. Em seguida, buscam detalhar a estrutura do produto educacional elaborado, bem como os objetivos da proposta de intervenção, cujo tema é a família. Ressaltam que, durante toda a sequência de atividades, a proposta de leitura foi ancorada na análise iconográfica e na interpretação iconológica, as quais se voltam para o estudo das cores, tonalidades, texturas, formas, linhas, direções e perspectivas dos fotógrafos/dos fotografados. Finalmente, apresentam detalhadamente a proposta de intervenção, salientando sua flexibilidade metodológica, que permite implementá-la em diferentes contextos educacionais.

Em Variação linguística no ensino fundamental através da troca de cartas entre estudantes gaúchos e paraibanos, Fábria V. de O. Haas e Letícia C. Ponso relatam experiência acerca de um projeto pedagógico que buscou, sobretudo, a desconstrução do preconceito linguístico e a valorização das características regionais de diferentes localidades do Brasil. O trabalho, fundamentado no âmbito dos estudos sociolinguísticos, construiu uma ponte entre as cidades de Gravataí (RS) e São Domingos do Cariri (PB), por meio da troca de cartas entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Procurou, inicialmente, analisar variações linguísticas presentes nas cartas trocadas. No entanto, além de alcançar o objetivo traçado, outros saberes emergiram dessa experiência pedagógica ao longo do percurso. O sucesso do projeto materializou-se na construção e no lançamento de um livro coletivo pelos alunos na Feira do Livro de Gravataí em 2019.

Assim como os dois artigos aqui publicados, a V Jornada de Reflexões sobre Ensino de Línguas integrou universidade e escola, desde a sua concepção até a culminância com esta publicação, na busca por uma educação relevante para a vida.

Desejamos uma ótima leitura!

Organizadoras/es:

Clara Dornelles

Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Cristiane Azambuja

Débora Macedo Cortez Bosco

Hélen Roratto Garcia

Luís Fernando Lacerda Lence

Edição v. 3 n. 2 (2022)



SUMÁRIO

**PROPOSTA DE LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA:
DISCUSSÃO SOBRE UM PRODUTO EDUCACIONAL**

Caroline Larrañaga, Taise Simioni..... 1

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA
TROCA DE CARTAS ENTRE ESTUDANTES GAÚCHOS E PARAIBANOS**

Fábia V. de O. Haas , Leticia C. Ponso.....20

PROPOSTA DE LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA: DISCUSSÃO SOBRE UM PRODUTO EDUCACIONAL

Caroline Larrañaga¹, Taíse Simioni²

¹Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé, RS, Brasil.

²Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé, RS, Brasil.

carolinelivra@gmail.com, taisessimioni@unipampa.edu.br

Resumo. *Apresentamos, neste estudo, um produto educacional elaborado no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé-RS. A pesquisa, a partir da qual resultou a proposta, objetivou, fundamentalmente, a sistematização da leitura de imagem fotográfica por meio da reflexão sobre a importância da leitura de imagem (SANTAELLA, 2015), da elaboração de um letramento visual (DONDIS, 2015) e da análise iconográfica e da interpretação iconológica (KOSSOY, 2014, 2016, 2018). O produto educacional apresentado tem como tema a família e é composto por uma proposta de intervenção organizada em quatro blocos, totalizando 26 atividades.*

Palavras-chave: Produto Educacional; Leitura; Imagem; Família.

Abstract. *In this study, we present an educational product developed within the scope of the Professional Master's Degree in Language Teaching at the Federal University of Pampa, Campus Bagé-RS. The research, from which resulted the proposal, basically aimed to systematize the reading of photographic images through reflection on the importance of reading images (SANTAELLA, 2015), the development of a visual literacy (DONDIS, 2015) and iconographic analysis and iconological interpretation (KOSSOY, 2014, 2016, 2018). The educational product presented has as its theme the family and is composed of an intervention proposal organized into four blocks, totaling 26 activities.*

Keywords: Educational Product; Reading; Image; Family.

1. Introdução

A escola, espaço de interação e de desenvolvimento das múltiplas habilidades dos alunos, precisa implementar metodologias capazes de estimular práticas de leitura além da tão difundida leitura do texto verbal escrito. Nessa perspectiva, a leitura de imagem se apresenta como um pertinente recurso para que os estudantes ampliem as possibilidades de leitura de mundo que se pode fazer. Com base nesse pressuposto, surge a necessidade de estimular a construção de um letramento visual na escola, o qual encaminhe, dentre as múltiplas possibilidades existentes, o olhar dos alunos à compreensão das diferentes formações familiares e suas transformações ao longo do

tempo (que foi o tema a partir do qual foi elaborada a proposta aqui apresentada¹), por meio da leitura da imagem fotográfica.

Este trabalho apresenta a estrutura de uma proposta de intervenção, resultado da pesquisa intitulada “Leitura de Imagem Fotográfica na Escola e (Re)construção do Conceito de Família”, elaborada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé-RS. A questão de pesquisa que norteou a elaboração da proposta foi: de que formas, por meio de fotografias, pode-se realizar o ensino de leitura de imagem ao valorizar situações do cotidiano?

Cabe-nos explicitar o objetivo de ensino e o objetivo de pesquisa articulados ao planejamento da proposta, os quais poderão ser alcançados pela implementação das atividades e das ações conjuntas entre professor e aluno dentro e fora da sala de aula. Como objetivo de pesquisa, pretende-se, no momento de elaboração e de intervenção, investigar como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva de análise da história da família e do seu cotidiano. O objetivo de ensino é possibilitar o aprimoramento da leitura de imagens dos alunos sob uma perspectiva de análise de fotografias e reconhecimento do aluno como parte da história familiar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental apresentam competências e habilidades sobre a aquisição da leitura e da escrita que devem ser desenvolvidas na escola. É evidente, nesse documento, o privilégio por textos verbais, orais e escritos, em detrimento a outras linguagens. Ao longo do texto, há a exposição das formas como o professor poderá intermediar a aprendizagem textual, entretanto, em nenhum momento, o texto imagético é considerado uma possibilidade de ensino, pois aparece no documento ligado a outras linguagens, e é tratado como recurso auxiliar. Dessa forma, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os textos imagéticos são tratados como coadjuvantes e auxiliares dos textos verbais. O fragmento a seguir exemplifica essa situação, uma vez que o documento enfatiza a importância da leitura de textos verbais escritos, porque promovem o “estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL, 1998, p. 56).

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa expõe que as práticas de linguagem também estão centradas no texto, porque ele integra o dia a dia das pessoas e, nesse caso, precisa ser alvo de exploração em sala de aula. Na BNCC (BRASIL, 2018), as práticas de linguagem não estão focadas apenas no texto verbal e, sim, na variedade de composição de textos, como o verbal, o gestual, o visual, o sonoro, considerando, portanto, a multimodalidade de linguagens. Assim, dentre as muitas modalidades textuais consideradas na BNCC, há, também, um olhar específico sobre o texto de imagem.

Em data anterior à publicação da Base Nacional Comum Curricular, Novaes (2005 [1998], p. 109) explica que o “valor do trabalho documental sobre recursos imagéticos continua sendo pouco explorado e mesmo contestado em vários círculos acadêmicos”, sob justificativa de que os materiais escritos possuem superior riqueza informativa em relação às imagens. Essa situação mostra a pertinência em se estudar as possibilidades de construção de sentidos a partir da leitura desse tipo de texto.

¹ Para uma discussão sobre as formações familiares e suas transformações, sugerimos a leitura de Gomes (2003), Hintz (2001), Romanelli (2003), Roudinesco (2003).

Nesse liame, surge a importância de melhor explorar de forma sistematizada o texto imagético em sala de aula, uma vez que as imagens “como representações visuais diferem de acordo com a finalidade a que se prestam. Elas podem ter a finalidade de aguçar e ampliar nossa capacidade perceptiva, regenerar nossa sensibilidade visual - uma das razões da arte, entre outras” (SANTAELLA, 2015 [2012], p. 19-20).

Santaella (2015) defende a possibilidade de desenvolvimento de um letramento visual que encaminhe os alunos à aprendizagem da leitura de imagens a partir da observação e da análise de seus aspectos constitutivos e do reconhecimento dos elementos da linguagem visual (DONDIS, 2015). Nesse sentido, pode-se dizer que, “no contexto institucional da escola, alfabetização² visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens” (SANTAELLA, 2015, p. 14).

Embora a proposta de intervenção aqui apresentada esteja pautada no desenvolvimento de letramento visual na escola (SANTAELLA, 2015) e no desenvolvimento de estratégias de leitura com respaldo nos elementos básicos da linguagem visual (DONDIS, 2015), a base teórico-metodológica da pesquisa (e, conseqüentemente, da intervenção) se concentra na proposta de análise iconográfica e na interpretação iconológica, assumida por Kossoy (2014, 2016 [1999], 2018 [1998]). O autor, por meio de sua teoria, ampara e embasa pesquisadores e historiadores na investigação por vestígios do passado expressos pela fotografia. Desse modo, o produto educacional exposto neste trabalho busca a apresentação e a exploração de estratégias pertinentes à leitura de imagem para que a análise iconográfica e a interpretação iconológica sejam atingidas.

A pesquisa tem sua importância, também, pela necessidade de as pessoas adotarem posturas de respeito e de aceitação e pela urgência da reelaboração de conceitos e paradigmas por parte dos professores, gestores e da sociedade em geral, em relação às distintas formas de viver. Já a escola, especificamente, como instituição com robusta participação na construção do pensamento crítico e criativo, deve reformular suas metodologias para atender as mais diversificadas demandas culturais e sociais. De acordo com Carvalho (2002, p. 70), “pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade de garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”.

Na ótica de respeito às diferenças, o trabalho proposto tem relação com a tentativa de localização do contexto familiar na esfera das particularidades, uma vez que cada família carrega uma história construída pela ação de seus membros no cotidiano. Outrossim, a proposta encara uma postura que visa ampliar a criticidade acerca das formas em que os grupos se organizam e compõem as famílias, considerando que a escola é espaço de discussão sobre as distintas e provocadoras questões sociais.

Após esta introdução, este trabalho está dividido em quatro partes. A primeira parte expõe os pressupostos teóricos que ancoram o planejamento do produto educacional, ou seja, a proposta de intervenção sobre leitura de imagem fotográfica e (re)construção do conceito de família. A segunda parte discorre sobre a estrutura geral da proposta. Na sequência, há a apresentação e a discussão de algumas partes da proposta de intervenção contidas no produto educacional. Por fim, há as considerações finais.

²Embora Santaella (2015) utilize o termo “alfabetização”, adotamos, neste trabalho, a expressão “letramento” em substituição à “alfabetização”, por compreendermos que o letramento é uma prática que vai além da simples decodificação.

2. Sistematização de leitura de imagem: análise iconográfica e interpretação iconológica

O avanço tecnológico favorece o exponencial crescimento de estímulos visuais, aos quais estamos diariamente submetidos. A leitura de imagem ocorre de forma instantânea e instintiva, sem que, na maioria das vezes, exista a sistematização, na escola ou fora dela, da leitura desse tipo de texto. A consideração da leitura de imagens nos faz inferir que nunca se leu tanto, mas a não consideração da imagem como material que pode ser lido faz com que o leitor de imagens não se perceba como tal.

Santaella (2015) revela sua preocupação em relação à não consideração da possibilidade de as imagens serem lidas. Segundo a autora, “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens” (SANTAELLA, 2015, p.10), porque lemos diariamente as placas de trânsito, as cores dos semáforos, as gravuras, entre outros tantos outros estímulos visuais que permeiam o nosso cotidiano e os quais lemos.

Na escola, como mostra a proposta de intervenção, é fundamental relacionar o processo de leitura de imagens a um processo de letramento visual, que direcione o aluno a substituir a leitura superficial do texto imagético por uma leitura profunda, a qual resulte na análise de aspectos e traços constitutivos e na interpretação que permita a construção de sentidos diversificados. Nesse sentido, Dondis (2015, p. 13) enfatiza que “expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual”. Para a expansão da capacidade de ver, Dondis (2015), por meio de uma “sintaxe visual”, elenca uma série de elementos básicos que podem e devem ser meticulosamente analisados no processo de leitura para a construção de uma base de letramento visual.

Partindo-se das postulações de Dondis (2015), os elementos básicos da linguagem visual são

O ponto, a unidade visual mínima, o indicador e o marcador de espaço; *a linha*, o articulador fluído e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico; *a forma*, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; *a direção*, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; *o tom*, a presença ou a ausência de luz, através da qual enxergamos; *a cor*, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; *a textura*, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais; *a escala* ou *proporção*, a medida e o tamanho relativos; *a dimensão* e *o movimento*, ambos implícitos e expressos com a mesma frequência (DONDIS, 2015, p. 23).

A partir das ideias apresentadas acima, nota-se, então, que o conhecimento e a aplicação de técnicas tendem a auxiliar a percepção humana e tornam o sujeito “mais perspicaz para qualquer manifestação visual” (DONDIS, 2015, p.25). Os elementos básicos da linguagem visual compõem as estruturas básicas formadoras do pensamento e da comunicação visual, auxiliando a construção de sentidos por intermédio de mensagens reconhecidas universalmente. Logo, o desenvolvimento da compreensão da natureza desses elementos e da forma como eles estão expostos e como funcionam institui “a base de uma linguagem que não conhecerá nem fronteiras e nem barreiras” (DONDIS, 2015, p.215). A compreensão dos elementos básicos da linguagem visual

(DONDIS, 2015) vai ao encontro da proposta de leitura de imagem fotográfica: a análise iconográfica e a interpretação iconológica (KOSSOY, 2014, 2016, 2018).

A análise iconográfica representa a leitura das características estéticas das imagens, a qual elabora um detalhamento sistemático e um inventário dos elementos constitutivos da fotografia. Nessa análise, os aspectos descritivos e os assuntos são abordados no tempo e no espaço de sua elaboração (KOSSOY, 2018). De acordo com Kossoy (2016), a análise iconográfica prevê uma fidedigna “arqueologia” do documento fotográfico e, para tanto, sugere que informações implícitas e explícitas das imagens sejam averiguadas. O processo de detalhar os elementos da imagem fotográfica e buscar sua contextualização no tempo e no espaço não são suficientes para que se complete uma leitura profunda. Por isso, Kossoy (2018) apresenta a interpretação iconológica como uma leitura mais aprofundada das imagens.

Na interpretação iconológica, há o cuidado com a construção de sentidos por meio dos aspectos sociais, culturais e históricos que permeiam a elaboração do registro. De acordo com Kossoy (2018, p. 110), a interpretação iconológica é “o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são cristalinamente definidos”.

A imagem fotográfica, por sua natureza documental, não se limita a conter somente o que é capaz de decodificar o olho humano. Kossoy (2016, p. 57) explica que a interpretação iconológica é o momento de percepção de que fotografia é uma “representação a partir do real”, a qual apresenta o registro de uma cena selecionada de uma realidade específica, organizada “cultural, técnica e esteticamente, portanto, ideologicamente” (KOSSOY, 2016, p. 57). Nessa perspectiva, a recuperação da cena passada não se finda na análise iconográfica, pois a elaboração de determinado tema, posto pela fotografia, exige um conjunto de construções mentais, como a descoberta do contexto de produção, a história dos retratados, a realidade interna, a qual não está visível, mas pode ser recuperada por meio da leitura profunda.

Como mencionamos anteriormente, Kossoy (2014, 2016, 2018) constitui a principal base teórico-metodológica da pesquisa que norteia a proposta de intervenção contida no produto educacional. Entretanto, o contexto da sala de aula requer a intermediação de estratégias para que se atinja o letramento visual, por meio do qual os estudantes não apenas decodifiquem mensagens visuais, mas tenham subsídios para a realização de leituras proficientes e carregadas de sentido. Desse modo, a proposta de leitura de fotografias, apresentada por Kossoy (2014, 2016, 2018) para basear a investigação de historiadores, se volta a objetivos educacionais através de sua didatização articulada às estratégias de leitura (DONDIS, 2015) e à necessidade e importância de leitura do texto imagético na escola (SANTAELLA, 2015).

Na sequência, apresentamos a estrutura da proposta de intervenção que compõe o produto educacional discutido neste trabalho.

3. Produto Educacional: estrutura da proposta de intervenção

Com o intuito de atingir objetivos gerais e específicos de ensino e de pesquisa, elaborou-se uma sequência de atividades pensadas no desenvolvimento das habilidades dos estudantes do quinto ano de uma escola pública de Sant’Ana do Livramento-RS em relação à leitura de imagem, mais especificamente da imagem fotográfica, e à (re)construção do conceito de família.

O produto educacional gerado, ou seja, a sequência de atividades, foi disponibilizada em um *site*, o qual apresenta orientações e informações a professores que tenham interesse e/ou necessidade de trabalhar acerca das temáticas acima

mencionadas. A página eletrônica, além de disponibilizar a proposta de intervenção, traz possibilidades de adaptações a diferentes contextos e elucida as bases teóricas que sustentam o planejamento. O *site* está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://carolinelivra.wixsite.com/fotografiaefamilia>. A Fig. 1 mostra a imagem inicial do *site*.

Figura 01. Imagem inicial do *site*



Fonte: Matos (2021).

Conforme defende Matos (2021), o produto gerado tem plenas condições de subsidiar o professor-pesquisador que se dedica aos temas abordados na proposta em suas investigações e de contribuir, em grande medida, com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de construção de sentidos pelos discentes, o que favorece tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

Embora o planejamento de uma proposta de intervenção tenha sido idealizado com foco em uma comunidade específica, na qual há carência de recursos, inclusive, tecnológicos, a metodologia proposta apresenta grande flexibilidade no uso de diversos instrumentos e aparelhos para que escolas com maiores ou menores possibilidades possam utilizá-la sem que se perca a qualidade dos momentos de produção com os estudantes.

Ademais, a proposta de trabalho planejada é composta por diversificados momentos em que não se pretende entregar aos alunos respostas prontas ou meramente transmitir conhecimentos já elaborados, mas instigar e estimular os estudantes à construção de sentidos a partir da sistematização da leitura da imagem fotográfica. Com base nesse pressuposto, algumas atividades são insistentemente questionadoras, uma vez que permitem a reflexão sobre os elementos que constituem as imagens, objeto de estudo, e possibilitam a gradativa construção do conhecimento.

Durante toda a sequência de atividades, a proposta de leitura de imagem está pautada na análise iconográfica e na interpretação iconológica, as quais, unidas, buscam a leitura minuciosa das cores, das tonalidades, das texturas, das formas, das linhas, das direções, entre outros elementos constitutivos. Formada a base de letramento visual na escola, torna-se possível articular os elementos da linguagem visual à investigação de informações contextuais sobre as imagens e sua história de elaboração e, assim, promover a leitura de fotografias de forma sistematizada.

Sob a perspectiva de leitura de imagens fotográficas, a proposta abrange a fonte dessas informações sob duas vias, uma delas por meio de imagens coletadas no

ambiente familiar e outra em atividade contínua durante toda a proposta em que os alunos colocam-se na posição “fotógrafo” e produzem suas próprias fotografias. Desse modo, vale enfatizar que as atividades de produção de imagens está prevista para ocorrer tanto no ambiente escolar quanto nas residências dos estudantes, o que, provavelmente, trará à tona as questões cotidianas das pessoas da comunidade, como as formas de viver, de se vestir, os costumes e as tradições locais.

Em outra análise, algumas das atividades da proposta elucidarão uma situação amplamente difundida pela mídia e pelas redes sociais, a saber: a construção de realidades não fidedignas ao que se vivencia para atender uma sociedade que valoriza as aparências em detrimento das situações reais do cotidiano. Nesse sentido, Kossoy (2020, p. 85) argumenta que a fotografia é a construção de realidades e não a própria realidade, pois “no que se refere às imagens fotográficas, não devemos considerá-las registros inocentes, registros fidedignos do real”, já que a elaboração técnica segue uma construção técnica, ideológica, cultural e estética.

Em suma, como já mencionado anteriormente, a proposta educacional visa, fundamentalmente, a construção do letramento visual sistematizado na escola por meio da análise iconográfica e da interpretação iconológica, ou seja, a inicial decodificação dos elementos visíveis na imagem e a consequente construção de sentidos da realidade exterior e interior da imagem³ em todas as etapas de leitura.

O produto educacional, elaborado para o alcance de objetivos gerais e específicos de ensino, é resultado de pesquisa em literatura científica e nos documentos oficiais que regem a educação do país. Assim, todo o percurso de trabalho possui suas etapas e objetivos esmiuçados, já que a intenção é estabelecer um diálogo entre a proposta educacional e outros profissionais da área que venham a utilizá-la como recurso em suas salas de aula. Em relação à tentativa de atingimento de outros profissionais e de outras realidades, a disponibilização em um meio virtual, o *site*, vislumbra o alcance em distintas localidades, o que amplia as possibilidades geográficas de implementação da proposta. Além disso, a disponibilização do material pela via tecnológica oportuniza a consulta a qualquer momento, já que todo o material apresentado é passível de *download* para ser acessado em momentos em que a rede de internet está indisponível ou, ainda, para que seja impresso.

Por fim, salientamos que a sequência elaborada e disponibilizada apresenta flexibilidade de formas, materiais, tempo de implementação e possibilidade de utilização com alunos de diferentes faixas etárias. Na sequência, apresentamos a estrutura da proposta e algumas considerações acerca dos objetivos a partir dos quais foi elaborada.

O produto educacional é composto por duas atividades contínuas e quatro blocos de atividades, os quais estão voltados a objetivos predeterminados e seguem estratégias específicas de sistematização de leitura e imagem, tendo como tema norteador as distintas formações familiares existentes.

As duas atividades contínuas objetivam acompanhar as etapas do trabalho de intervenção em sala de aula e a evolução das técnicas de registro fotográfico e analisar as minúcias das formações familiares. No caso da primeira atividade contínua, seu planejamento considerou a pertinência de fomentar entre os alunos a ideia de processo

³ De acordo com Kossoy (2018), a realidade exterior ou segunda realidade representa a possibilidade de realização de um levantamento dos elementos visíveis na imagem. A realidade interior ou primeira realidade tem relação com aspectos contextuais do momento da elaboração da imagem, ou seja, com questões implícitas da história por trás da fotografia.

de construção da imagem, no sentido de oportunizar diferentes momentos de captura de imagem. Nos momentos de elaboração de fotografias, os estudantes, além de perceberem os avanços e as modificações das técnicas de registro fotográfico, poderão aperfeiçoar suas próprias formas de fotografar, ao considerar, aos poucos, a posição da câmera e do fotografado em relação à luz, aos diferentes ângulos, por exemplo.

No que concerne à segunda atividade contínua, há a previsão da participação ativa do estudante e de seus familiares. A ideia é que, em diferentes momentos, os participantes ocupem tanto a posição “fotógrafo” quanto a posição “fotografado”, porque consideramos fundamental o protagonismo das famílias, o que poderá gerar debates e reflexões sobre os temas abordados também nesse ambiente.

Na sequência, composto por oito atividades, o primeiro, dos quatro blocos de atividades, tem por objetivos explicitar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas leitura, fotografia e família e debater sobre esses assuntos; compreender estratégias de leitura de imagem; identificar a história da fotografia. A ideia principal desse momento é compreender quais são os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo da vida sobre as temáticas desenvolvidas, porque essas informações são fundamentais aos rumos que o trabalho como um todo seguirá.

O segundo bloco, também composto por oito atividades, tem por objetivos reconhecer e valorizar a importância da história da família para a construção da comunidade por meio da exploração da fotografia. Nessa perspectiva, o bloco é composto por atividades diversificadas, entre entrevistas com moradores da comunidade em que vivem os discentes, coleta de fotografias, leitura das imagens coletadas, debates e reflexões sobre entrevista, entre outros momentos de aprendizagem e interação.

Em continuidade, o terceiro bloco, formado por seis atividades, tem como propósito identificar a adoção como possibilidade de formação familiar; ler imagens buscando a análise iconográfica e a interpretação iconológica; comparar diferentes famílias expressas por fotografias de diferentes épocas com a intenção de refletir e ampliar o conceito de família.

O quarto e último bloco da sequência é composto por duas atividades e propõe a organização e a exposição de todas as etapas do trabalho acerca da (re)construção do conceito de família por meio da leitura da imagem fotográfica. Esse momento é a oportunidade de a comunidade reconhecer e compreender sua história de transformações das composições familiares e formas de viver, as quais ao longo do tempo vão se alterando.

Portanto, implementar atividades que se valem da leitura, do desenvolvimento da linguagem, e, somado a isso, fortaleçam o respeito às diferenças reafirma o papel da escola de encaminhar o aluno a uma leitura de mundo, a qual englobe a diversidade social e cultural de que se forma a nossa sociedade.

Compreende-se a importância de apresentar de forma mais explícita parte das atividades que compõem os blocos de atividades que compõem o produto educacional. Para tanto, na sequência, será apresentada uma atividade de cada um dos três primeiros blocos como forma de melhor elucidar os propósitos do trabalho.

4. Estrutura das atividades

Inicialmente, explicitamos que os três primeiros blocos foram eleitos para a apresentação e análise de uma de suas atividades porque eles contêm a tentativa de sistematização de leitura de imagem, a produção de fotografias e a averiguação e a reflexão sobre as formações e transformações familiares das pessoas que na comunidade

residem. Embora o quarto bloco também tenha papel fundamental na proposta, ele se configura como o resultado do processo desenvolvido nos blocos anteriores. Desta forma, optamos, neste artigo, por dar foco ao processo.

A primeira atividade apresentada representa a atividade 3 do bloco 1 e foi idealizada com o intuito de que os alunos reconheçam estratégias pertinentes à leitura de imagem e identifiquem formas de utilização de câmera fotográfica.

A atividade 3 foi planejada com a finalidade de proporcionar entre os alunos a construção de uma base inicial de letramento visual, ou seja, a construção inicial do processo de “aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (SANTAELLA, 2015, p. 13). Por essa razão, dentre as atividades do bloco 1, consideramos pertinente apresentá-la neste artigo.

Em decorrência da longa extensão da atividade, pois sua composição original possui a sugestão de exploração de quatro imagens, algumas partes foram suprimidas nesta exposição.

Figura 2. Atividade 3 do bloco 1

Provável duração: 3 horas/aula para implementação da atividade na integralidade

Os alunos formarão um círculo no pátio da escola e, sentados, visualizarão e manusearão régua, blocos lógicos, lixas de parede, algodão, esponjas e um círculo cromático impresso (DONDIS, 2015). Em geral, alunos do Ensino Fundamental e Médio já fazem uso de régua e já tiveram contato com blocos lógicos em atividades de rotina, por esse motivo, acreditamos que o manuseio desses objetos não seja considerado um desafio pela escola. Abaixo, apresentamos uma imagem do círculo cromático (DONDIS, 2015).

Círculo Cromático



Fonte: Dondis (2015, p. 67).

A professora entregará as régua para que os alunos as manuseiem e realizará os seguintes questionamentos e solicitações:

1. Para que serve esse objeto que vocês possuem em suas mãos?
2. Se posicionarmos esse objeto em pé, que posição (horizontal ou vertical) temos?
3. Se posicionarmos esse objeto deitado, que posição encontramos?
4. De que outras formas é possível posicionar o objeto?
5. Qual é o início desse objeto? E o final? Ele está posicionado em suas mãos da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita?
6. Além da régua, em que outros lugares podemos observar linhas?
7. É possível observar linhas em imagens? Em que tipo de imagem? Como essas linhas podem aparecer?
8. No ambiente em que estamos, onde é possível observar linhas? Quais as posições delas?
9. Em seus desenhos e produções, que tipo de linha você costuma usar mais (retas (horizontais, verticais diagonais), sinuosas)? Por que isso acontece?

Durante a conversa, as respostas dadas pelos alunos encaminharão a reflexão acerca da possibilidade da leitura de linhas horizontais, verticais, diagonais e sinuosas em imagens.

Na sequência, os alunos, em grupo, manusearão os blocos lógicos, que, além de oferecerem subsídios para a compreensão acerca das diferentes formas geométricas, também apresentam as cores primárias. As seguintes questões servirão de base para a compreensão sobre as cores e as formas lidas em imagens:

10. O que temos em mãos? Para que utilizamos esses objetos?
11. Quais são as formas geométricas identificadas nos blocos?
12. Quais são as cores dos blocos lógicos?
13. Você já percebeu que podemos relacionar as imagens às formas geométricas?
14. Se lêssemos uma fotografia de uma caixa de madeira, a que formas geométricas, possivelmente, a relacionaríamos?
15. Quais são as formas geométricas que podemos identificar no ambiente em que estamos?
16. Vamos citar as cores que vemos neste ambiente?
17. Quais são as formas geométricas mais presentes no seu dia a dia? Ao pensar nelas, você tem alguma sensação ou sentimento? Qual?

Depois, a professora pedirá que todos os alunos experimentem tocar nas lixas, nas esponjas e nos pedaços de algodão e realizará perguntas, cujas respostas servirão de alicerce para que os alunos compreendam a textura como um elemento que pode ser reconhecido ou apreciado tanto pela visão quanto pelo tato (DONDIS, 2015).

18. Quando tocamos o algodão e a esponja, quais são as sensações que temos? Qual deles é mais macio? Como percebemos isso?
19. Vocês sabiam que essas sensações que temos é porque sentimos através do tato?
20. Vocês já ouviram falar em textura? O que é isso?
21. Neste momento, podemos alcançar as nuvens e tocá-las?
22. Se não podemos tocar as nuvens, é possível imaginar qual sua textura?
23. Qual seria a textura das nuvens?
24. Vamos pensar qual seria a textura das paredes da escola, sem tocá-las?
25. Sem tocar em nada, que outras texturas percebemos no ambiente em que estamos?
26. As texturas apresentadas podem ser relacionadas a outras coisas do seu cotidiano? Quais são elas? Que sensações despertam?

Além dos objetos citados anteriormente, será apresentado, de forma impressa em folha A3, um círculo cromático para que a turma visualize algumas possibilidades de cores e tonalidades. Abaixo elenco as questões norteadoras da reflexão acerca da variedade de cores existentes e da gradação de tons que podem ser lidos em uma imagem.

27. Qual é o sentido que nos faz perceber as cores?
28. Quais são as cores demonstradas neste círculo cromático?
29. Você sabe o que quer dizer cromático? Obs.: Se nenhum aluno conseguir responder a essa questão, para que a reflexão aconteça, a turma buscará o significado dessa palavra em um dicionário.
30. Além das cores do círculo cromático, existem outras? Quais são elas?
31. De acordo com o círculo cromático, qual a diferença entre o laranja e o laranja-avermelhado?
32. Vocês sabem o que são tons de uma mesma cor? Exemplifiquem.
33. Nós já observamos as cores do ambiente. Dentre essas cores, quais estão apresentadas mais de uma vez, mas em tons diferentes?
34. Você tem preferência por alguma cor? Qual? Por quê?
35. Que sensações ou sentimentos são despertados em você por essa cor?

Em continuidade à atividade, a professora encaminhará alguns questionamentos para que a turma reflita sobre os diferentes ângulos em que uma imagem pode ser registrada.

36. Vocês sabem o que é um ângulo?
37. Neste círculo em que estamos organizados, qual é a posição de cada um em relação ao colega/professora? Obs.: Será solicitado aos alunos que nomeiem quem está a sua direita, a sua esquerda, a sua frente.
38. Se fôssemos fotografar alguém do círculo, qual seria o ângulo (de baixo, de cima, de lado, de frente)?
39. Vocês sabem o que é “selfie”?
40. Você já fez uma “selfie”?
41. Geralmente, que objeto é utilizado para esse tipo de fotografia?
42. Que ângulo é melhor para esse tipo de registro?

43. De que ângulo você gosta ou gostaria de ser fotografado?

Para finalizar a primeira parte da atividade, a professora encaminhará os alunos à reflexão acerca da importância da luz para a formação da imagem, pois realizará algumas perguntas e as respostas serão a base para a compreensão da turma sobre o tema.

44. Se estivéssemos no escuro absoluto, o que seria possível enxergar?

45. Em nossas casas, à noite, por que ligamos as luzes?

46. Vocês já perceberam que alguns ambientes são mais claros e outros mais escuros? Por que isso acontece?

47. Neste ambiente, é possível enxergar o que há com clareza? Por que isso acontece?

48. O que precisamos para registrar uma fotografia à noite? Por quê?

49. Vocês já observaram em fotos e em outras imagens que algumas são mais claras e outras mais escuras? Por que isso acontece?

50. Que sentimentos ou sensações a luz e a escuridão trazem a vocês?

Fonte: Matos (2021).

Como mostra a descrição da atividade, após o manuseio inicial dos objetos citados, os alunos serão instigados a refletir sobre os elementos que podem ser encontrados na maioria das imagens. Embora outros aspectos possam ser considerados na leitura da imagem, são enfocados na atividade aqueles que Dondis (2015) chama de básicos, ou seja, os que podem ser observados na maior parte das imagens. Assim, a reflexão será fomentada por meio de questionamentos que levem a turma a construir associações, deduções e a debater sobre a possibilidade de análise desses elementos nos recursos imagéticos.

Para tanto, as questões de 1 a 9 estão voltadas ao reconhecimento das linhas perceptíveis em imagens, espaços e objetos. O uso da régua como objeto facilitador das possíveis associações proporciona ao aluno o contato direto com elementos do seu cotidiano. Desse modo, as linhas averiguadas, nessa proposta, contemplam as diferentes posições em que são encontradas, a compreensão de quais linhas estão no nosso campo de visão, tanto nos objetos como nas pessoas e paisagens. Além disso, existe uma preocupação em fomentar a descoberta dos próprios traços do aluno, no momento em que um questionamento é realizado sobre as linhas utilizadas nas produções feitas por ele.

Na sequência, a oportunidade de manuseio de blocos lógicos incentiva a construção das relações entre as imagens e as possíveis formas nelas localizadas. Nessa esfera, há, também, a tentativa de os alunos considerarem as cores dos blocos lógicos e realizarem associações com as cores vistas no ambiente de implementação da proposta.

Ainda que, neste ponto, a busca pela leitura das cores na imagem seja iniciada, este não é o objetivo principal desta parte da atividade, pois, posteriormente, haverá um espaço para que as cores sejam melhor trabalhadas com os alunos. As questões compreendidas entre 10 e 17 foram elaboradas com o fito de elucidar a pertinência de ler as formas nas imagens.

Ainda na atividade 3, após a manipulação de lixas, algodão e esponjas, as questões de 18 a 26 estão voltadas à descoberta pelos estudantes das diferentes sensações provocadas pelo tato. Somado a isso, pretende-se que a discussão encaminhe os alunos à compreensão de que se pode inferir texturas dos objetos sem que seja necessário tocá-los. Outrossim, esse instante da atividade também propõe a relação da textura com os objetos e as paisagens do cotidiano e com a realidade da escola e dos alunos.

Já as questões de 27 a 35 estão voltadas às cores por meio da utilização do círculo cromático. Com esse recurso, os alunos poderão associar as cores observadas no cotidiano às disponíveis no círculo e às múltiplas possibilidades tonais. As sensações e os sentimentos despertados pelas cores e por seus tons também serão alvo de reflexão e discussão.

Na sequência, as questões 36 a 43 propõem a reflexão sobre os diversos ângulos de registro de imagem ou, ainda, os ângulos de um objeto ou de uma pessoa em relação a algo ou a alguém. Para finalizar a primeira parte da atividade 3 do bloco 1, nas questões 44 a 50, a discussão estará voltada à percepção da importância da luz na formação da imagem. Ademais, a ausência de luz, ou seja, a escuridão, ou a escassez de luminosidade serão alvo de discussão no que se refere a sua incidência para o resultado da clareza da visão e para o registro fotográfico, por exemplo.

A próxima atividade apresentada representa, considerando a proposta na íntegra, a atividade 6 do bloco 2. O objetivo desse momento é reconhecer aspectos importantes na formação da comunidade em que os alunos vivem e das famílias que ali residem. Ressaltamos que, em atividade anterior a essa, também do bloco 2, há a previsão de que um morador antigo da comunidade colete fotografias das pessoas do bairro e fotografias pessoais que retratem tanto as modificações no espaço físico quanto nas formações das famílias. O material arrecadado será utilizado em uma entrevista com esse morador na escola e, ao mesmo tempo, as fotografias serão lidas, conforme mostra a descrição da atividade 6 do bloco 2. Destacamos que, neste artigo, a exposição da atividade 6 do bloco 2, dentre as demais atividades do bloco, ocorreu pela possibilidade de os alunos reconhecerem a história das famílias e da comunidade por meio das memórias de alguém que reside há mais tempo no local e pela leitura de fotografias.

Figura 3. Atividade 6 do bloco 2

Provável duração: 2 horas/aula

Será realizada entrevista com um dos moradores mais antigos da(s) comunidade(s) em que se situa a escola. Na ocasião, direcionaremos a conversa para a ampliação do conceito de família dos envolvidos.

A turma receberá o(a) convidado(a) para a conversa sobre as modificações na comunidade de que faz parte e nas famílias. Será solicitado aos alunos que, além de realizarem as perguntas (elaboradas pelos próprios alunos em atividade anterior),

anotem as informações que considerarem mais pertinentes. O momento será gravado em áudio e vídeo para que, se necessário, a turma recupere as informações fornecidas. As fotografias trazidas serão lidas pela turma juntamente ao morador, que poderá contextualizá-las durante a entrevista, resgatando aspectos de sua memória. Além disso, será solicitado ao morador que deixe o material na escola para a realização de atividade posterior. A leitura dessas imagens será baseada na análise iconográfica e na interpretação iconológica e será intermediada por meio das seguintes questões:

1. Quais são as fotografias trazidas pelo(a) senhor(a)?
2. Quem são as pessoas que aparecem nas imagens?
3. Essas pessoas fazem parte da mesma família?
4. Que posições essas pessoas ocupam nas famílias (pai, mãe, filho, irmão, etc.)?
5. Essas imagens foram produzidas quando?
6. Essas famílias continuam da mesma forma de quando foram registradas ou se modificaram? Que modificações ocorreram?

Fonte: Matos, 2021.

Anteriormente à leitura das fotografias disponibilizadas pelo entrevistado, ocorrerá a conversa entre o morador da comunidade e os alunos da turma, pois, nesse ponto, o foco da atividade é elucidar aspectos da memória do entrevistado para que os estudantes possam ampliar a compreensão sobre as transformações na comunidade e a sua história de formação. Cumprida a focalização inicial, inicia-se um novo momento, o de resgatar as questões da entrevista na leitura das imagens.

Diferentemente de outros momentos da proposta, a leitura das imagens não estará voltada a uma ênfase nos elementos básicos da linguagem visual e, sim, na consolidação da história das pessoas, de suas famílias e da própria comunidade. Ainda assim, é pertinente destacar que, neste ponto do trabalho, será natural que os leitores de imagem construam sentidos a partir da leitura sistematizada dos elementos da linguagem visual.

A revisitação a aspectos da memória do entrevistado precisa estar de acordo com o robustecimento da memória coletiva, defendida por Le Goff (1990). A proposta de leitura das fotografias coletadas pelo entrevistado seguirá o roteiro apresentado na atividade, porém é possível que estudantes sintam-se motivados a elaborar outros questionamentos de acordo com suas percepções e posicionamentos.

Previamente à entrevista, é importante que haja uma discussão na turma sobre a importância das memórias individuais e coletivas das pessoas de mais idade, inclusive sobre as histórias por trás das fotografias, porque, no caso do levantamento de artefatos fotográficos, os mais idosos devem ser ouvidos, uma vez que “possivelmente terão condições para identificar e relatar as circunstâncias que envolveram os cenários documentados e os personagens retratados” (KOSSOY, 2018, p. 93).

A última atividade apresentada é a atividade 5 do bloco 3. Depois de um percurso de desenvolvimento da sistematização da leitura de imagem e da percepção dos estudantes sobre as transformações das famílias na comunidade, buscamos analisar

as diferentes formações familiares e as transformações nas famílias por meio da leitura de imagens que envolvem contextos mais amplos. Antes de apresentar a atividade, destacamos que ela seria imediatamente antecedida por uma outra na qual se propõe a busca, no *site* de pesquisas *Google*, por fotografias de famílias dos séculos XIX e XXI.

A apresentação da atividade 5, neste artigo, dentre as atividades do bloco 3, se deu pela possibilidade de os alunos realizarem leituras sistemáticas de diferentes imagens.

Figura 4. Atividade 5 do bloco 3

Provável duração: 2 horas/aula

No pátio da escola, serão dispostas em um mural as imagens usadas em atividades anteriores, ou seja, as fotografias coletadas na comunidade que demonstram as famílias e a comunidade. Junto a elas serão agregadas as imagens trazidas pelo morador entrevistado e as imagens pesquisadas no *site* de buscas *Google*. Esse momento será uma oportunidade do aluno perceber, mais uma vez, a diversidade de famílias que existem, as transformações pelas quais o conceito de família passou, além das diferentes formas que uma imagem pode ser lida na construção de sentidos. Embora todas as imagens citadas sejam expostas, apenas duas de cada atividade serão escolhidas pela professora e pelos alunos para a realização das leituras.

As seguintes questões nortearão a leitura e a reflexão:

1. O que é possível ver/ler na imagem?
2. Quais são as cores vistas na imagem?
3. Quais as tonalidades mais claras e mais escuras?
4. É possível notar a gradação dos tons na imagem?
5. É possível perceber texturas nas imagens? Quais são elas?
6. Que sensações temos a partir das texturas?
7. Quais são as linhas identificáveis na imagem?
8. Quais formas geométricas são vistas na fotografia?
9. Quais são as direções visualizadas na imagem (no quadrado, a horizontal e a vertical; no triângulo, a diagonal; no círculo, a curva)?
10. Como são as pessoas retratadas?
11. Quais as posições das pessoas nas imagens? Por que as pessoas se comportam dessa forma, na sua opinião?
12. Quais as semelhanças entre as imagens?
13. Quais as diferenças entre as imagens?

14. Quais as características físicas das pessoas das imagens? E as emocionais?
Como é possível saber/perceber ou supor isso?
15. O que elas estavam fazendo quando a imagem foi capturada?
16. Que lugar foi escolhido para a captura da imagem?
17. Que posições essas pessoas ocupam na imagem (direita, esquerda, mais para frente, etc.)?
18. Essa imagem foi produzida quando? Como é possível perceber isso?
19. Quem, provavelmente, fotografou a imagem?
20. Qual seria o objetivo em realizar esse registro?
21. O que tem nesse lugar além daquilo que podemos ver?
22. A partir da imagem, é possível dizer quem são os membros dessa família?
Quem, supostamente, é o fotógrafo?
23. Essas pessoas foram fotografadas em posições espontâneas ou posaram intencionalmente para o registro?
24. Quais são as fotografias mais antigas e quais são as fotografias mais modernas? Como é possível perceber isso?
25. Quais são as modificações nas famílias que podem ser percebidas pela leitura das imagens?
26. Em que épocas essas imagens foram registradas? Que indícios temos para fazer essa afirmação?
27. Você sabe a história/contexto de alguma das fotografias que estamos vendo?
28. A partir das diferenças percebidas entre as imagens lidas, o que vocês entendem por família?

Obs.: Esta lista de questionamentos não é exaustiva, pois outras questões poderão ser acrescentadas pelos próprios alunos a partir de suas leituras da imagem.

Fonte: Matos (2021).

Como mostra a descrição da atividade, os alunos farão leituras focalizando os elementos básicos da linguagem visual e os aspectos contextuais da gênese fotográfica, na tentativa de efetivar o processo de análise iconográfica e interpretação iconológica.

A comparação entre as diferentes famílias retratadas nas imagens apresentará, mais uma vez, aos alunos aspectos que vão além daquilo que se pode observar sem uma leitura mais profunda. As posições de mulheres, homens e crianças, suas vestimentas, expressões faciais, entre outros aspectos, oferecem indícios de questões culturais e sociais vivenciadas em épocas distintas, por exemplo.

Outra questão a ser destacada na atividade é a necessidade de que os alunos, além da análise de aspectos da constituição e da (trans)formação das suas famílias, das

famílias que conhecem e da comunidade na qual estão inseridos, reconheçam outras formações familiares, por meio da fotografia, de épocas distintas às suas e de contextos diferentes ao seu. Nesse viés, justifica-se uma pesquisa de fotografias do século XIX e XXI, como a proposta na atividade que antecede a 5, uma vez que essa distância temporal evidenciará diferenças significativas nos grupos familiares retratados e, possivelmente, despertará a curiosidade, o debate, a reflexão e a construção de sentidos entre os membros da turma.

A atividade 5 busca a análise de diferentes formações familiares por meio da leitura de fotografias produzidas ou coletadas durante a implementação das atividades anteriores. As questões elaboradas para subsidiar a leitura buscam englobar a maior quantidade de elementos já trabalhados e discutidos entre os estudantes. A sistematização da leitura de texto imagético desenvolvida, até este momento da intervenção, servirá como instrumento para a construção de sentidos e para a difusão de habilidades em todas as etapas de leitura. A implementação da atividade 5, assim como outros momentos da proposta, procura a leitura dos elementos básicos da linguagem visual como parte de um percurso de leitura, a qual vai ao encontro da proposta de Dondis (2015) para a leitura do texto imagético.

A leitura das fotografias, na atividade 5, encaminhará, mais uma vez, a percepção dos alunos à diversidade de formações familiares existentes. A leitura de fotografias de famílias de diferentes épocas e contextos, unida às reflexões construídas nas diferentes etapas do trabalho, atingirá a construção consolidada da habilidade de ler textos imagéticos e de construir sentidos a partir deles.

É possível que o tempo previsto não seja suficiente para o desenvolvimento da atividade, pois, geralmente, os alunos, quando estão envolvidos com a proposta, contribuem oralmente e têm interesse em apresentar detalhadamente suas leituras e opiniões. Sendo assim, é fundamental que o professor intermedeie as conversas para que os objetivos do trabalho não se percam, ao mesmo tempo que dá protagonismo e oportunidade de manifestação das diversas e enriquecedoras falas dos estudantes.

5. Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, uma proposta de intervenção, a qual busca a sistematização da leitura de imagem fotográfica e a (re)construção do conceito de família. Por meio da exposição da estrutura da proposta e do detalhamento de algumas atividades que compõem a totalidade da proposta, refletimos sobre a importância da leitura do texto imagético (SANTAELLA, 2015), apresentamos a possibilidade de sistematização dessa leitura por meio dos elementos básicos da linguagem visual (DONDIS, 2015) e completamos a proposta de leitura por meio da análise iconográfica e da interpretação iconológica (KOSSOY, 2014, 2016, 2018).

É preciso destacar que, embora tenha sido elaborada com vistas a uma comunidade específica, a proposta possui flexibilidade metodológica, podendo ser adaptada e implementada em contextos educacionais diversos e com estudantes de diferentes faixas etárias, como foi destacado anteriormente. Assim, esperamos que a exposição e a discussão da proposta incitem a reflexão de outros educadores sobre a importância da leitura de imagem para a construção de sentidos em sala de aula.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino

Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GOMES, Jerusa Vieira. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. *In*: DE CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 61-72.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**, v. 3, n. 1. p. 8-19, 2001.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 5 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

KOSSOY, Boris. **O Encanto de Narciso**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MATOS, Caroline A. L. **Leitura de Imagem fotográfica na escola e (RE)construção do conceito de família**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Bagé, 2021.

NOVAES, Sylvia Caiuby. O uso da imagem na antropologia. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 107-113.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. *In*: DE CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A família contemporânea em debate**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 73 - 88.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA TROCA DE CARTAS ENTRE ESTUDANTES GAÚCHOS E PARAIBANOS

Fábia V. de O. Haas¹, Letícia C. Ponso²

¹Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.

²Professora Adjunta do Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.

fabiavaniz@yahoo.com.br, lecapon@gmail.com

Resumo. *O presente artigo apresenta o relato de experiência de um projeto pedagógico realizado em uma escola municipal de Gravataí, em uma turma do sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ano de 2019, na aula de Língua Portuguesa, que teve como tema a troca de cartas pessoais entre duas escolas localizadas em diferentes regiões do Brasil: Gravataí, no Rio Grande do Sul, e São Domingos do Cariri, na Paraíba. O objetivo do projeto foi proporcionar aos alunos participantes o contato com variantes linguísticas de duas regiões diferentes do Brasil e, a partir dele, conhecer o vocabulário, a rotina, os lugares e os costumes das regiões envolvidas. Além disso, essa experiência possibilitou aos alunos das duas escolas construir um livro para registrar o conhecimento construído ao longo do projeto.*

Palavras-chave: *Variação Linguística, troca de cartas.*

Abstract. *The following study is an experience report of a pedagogical project conducted in a seventh grade class, in a Gravataí public middle school, throughout 2019, during Portuguese Language classes. The classes were themed around the exchange of personal letters through a pen pal system between schools located in extreme opposites of Brazil: Gravataí, in southern Rio Grande do Sul, and São Domingos do Cariri, in northeastern Paraíba. The goal of this project was to allow participating students to acquire firsthand knowledge in linguistic variants, comparing and contrasting two separate regions in Brazil, and from that point on, get in touch with new vocabulary, routines, places, and habits pertaining to both the South and the Northeast. Besides, this experience allowed students of both schools to put together a book that registered their newfound knowledge resulting from this project.*

Keywords: *Linguistic variations, letter exchange.*

Introdução

As cartas nos dias atuais já não são usadas com frequência pelas pessoas, que optam, na maioria das vezes, por formas mais rápidas de comunicação como o *e-mail*, as mensagens das redes sociais e o telefone. Muitas vezes, é até possível encontrar em sala de aula alunos que desconhecem as cartas como instrumento de comunicação ou estranhem palavras como “selo”, como aconteceu em uma das aulas de Língua Portuguesa, na turma 71, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, no ano de 2019.

No entanto, a troca de cartas pessoais carrega o fascínio do envio e da espera pela informação. Por ser um gênero textual que não é muito utilizado pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi considerado que seria uma experiência riquíssima a troca de cartas entre alunos do sétimo ano e alunos da mesma faixa etária de uma escola de outra região do país, como, por exemplo a região nordeste, por apresentar características diferentes no clima, nos costumes, nas expressões linguísticas e por trazer uma prática concreta de uso social da escrita, possibilitando, desta forma, a oportunidade de conhecer uma variedade linguística diferente daquela utilizada em sua região.

Além da linguagem utilizada para a construção das cartas, também foi possível perceber o interesse dos estudantes pela região de onde viriam as respostas das cartas. Nesse sentido, ressaltamos que inicialmente o projeto surgiu com a intenção de trocar as cartas para a observação da variação linguística das distintas cidades e regiões, porém o envolvimento ao longo da atividade foi aumentando e resolvemos escrever um livro que foi lançado na Feira do Livro de Gravataí/RS daquele ano.

Os quase três mil e setecentos quilômetros de separação entre os dois municípios foi a rota da troca de palavras entre alunos que não se conheciam e que inicialmente mostraram-se curiosos pelas inúmeras diferenças que poderiam ter entre si, mas que ao lerem as cartas encontraram muitas semelhanças em seus gostos de estudantes adolescentes.

Ademais, a existência de um interlocutor para trocas de experiência animou a turma para a escrita dos textos, pois exigiu dos alunos atenção e cuidado por estarem sendo responsáveis em transmitir uma mensagem que carregava um pouco da identidade cultural do seu lugar de origem.

Pressupostos teóricos

O Brasil é um país de vastidão territorial e a Língua Portuguesa sofre variações nas diferentes regiões, como nas regiões sul e nordeste, regiões onde se localizam as duas cidades envolvidas no projeto de troca de cartas. A cidade de Gravataí localiza-se na região metropolitana de Porto Alegre e fica distante 30 quilômetros da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. São Domingos do Cariri localiza-se na região geográfica de Campina Grande e fica distante 182 quilômetros da capital da Paraíba, João Pessoa.

Nesse contexto, é consenso entre muitos pesquisadores da língua que as variedades

linguísticas devem ser conhecidas e valorizadas por todos. A existência do estigma de que existe o certo ou o errado ao falar e escrever, segundo Bagno (2013), está associada à noção de uniformidade da língua padrão orientada pela gramática normativa. Infelizmente, continua a ser uma crença muito forte na nossa cultura que as regras para a escrita dessa língua padrão devam reger a língua falada em todas as regiões e classes sociais, o que acaba formando o preconceito linguístico. Assim, é preciso que seja feita a reflexão nas aulas de Língua Portuguesa de que existem diferenças, e não erros na forma como as pessoas se comunicam.

Ainda, segundo Bagno (2003), as variações regionais, estilísticas, sociais, entre outras, estão cada vez mais presentes nos falares dos brasileiros seja pela migração geográfica, pela comunicação eletrônica ou pela televisão, que, segundo o autor, tornou-se “um mostruário da pluralidade linguística” (BAGNO, 2003, p. 99) em nosso país. Essa interpenetração linguística pode ser percebida nos textos escritos pelos alunos das duas escolas que cada vez mais padronizam sua escrita, que, na maioria das vezes, foge à norma-padrão, “que nunca conseguiu transpor os limites de uma restrita parcela da elite intelectual mais tocante à língua, vê seu uso cada vez mais reduzido e limitado a manifestações sociais extremamente formalizadas” (BAGNO, 2003, p.100), evidenciando, desta forma, a distância social e econômica entre os brasileiros.

Sendo assim, a prática pedagógica que considera a variação linguística está alicerçada na valorização do estudo da linguagem como atividade social que envolve a realidade histórica, social e cultural dos falantes envolvidos em um contexto de produção, portanto, “por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações de sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente” (BAGNO, 2003, p.19).

Para o sociolinguista norte-americano William Labov, a língua é heterogênea, impermanente e mutável, ainda que estruturada. Em qualquer estágio de sua mudança, há concorrência entre variantes, e essa heterogeneidade social, temporal, espacial, situacional é o objeto de estudo da Sociolinguística. Na Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008 [1972]), chama-se *variedade* a fala de uma comunidade de modo global, considerando-se todas as suas particularidades; *variável* o lugar na gramática no qual localizamos o fenômeno variável – por exemplo, a variável da expressão da segunda pessoa do singular; e *variantes* são as formas individuais que “disputam” pela expressão da variável – no caso do exemplo citado, *tu* ou *você*. Os *fatores condicionadores* que ajudam o linguista a analisar que contextos são propícios à ocorrência das variantes podem ser internos, também chamados linguísticos (por exemplo, ordem sintática, classe morfológica, aspectos semânticos, etc.) ou externos, também chamados extralinguísticos (por exemplo, a faixa etária, o sexo/gênero, o grau de escolaridade).

As diferenças regionais existem em virtude da formação histórica, social, cultural de cada região, e a variação regional, também chamada *diatópica*, é bastante grande num país com o território do Brasil. Portanto, conhecer as características do cenário por onde a linguagem se constitui também torna-se importante para a valorização da diversidade linguística brasileira e consequentemente para o respeito aos seus falantes.

Para Labov, é a comunidade de fala, e não o indivíduo, que interessa mais ao

pesquisador sociolinguista, já que é nela que a variação e a mudança tomam lugar. “Uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (2008 [1972], p. 188). “Os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (LABOV, 2008 [1972], p. 225).

Assim, podemos perceber que os falantes de uma determinada língua são dotados de um repertório linguístico disponível para viver em sociedade. Callou (2008, p. 60) afirma que “a variação não é estanque, e a relação entre as múltiplas variantes se situa em um *continuum*”, logo a utilização deste repertório pode variar conforme a necessidade das condições de uso de cada um, sendo que cada usuário da língua não se comunica apenas através de uma mesma variedade, mas conforme a necessidade do contexto de uso. Em outras palavras, a variação é também situacional. Bortoni-Ricardo (2004) defende que a compreensão, pela escola, dos fatores que influenciam as variações da língua pode ajudar o estudante a conhecer suas possibilidades comunicativas, saber usá-las nas diferentes situações e também respeitar a diversidade linguística.

A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018) apresenta dez competências específicas para este componente curricular. Vejamos as competências específicas de número um, quatro e cinco:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2018)

As três competências citadas corroboram para a justificativa da construção do projeto apresentado neste artigo, que buscou alinhar-se com teorias alicerçadas na prática do uso social da linguagem. Considerar as variedades linguísticas de nosso país e compreender a maneira como elas se formam pode conduzir os estudantes a respeitar aquilo que é diferente da sua realidade e ampliar seus conhecimentos, além de ajudá-los no reconhecimento das características que compõem a sua forma de se comunicar, valorizando assim a identidade de sua comunidade. Sob esse viés, o mais importante é que os alunos percebam que existem diferenças e não erros na forma como grupos se comunicam.

Além da análise da linguagem empregada na comunicação, a escolha do gênero textual carta também se torna significativa para mostrar aos estudantes a intencionalidade comunicativa de cada gênero discursivo e a função que cada um ocupa dentro do exercício de linguagem como prática social.

Sendo assim, a oportunidade de trabalhar com os alunos de Ensino Fundamental Anos Finais a análise da variação linguística da Língua Portuguesa a partir de uma atividade que valoriza a prática social dos gêneros textuais, contribuindo para a desconstrução do preconceito linguístico e a valorização das características regionais de localidades diferentes do Brasil torna-se significativa pelo convite ao envolvimento dos estudantes com a sua própria comunidade e com uma comunidade diferente da sua, mas que pode apresentar tantas novidades, curiosidades e fatos que merecem ser, além de respeitados, divulgados para que seja reconhecida a diversidade do nosso país.

A troca de cartas entre os estudantes

A ideia de trocar cartas entre estudantes de regiões diferentes do Brasil surgiu em um grupo fechado de professores da rede social *Facebook*. Neste grupo participam professores de todo o Brasil que utilizam esse espaço para trocar experiências. Muitos professores faziam postagens perguntando aos demais participantes se alguém gostaria de trocar cartas entre estados brasileiros diferentes. As duas professoras envolvidas no projeto trabalhavam nos municípios de São Domingos do Cariri/PB, na Escola de Educação Básica João Martins dos Santos, e Gravataí/RS, na Escola de Ensino Fundamental Paulo Freire, respectivamente. O convite partiu da professora do Rio Grande do Sul, que convidou a professora da Paraíba à troca de cartas para trabalhar com este gênero textual e analisar nas produções escritas as possíveis variantes linguísticas. A troca de cartas foi feita entre estudantes do sexto ano e do sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Para isso, preparamos uma relação do número de alunos participantes e cada um deles iria corresponder-se com um outro de região diferente. O endereço para correspondência utilizado foi o endereço das escolas e não o endereço pessoal dos estudantes.

Após trabalhar com as características do gênero textual carta, foi feita a relação pelas professoras entre quem se corresponderia entre os estudantes. Depois disso, combinamos que na carta cada aluno deveria falar um pouco sobre si e sobre o lugar onde vive. Na elaboração dos textos das cartas foi possível perceber a preocupação com a norma padrão de grande parte dos alunos com a escrita devido à existência de um interlocutor real que iria receber o texto produzido.

Depois de prontas as cartas, chegou a hora de colocá-las no correio. Os alunos da Paraíba puderam colocar a carta diretamente no correio da cidade de São Domingos do Cariri e as cartas dos alunos de Gravataí, no Rio Grande do Sul, foram postadas no correio pela professora, pois o local fica distante da escola.

A espera pela resposta da carta durou por volta de um mês. Ao receberem as cartas, os alunos estavam motivados para conhecer o seu correspondente da outra escola e quais seriam as informações apresentadas na carta. Durante a abertura da carta e a leitura do texto, foi possível perceber que alguns alunos queriam compartilhar com os colegas a mensagem da carta e alguns reproduziam a leitura do texto imitando o sotaque que eles achavam que uma

pessoa residente na Paraíba teria ao se comunicar. Nesse momento, foi importante destacar ao grupo de alunos do sul quais eram as variantes linguísticas diferentes das suas e que não existem maneiras erradas de se expressar, mas sim maneiras diversas.

As cartas trouxeram muitas informações. Os alunos do Rio Grande do Sul, durante comentários feitos em sala de aula, comentavam que os alunos da Paraíba possivelmente teriam hábitos bem diferentes dos hábitos deles, mas o texto da carta surpreendeu bastante os estudantes gaúchos que perceberam que os estudantes paraibanos tinham hábitos muito parecidos com os deles como gostar de jogos online, vídeo-game e músicas cantadas pelos mesmos ídolos. Em relação às palavras utilizadas na escrita da carta, não ocorreu muito estranhamento quanto ao vocabulário escolhido para a comunicação. Essa padronização de preferências e de escolha vocabular pode ser explicada por causa do acesso à *internet* e também devido à globalização, que cada vez mais uniformiza comportamentos.

Por haver uma preocupação com o leitor que receberia a carta, os alunos, ao escreverem seus textos, escolheram usar a linguagem que se aproxima da norma padrão, ou seja, uma escrita característica de alunos em formação das competências leitora e escritora. Também por ser o primeiro contato entre os estudantes, os mesmos optaram por não usar gírias ou expressões típicas regionais para falar sobre si mesmos. Provavelmente, um outro contato entre os alunos que envolvesse a oralidade, como, por exemplo, uma conversa por videoconferência, apontaria com mais evidência as variedades linguísticas. Acreditamos que essa formalidade se deu em razão de ter sido o primeiro contato entre os alunos das duas escolas que pode ter exigido deles essa formalidade no corpo do texto da carta e, como dito anteriormente, os regionalismos linguísticos apareceram na parte específica para isso, como será visto posteriormente.

Nas cartas, além de escreverem um pouco sobre si e sobre o lugar onde vivem, os alunos foram convidados pelas professoras das duas escolas a escrever sobre hábitos e costumes típicos de sua região, assim como sobre as expressões usadas com frequência em suas localidades. Nesta parte da carta é que as diferenças ficaram mais evidentes, mostrando, no caso das expressões linguísticas, que os falantes preferiram usá-las apenas para serem elencadas como exemplos, mas não foram usadas como forma de comunicação nas cartas.

Quanto aos hábitos e costumes encontrados nos textos das cartas, foi possível perceber que os alunos encontraram diferenças em alguns nomes de pratos típicos de cada região e no uso de expressões regionais citadas como as mais usadas entre os habitantes de cada região. Entre os alunos de Gravataí, a curiosidade surgiu para conhecer os pratos típicos: buchada de bode e o mungunzá, e os alunos de São Domingos do Cariri ficaram curiosos para conhecer a bebida típica dos gaúchos: o chimarrão. Essa curiosidade virou experiência gastronômica nas duas escolas.

Figura 1: Alunos na Paraíba experimentando o chimarrão e alunos no Rio Grande do Sul experimentando o mungunzá



Fonte: Arquivo pessoal da autora do artigo Fábria Vaniz de Oliveira Haas

A partir da curiosidade surgida em relação aos pratos típicos e às expressões linguísticas típicas das localidades envolvidas no projeto, nasceu a ideia da construção de um livro coletivo com informações sobre a Paraíba e o Rio Grande do Sul. Assim, ampliou-se a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre as duas regiões do Brasil. A prática da elaboração do livro também envolveu atividades de leitura, escrita, pesquisa, seleção e organização de informações.

Nesta etapa, os alunos foram divididos em grupos, cada grupo em sua turma, em sua escola e em seu estado. Eles deveriam pesquisar sobre o lugar onde vivem de modo mais aprofundado para compartilhar com os colegas da escola correspondente e construir o livro coletivo. O compartilhamento do material produzido foi feito por carta, via correio. Em seguida, foi feito um levantamento dos tópicos mais citados pelos alunos para a construção de um livro único entre os estudantes. Os tópicos apresentados no livro foram: as expressões linguísticas, as fotos com legendas apresentando lugares dos dois municípios envolvidos e as receitas típicas.

O material de consulta escolhido pelos alunos foi, na maioria dos casos, a *internet*, mas alguns alunos optaram pela conversa informal com pessoas mais experientes das comunidades como os pais, os avós e os vizinhos. Para a organização das informações foi

importante o auxílio da professora.

Cabe listar aqui as escolhas feitas pelas turmas para apresentar a diversidade linguística e cultural verificada ao longo do projeto da troca de cartas na construção do livro que foi lançado na Feira do livro de Gravataí, no ano de 2019.

Os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, de Gravataí/RS, escolheram as expressões linguísticas típicas do sul: brigadiano, bem capaz, cacetinho, chavear, chimarrão, cupincha, encarangar, fatiota, cusco, entrevero, findi, gauderiar, guri/guria, lagartear, lombá, negrinho, peleia, piá, pila, quebra-mola, rango, tri, tchê, sestear, sinaleira, trovar, vareio, veranear e vivente. As receitas escolhidas pela turma foram: ambrosia, arroz de carreteiro, arroz de leite, chimarrão, cuca, cueca virada, negrinho, sagu com creme, salada de maionese, tainha na taquara e vaca atolada. As fotos legendadas apresentavam os seguintes lugares da cidade: pórtico de entrada, a igreja matriz, a prefeitura, o parcão, o arroio Barnabé (arroio que fica perto da escola), o chafariz da praça e o rio Gravataí.

Os alunos da Escola de Educação Básica João Martins dos Santos listaram algumas expressões linguísticas paraibanas, entre elas: abestado, abirobado, baixa da égua, balançar a tanajura, catota, da peste, danou-se, dar um carão, de hoje a oito, de hoje a quinze, dor-de-veado, eita, embuchada, enxerido, ensacar, filho da peste, frangote, frouxo, fundura, galego, garapa, gastura, jerimum, lesó, mainha, manteiga de garrafa, marmota, mod'eu, muriçoca, painho, quengo, racha, varapau, venta, xerém e zambeta. As receitas elencadas no livro foram: tapioca, cuscuz, mungunzá, pamonha, xerém de galinha, umbuzada, cocada cremosa e buchada de bode. As fotos legendadas representavam o portal de entrada da cidade de São Domingos do Cariri, a igreja velha, a igreja nova, o ginásio esportivo, a praça pública, o parque da saúde, o rio Paraíba e os festejos juninos.

A construção do livro proporcionou, portanto, a sistematização da pesquisa feita pelas turmas através da exposição das características de cada cidade com suas semelhanças, diferenças e peculiaridades. Assim, as expressões linguísticas e as receitas apontaram para a variedade cultural de cada região que começou a ser apresentada nas cartas de forma mais sutil e foi sendo reconhecida com as pesquisas e conversas realizadas durante todo o processo de elaboração do material. Aqui foi possível observar que a uniformidade presente no primeiro momento da carta cedeu espaço para diversidade linguística presente no livro construído a partir das regionalidades de cada localidade.

Figura 2: Alunos na sessão de autógrafo na Feira do livro de Gravataí/RS



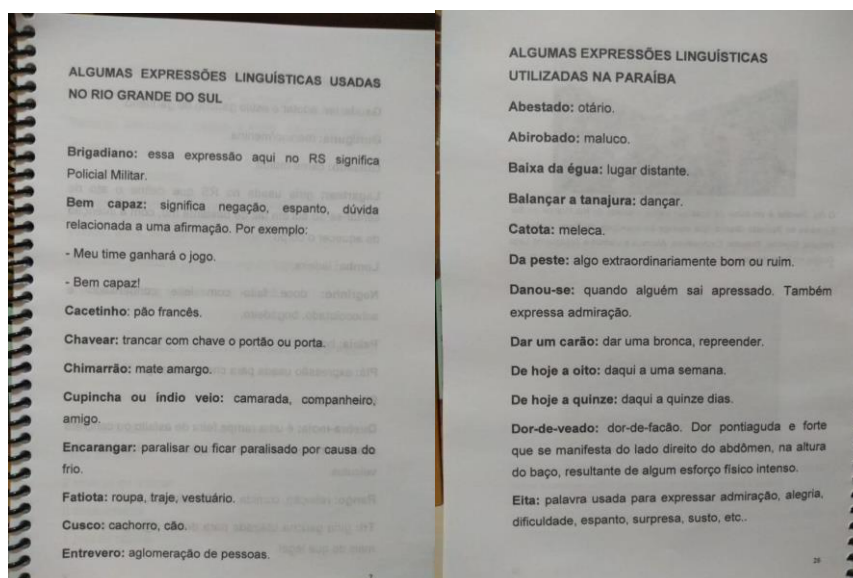
Fonte: Arquivo pessoal da autora do artigo Fábria Vaniz de Oliveira Haas

Figura 3: Capa do livro lançado na Feira do livro de Gravataí/2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora do artigo Fábria Vaniz de Oliveira Haas

Figura 4: páginas do livro apresentando as expressões linguísticas do RS e da PB



Fonte: Arquivo pessoal da autora do artigo Fábria Vaniz de Oliveira Haas

A consolidação do projeto de troca de cartas aconteceu com o lançamento pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire do livro produzido pela turma na Feira do livro de Gravataí, com sessão de autógrafos. Foi um momento de muita alegria para os estudantes que tiveram o reconhecimento da comunidade com a exposição do seu trabalho.

Considerações finais

A realização deste projeto avançou por caminhos que inicialmente não tínhamos imaginado trilhar. A ideia inicial partiu da troca de cartas para constatar as variações linguísticas do Português e, além da constatação da variedade, acabamos conhecendo um pouco melhor o lugar onde está localizada a comunidade escolar e conhecemos uma localidade nova com características próprias, mas que não deixava de ter suas semelhanças com a nossa realidade.

Muitas vezes estereótipos são formados em relação à forma de falar de grupos que moram em diferentes regiões, seja por causa do modo como os meios de comunicação e redes sociais expõem as diferentes situações comunicativas, seja pelo modo como usuários desses instrumentos de comunicação lidam com esses estereótipos, gerando em alguns casos o preconceito linguístico.

Nesse sentido, o espaço escolar precisa proporcionar atividades que valorizem as variedades linguísticas para que os estudantes percebam as diversidades linguística e cultural do nosso país, ao mesmo tempo que reconheçam a diferença e não o erro. Além disso, é de extrema importância que os alunos saibam se comunicar conforme cada situação comunicativa.

Ao utilizar o gênero textual adequado a cada situação de comunicação, os estudantes podem compreender a língua aliada a uma prática de uso social, imersa num contexto que pode enriquecer seu conhecimento e despertar o interesse para conhecer outros gêneros textuais que serão utilizados em outras situações comunicativas, como foi o caso da construção do livro lançado em uma feira de livros, momento que, além de apresentar aos alunos outros gêneros textuais, possibilitou à turma um registro que ficará para além do tempo. Assim, despertar o interesse dos alunos e saber que a prática realizada na escola irá auxiliá-los na construção de aprendizagens que estão relacionadas com experiências concretas torna o trabalho docente muito mais significativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 29 out. 2021.

BAGNO, M. A norma oculta. Língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CALLOU, D. A Propósito de Norma, Correção e Preconceito Linguístico: do presente para o passado. Cadernos de Letras da UFF. Niterói, n. 36, 2008. p. 57-73.

LABOV, W. Padrões sociolingüísticos. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].



Grupo de Pesquisa
**Ensino e aprendizagem de línguas:
uma abordagem quantitativa**

