

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Silvia Christina Monteiro de Oliveira**

**PRÁTICA DE LEITURA: PROCESSOS COGNITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE  
IDENTIDADE ÉTNICA EM LÍNGUA MATERNA**

**MONOGRAFIA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO**

**2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Silvia Christina Monteiro de Oliveira**

**PRÁTICA DE LEITURA: PROCESSOS COGNITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE  
IDENTIDADE ÉTNICA EM LÍNGUA MATERNA**

**MONOGRAFIA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Marilena Zanon

**SÃO PAULO**

**2010**

**A Deus,  
Aos meus pais, Benedita  
Maria Monteiro  
Marcelo Monteiro de  
Oliveira (in Memoriam)**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar forças nos momentos mais difíceis da minha vida.

Aos meus pais, por terem, sempre, me estimulado e acreditado em mim, em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Marilena Zanon, por seus ensinamentos e preciosas contribuições.

À Escola Estadual João Kopke pela importante ajuda na obtenção das informações necessárias para a realização deste trabalho.

Ao diretor da Escola Estadual João Kopke, por autorizar-me a desenvolver esta pesquisa, em sua unidade escolar.

Às professoras doutoras Mara Sophia Zanotto, Sueli Fidalgo, Maria Cecilia Magalhães, Angela Lessa e a todos meus professores do *lato sensu*, pelas contribuições úteis e necessárias.

Enfim, a todos que deixaram marcas nessa jornada de estudo e de trabalho: a vocês, minha profunda gratidão.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>CAPÍTULO 1 PROCESSOS COGNITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE: PARÂMETROS TEÓRICOS DA LEI</b> .....	11
1.1 Parâmetros da lei. ....	11
1.2 O papel da escola frente às relações étnico-raciais.....	13
<b>CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	15
2.1 Contextualização da Pesquisa.....	15
2.2 Letramento e Leitura.....	18
<b>CAPÍTULO 3 OBJETO DA PESQUISA, MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	25
3.1 Linguística e Pesquisa Qualitativa.....	25
3.2 Por que a pesquisa ação e como a etnografia colaborativa Contribuiu para a investigação?.....	26
3.3 Instrumentos Metodológicos.....	27
3.3.1. Grupos focais.....	27
3.3.2. Pensar alto em grupo.....	27
3.3.3 Diário de campo.....	28
3.3.4 Análise de Dados.....	28
<b>CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	30
4.1 A poesia candeira.....	33
4.2 Linhas teóricas de análise de <i>corpus</i> .....	34
4.2.1 Análise da Conversação.....	34
4.2.2 Análise do Discurso.....	37
4.2.3 Pragmática.....	39
4.2.4 Interacionismo.....	40
4.2.5 Linguística indisciplinar.....	42
4.2.6 Análise das vivências.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS ANÁLISE DE DADOS: A INTER(AÇÃO) ENTRE PROFESSOR ALUNO, EM PROL DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICA, EM SALA DE AULA</b> .....	48
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	51
<b>ANEXOS</b> .....	54

## INTRODUÇÃO

A presente monografia busca investigar como é possível pôr em prática, nas aulas de leitura em língua materna, a lei **10639/2003**<sup>1</sup>. Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica, a fim de assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional, a todos os brasileiros. Frente à realidade de nossos jovens carentes e ao baixo desempenho de leitura desses educandos, aspectos que impossibilitam a mobilidade social e o exercício da cidadania, este trabalho inserido no âmbito da lingüística e tendo como suporte teórico inicial, autores como Kleiman(2004), Sole (1998) e Kincheloe(1997), pretende rever a prática do professor, em sala de aula, para que ele possa, realmente, interagir com seu aluno, a fim de influenciar nas políticas pedagógicas da educação, além de intermediar o conhecimento com o sujeito, com a intenção de que ele possa transformar sua realidade.

E, para realizar este trabalho, o professor reflexivo buscará, como instrumentação de pesquisa: o protocolo verbal em grupo, como ferramenta de coleta de dados (Zanotto apud Bárbara 2007) para uma possível análise de dados, sob o enfoque de uma etnografia crítica (Magalhães 2007).

Para isto, este projeto segue uma linha de pesquisa crítica colaborativa (Magalhães 2007), em que professor e aluno são co-autores do processo de investigação, além de agentes de câmbios na realidade.

Desse modo, os objetivos desta monografia são:

- Geral: valorizar a cultura afro;
- Específico: contribuir para a formação do aluno, como leitor crítico e reflexivo.

Pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula foram relevantes e ofereceram subsídios científicos para esta investigação. Autoras,

---

<sup>1</sup> Lei 10639/2003 promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

como Kleiman (2004), Sole (1998) e Kincheloe (1997) foram fundamentais para o construto teórico deste trabalho.

Kleiman defende a tese de que ler é um processo complexo, que envolve tarefas cognitivas, como resolver problemas, isto é, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova e engajar fatores, tais como a percepção, a atenção e a memória para a tecitura de produção de sentidos.

Solé afirma que o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: “ler o texto e, a seguir, responder algumas perguntas sobre ele. Devemos assinalar que a atividade de pergunta-resposta é categorizada, pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores.

Como esta investigação foi fundamentada sob o paradigma de pesquisa colaborativa.

Kincheloe é uma forte voz nesse trabalho, pois, sua filosofia é um ditongo, entre a teoria e a prática, porque visa a transformação do meio no qual pesquisador e pesquisados se encontram inseridos. Logo, professores e alunos são colaboradores e co-autores da pesquisa. Na pesquisa ação ou colaborativa, pesquisador e colaborador, durante o desenvolvimento da investigação, percebem que pensar além vai além de ser um ato cognitivo. É, também, uma atividade política.

É de conhecimento partilhado que vários pesquisadores participaram para a formação de uma nova pedagogia de leitura, porém, ainda não encontramos trabalhos de ordem acadêmica, que tratem do ensino e da cultura afro, em aulas de leitura.

Sabe-se que é de grande expectativa, que a Lei 10639\2003, que visa a inclusão da disciplina História e Cultura geral da África e do Negro no Brasil, no Currículo do Ensino Fundamental e Médio. Mas, segundo o próprio MEC, a Lei Federal que torna o ensino desses temas obrigatório, ainda não saiu do papel, na maioria das escolas do país.

É por meio desta lacuna de pesquisa e desta problemática, que justifico, nesta monografia, aquilo que me compete, ao ensino de língua portuguesa, isto é, **qual meu comprometimento para a efetivação desta, lei nas aulas de leitura.**

Kleiman diz que há livros que possuem características alienantes, nos quais os alunos somente têm o trabalho de retirar a resposta que, por sua vez, pode ser encontrada claramente no texto. Isso não parece ajudá-los a pensar nas questões

que subjazem ao texto, ou seja, ficam presos apenas ao nível do enunciado. (Kleiman diz que há livros que possuem características alienantes, nos quais os alunos têm, somente, o trabalho de retirar a resposta que, por sua vez, pode ser encontrada claramente no texto. Isso não parece ajudá-los a pensar nas questões que subjazem ao texto, ou seja, ficam presos apenas ao nível do enunciado). Este tipo de abordagem pedagógica torna a prática de leitura, em sala de aula, um evento de ordem artificial porque a relação de intersubjetividade é simulada.

Benveniste apud Geraldi (2005) comenta: “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso eu pressupõe outra pessoa aquela que sendo embora exterior a “mim” torna-se o meu eco – ao qual digo tu e que me diz tu” Porém, na prática escolar, conforme Geraldi (2005:89) o “eu” é sempre o mesmo o “tu” é sempre o mesmo.

Ou seja, o tu do aluno é uma reprodução da fala marcada pelo eu do professor.

Por consequência, estas políticas educativas desestimulam o gosto pela leitura e favorecem uma educação bancária e tecnicista, tão reprovada e criticada por Freire.<sup>2</sup>

Isto implica numa mudança de perfil de professor, isto é, a desconstrução do professor tradicional de leitura para a formação de um professor mais reflexivo e democrático.

Um professor que saiba partilhar seu poder e dar voz ao aluno para que ele aprendiz possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem significativa (Silva 2008).

Logo, percebemos que há uma discrepância, entre legislação e práxis educativa.

Observamos uma escola que, segundo Moita Lopes (1995), opera com (visão logocêntrica do significado, em que a função do leitor é decodificar o significado do texto ou a intenção do autor. Além da voz do professor sobressair sobre a dos demais, dando sentido hegemônico à construção do significado do texto.

---

<sup>2</sup> Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Como resultado, temos uma escola que prioriza uma homogeneidade cultural e desconsidera as diferenças e as diversidades.

Por essas razões, é necessário investir em um novo modelo de leitura e em ações que buscam discutir questões étnico-raciais, em torno da negritude.

Dentro desta perspectiva é que a linguística colabora com a problemática em questão.

A linha de pesquisa voltada para a investigação de metáforas fundamentada, a partir de estudos de Lakoff & Johnson (1980) oferece subsídios teóricos ao ensino da cultura africana e à construção de uma identidade afrodescendente, em sala de aula.

Lakoff & Johnson, em sua obra *Metaphors We Live By* (1980\2002), desenvolveram uma nova teoria de metáfora e a denominaram de metáfora conceptual.

Em suma, a metáfora deixa de ser apenas uma figura de linguagem e passa a ser uma figura de pensamento, que norteia o processo cognitivo de compreensão.

E por ser uma operação cognitiva, a metáfora encontra-se infiltrada na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas, também, no pensamento e na ação (Lakoff & Johnson apud Faraco 2008). Neste sentido, a leitura é um evento social: uma maneira simbólica de interpelar o mundo. Desse modo, o leitor se engajará no discurso, com suas respectivas marcas sócio-históricas.

Por isso que Markova (apud Moita Lopes 1990:3) diz que nós lemos como mulheres, homens, heterossexuais, negros, brancos, pobres, ricos, mais ou menos letrados, progressistas, conservadores etc, agindo no mundo social, por meio do discurso escrito em um momento sócio-histórico específico.

Dependendo do lugar social em que o leitor se encontrar é que se determinará sua forma discursiva de decantar o texto.

Desta forma, as posições que ocupamos no mundo social são determinantes, nos embates discursivos que travamos, na construção social do significado (Moita Lopes 1996).

Isso significa que o pesquisador, ao mediar uma conversa sobre um texto proporcionará aos seus alunos uma leitura sobre suas vidas e suas respectivas realidades e, ao lê-lo, eles colocarão seus valores culturais em ação. E a escola se tornará um lugar para o debate sobre diferenças e a incorporação das diversidades culturais, dentro e fora do cotidiano pedagógico.

E, pensando nessas questões, além da pergunta macro de pesquisa, propus-me a responder mini-perguntas, que seriam as hipóteses que orbitam sobre a macro para investigar nesse trabalho:

- 1) Por optar pela pesquisa colaborativa, eu realmente estou colaborando com os participantes de minha pesquisa;
- 2) Com que tipo de conhecimento estou colaborando;

Não há como pensar o trabalho em sala de aula e dar seguimento à pesquisa, sem ter em mente a problematização e o paradigma de pesquisa, que norteiam todo o processo de investigação. Portanto, são esses os assuntos com os quais inicio esta monografia.

Metodologicamente, o procedimento realizado foi por uma coleta de dados, o texto escolhido foi o poema Navio Negreiro, de Castro Alves, grupo focal, pensar alto em grupo e diário de campo. A partir da triangulação dessas quatro ferramentas metodológicas é que os dados foram organizados, comparados, interpretados e analisados.

Relativamente ao contexto da pesquisa, ela foi realizada com alunos do Ensino Médio, na Escola Estadual João Kopke, localizada na região central, da cidade de São Paulo.

Esta monografia está dividida em quatro capítulos, organizados, da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, discuto os princípios teóricos que contextualizam a pesquisa, os parâmetros da lei e quais suas políticas de ações afirmativas, em torno da negritude. Isso implica numa mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modo de tratar as pessoas negras. A lei também requer a história e a cultura afro, com o intuito de desconstruir o mito da democracia racial, na sociedade brasileira, mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, sem considerar, de acordo com o parecer, as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria, com prejuízos para os negros.

No segundo, comento sobre as questões de letramento e a forma como ele contribui para a construção de identidade étnica, em sala de aula.

No terceiro, argumento sobre as razões de ter optado pela linha de pesquisa qualitativa, o porquê de ter escolhido o paradigma da pesquisa ação e quais os instrumentos metodológicos mais adequados para responder minha pergunta de pesquisa, além de facilitar a análise de dados, após ida ao campo para coletar os dados.

O quarto capítulo contém a análise de dados. Nas considerações finais, aponto as dificuldades e limitações desse trabalho, dificuldades essas que poderão ser solucionadas, numa próxima pesquisa, em nível de mestrado (*stricto sensu*).

# CAPÍTULO 1 PROCESSOS COGNITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

## 1.1 Parâmetros da lei

Observamos as consequências históricas de um ex-país escravocrata, em nosso dia-a-dia.

Apesar de o Brasil considerar-se uma nação sem preconceito e ainda persistir em nosso imaginário o mito da democracia racial, em que negros e brancos vivem em perfeita harmonia, como aponta Gilberto Freire (1964), percebemos através dos meios de comunicação e, até mesmo, em nosso cotidiano, uma constante assimetria social.

E os principais prejudicados por essas diferenças sociais são as camadas mais pobres, isto é, as comunidades afrodescendentes, que herdaram do regime escravocrata, a pobreza e a discriminação.

Por essa razão, o parecer da lei 10.639/2003 foi aprovado, em 10/03/2004. Lei que assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como assegura o direito às histórias e culturas, que compõem a nação brasileira, além do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional, a todos os brasileiros.

De certa forma, esse parecer busca resgatar a auto-estima do negro e sua identidade étnica. Para representantes do Movimento Negro, o negro se encontra excluído, tanto em termos sociais, quanto econômicos.

Segundo Munanga (1986), a ignorância em relação à história dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos, tudo isso aliado à exploração, desfigurou a personalidade moral dos negros, tornando-os, então, sinônimo de ser primitivo, inferior. A exclusão, o abandono e o descaso, ainda persistem, através dos séculos.

A citação de Munanga nos faz refletir sobre dois aspectos importantes, naquilo que tange à formação ideológica do branco e do negro.

Em A.D., segundo Orlandi (2007:37), a ideologia se encontra em um movimento constante, do simbólico e da história.

Se o indivíduo se posiciona, ideologicamente, como racista, suas estratégias de suposta supremacia racial dá-se pela ignorância, em relação à história dos negros e suas diferenças culturais. Ou seja, apagar da memória das pessoas a história alheia do meu semelhante, poderá gerar expressões preconceituosas. Quando nascemos, já somos interpelados pela linguagem e pela ideologia e as palavras só tomam sentido, pela história e pela língua.

Se nos encontramos expostos a ideologias sofistas, provavelmente, teremos um discurso racista. Em outras palavras, como diz (Orlandi 2007:43): “a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada que se determinará o que pode e deve ser dito.”

Já o negro, alienado de sua história e de sua cultura, poderá assujeitar-se às forças ideológicas. Isso pode ser confirmado nas pesquisas do IBGE, quando se questiona a cor da pele dos entrevistados e muitos respondem que são chocolate, marrom, bombom, entre outras adjetivações, que pretendem, ingenuamente, escamotear suas respectivas origens.

De acordo com o parecer:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético do negro e africano e um padrão estético e cultural branco e europeu. Porém a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes em nosso país um imaginário étnico racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a indígena, a africana e a asiática.

É importante colocar em evidência que nem o parecer, nem esta pesquisa, pretendem super valorizar o negro e discriminar o não negro.

Nossa proposta é reeducar as relações étnico-raciais, conscientizando as pessoas, de que o sucesso de uns, tem o preço da marginalização e da desigualdade, impostas aos outros. Além desse temas, esse parecer requer que os estabelecimentos de ensino estejam bem equipados e com professores competentes, no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se, com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras, que impliquem desrespeito e discriminação.

## 1.2 O papel da escola, frente às relações étnico-raciais

É um profundo equívoco pensar em educação como veículo desvinculado de ações políticas. Durante todo o percurso histórico da educação nacional, nos deparamos com uma variedade de escolas. Desde a escola tradicional, à crítica reflexiva. Cada uma delas com seus objetivos pedagógicos e políticos. Por exemplo, em meados de 1930 surge no país o mito da democracia racial. Discurso ideológico em que negros e brancos vivem em harmonia, por serem frutos de uma miscigenação racial. Ideia que foi difundida, tanto pela elite brasileira, quanto por intelectuais da época, como Gilberto Freire, autor de *Casa Grande e Senzala*. E o reflexo dessa suposta harmonia foi dissimular as desigualdades e escamotear mecanismos de exclusão, das classes menos favorecidas.

Rodrigues (2003:24) afirma: “a ideia de democracia racial também permitiu a operacionalização, no interior do sistema educacional brasileiro, desde sua origem de um discurso racionalista e brasileiro e modernizante tributário das teorias raciológicas nas quais as contribuições culturais indígenas e negras, por serem inferiores deveriam ser apagadas.”

A afirmação acima revela características da escola tradicional, que privilegia a homogeneidade cultural e despreza as diferenças e pluralidades culturais, no âmbito escolar.

Podemos destacar outro aspecto de *apartheid* na educação, por meio da Constituição Federal de 1937, que ofereceu subsídio legal à elitização do ensino, ao aprovar o artigo 129, assim redigido:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinados às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.

Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Art. 129, CF/1937) all Rodrigues.

Essa lei fundou a escola tecnicista voltada para alunos que não passaram nos testes de ingresso para a escola pública. Por essa razão, seriam direcionados a desenvolver trabalhos manuais. Enfim, mais um artifício para separar turmas brancas de negros e deixar de atender uma demanda de estudantes afro-descendentes” Portanto, verificamos que a escola é um microcosmo da sociedade e,

por esse motivo, deve ser um espaço aberto para a inserção das heterogeneidades culturais, proposta que se enquadra nos parâmetros de uma escola democrática, porém, ser uma instituição crítica, não é tarefa fácil para a educação.

Segundo Silva e Monteiro (2000) apud Oliveira & Abramowicz (2003): “Os professores desconhecem a história e a cultura do povo negro e silenciam diante das situações de discriminação, que as crianças vivem.”

Desse modo, a escola se posiciona numa zona de conforto e aguarda, com grande expectativa, que o educando se adapte à epiderme social e cultural dos modelos pedagógicos. Diante desse contexto, nossa clientela nos lança um desafio: **educar pela diferença. Isso** implica investir em ações afirmativas, a fim de amenizar uma dívida histórica perante comunidades afro-descendentes deste país, além de resgatar suas identidades culturais para uma democracia mais igualitária, proposta que a lei 10639/2003 visa ao propor uma escola preparada para reconhecer e assimilar as diversidades, no dia-a-dia escolar.

## CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

### 2.1 Contextualização da Pesquisa

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2009:9):

O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente, universalizado no país, não se concretiza para negros e negras, nas áreas finais da educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando num reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, o que representa cerca de 10% da população universitária do país.

Por essa razão, para assegurar o direito democrático de todos aprenderem a ler implica em transformar a escola em um ambiente acolhedor, que reconheça e respeite as diferenças e singularidades de cada sujeito inserido nas unidades escolares.

Mediante a atual conjuntura de nossas escolas, surge uma intensa inquietação: como uma professora de Língua Portuguesa pode buscar novas metodologias de ensino, nas aulas de leitura.

Nas práticas tradicionais de ensino, não se considera a participação e interação do aluno com o texto. A palavra do professor é a voz autorizada e legitimada pelo livro didático e, como seria de se esperar, no final da aula, todos os alunos apresentam o mesmo sentido para o texto e, por fim, não existe nenhuma conexão do texto com os alunos e com o mundo que os rodeia. Desse modo, é impossível que o educando goste de ler. Por essa razão, fora irrefutável a mudança de perfil do professor pesquisador.

Kleiman(1997:61) apud Kriegl(2002:8) diz: “a aprendizagem de leitura é um empreendimento de risco, se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto.”

Por esse motivo, faço parte do Grupo de Estudos de Indeterminação e Metáfora (GEIM), que busca desenvolver um trabalho que faça com que a leitura seja um evento social.

De acordo com a Prof. (a) Dra. Mara Sophia Zanotto (1998) apud Moretto (2006:76): “os leitores, quando estão em grupo, interagem face-a-face e podem, assim, partilhar idéias, negociar, construir e avaliar as diferentes leituras.”

Esse é um tipo de abordagem teórica e metodológica pertinente para professores que buscam estratégias para a efetivação de uma escola democrática e inclusiva, através da leitura.

A fala de Orlandi vai ao encontro das questões de leitura, como evento social, para a autora (1987:180) apud Kriegl (2002:5):

O texto não é uma unidade completa, pois, sua natureza é intervelar. Sua unidade não se faz, nem pela soma de interlocutores, nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores, especificamente, mas, no espaço discursivo dos interlocutores, também não está em outro segmento isolado, em que se pode dividir o texto, mas, na unidade, a partir da qual, eles se organizam. Daí, haver uma característica indefinível, no texto, que só pode ser apreendida se levarmos em conta sua totalidade.

A partir da afirmação de Orlandi, é no espaço da formação discursiva que nossos educandos trocam experiências e colocam seus valores culturais em ação. Porém, para se chegar a esse estágio é preciso ensinar o aluno a aprender a aprender a ler. Para Kriegl (2002): “a leitura é um processo interno que precisa ser ensinado.”

Para isso, Kleiman (2000) nos oferece subsídios teóricos de estratégias cognitivas de leitura, como os modelos hierárquicos ascendentes-**bottom up**- e descendentes – **top down**.

No primeiro, o modelo ascendente encontra-se centrado no texto. As pistas de compreensão textual encontram-se nos processos de coesão sequencial (Koch), isto é, nas anáforas e catáforas. Nas relações de tema e rema. Além dos elementos coesivos e super-estruturas (Van Dijk 1993), que oferecem dicas para a interpretação.

No modelo descendente, o leitor não rastreia o cotexto do enunciado, mas, faz uso de seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos para a construção de sentido do texto.

Sole (1998) apud Kriegl (2002:8), pressupõe o seguinte:

1) Aproveitar os conhecimentos que a criança já possui e que costumam envolver o reconhecimento global de algumas palavras, caso contrário, a primeira tarefa da escola será a de proporcionar oportunidades para esse conhecimento e outros que já mencionamos.

2) Aproveitar e aumentar seus conhecimentos prévios, em geral, para que possam utilizar o contexto e aventurar-se no significado de palavras desconhecidas.

3) Utilizar, integrada e simultaneamente, todas essas estratégias em atividades que tenham sentido ao serem realizadas. Somente dessa maneira, meninos e meninas poderão se beneficiar da instrução recebida.

Desse modo, o educando estará apto a inferir, se auto-regular e se auto-corriger.

As operações de inferência, auto-regulação e auto-correção ocorrem, da seguinte maneira:

- Inferências: são os complementos que o leitor fornece ao texto, a partir de seus conhecimentos prévios.
- Auto-regulação: é a ponte que o leitor faz, entre o que supõe (seleção, antecipação, inferência) e as respostas que vai obtendo, através do texto.
- Auto-correção, acontece quando as expectativas levantadas pelas estratégias de antecipação não são confirmadas, havendo, um momento de dúvida. O leitor, então, repensa a hipótese, anteriormente levantada, constroi outras e retoma as partes anteriores do texto para fazer as devidas correções.

Isso significa que as estratégias cognitivas de leitura oferecem instrumentação para que o aprendiz construa o sentido do texto e torne a leitura um processo interativo.

Desse modo, educando e educadores devem apresentar-se, em constante estado de alerta. E, nesse processo de reinterpretação de papéis sociais, segundo Palma (2008), é que o estudante é transmutado em aprendente, ou seja, aquele que reconstrói seus conhecimentos prévios, tendo o professor como orientador de descobertas e incorporação de novas informações à sua rede cognitiva. E o professor, cujo papel social fora interpretado por aquele missionário, convertera-se em transmissor ou comunicador de conhecimentos, pelo aluno.

Por fim, a proposta de uma educação linguística é fundamental para o desenvolvimento de temas transversais, que giram em torno da negritude.

## **2.2 Letramento e Leitura**

Ler e escrever é um desafio, tanto para educadores, quanto para educandos.

As escolas de linha construtivista e democrática buscam desenvolver a reflexão e o espírito crítico, em nossos alunos.

Inevitavelmente, tocam no conceito que muitos educadores debatem, mas, poucos conseguem colocar em prática, isto é, o letramento.

Neste capítulo, dividiremos esse tema, em três aspectos:

- A) Visões de letramento?
- B) Letramento e prática social;
- C) Letramento e ensino de Língua Materna.

### **a) Visões de letramento**

Segundo Magda Soares (2002): letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler, mas, faz uso competente da leitura e da escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, conjugando-as, adequadamente, com as práticas sociais de interação oral.

A percepção de Soares vai muito ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que visam à construção humana e histórica de um sistema linguístico e

comunicativo, em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal, estão presentes no homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural (PCNS, Ensino Médio, 200, p.17).

Podemos entender que não é possível pensar em letramento e propostas curriculares, sem pensar em discurso. Rosenblat (1998:185) destaca a necessidade de se formar indivíduos, com competência linguística, para que possam participar das mais diversas situações comunicativas.

Por meio dessas linhas de pensamentos podemos deduzir que o conceito de letramento pressupõe a concepção de língua, como discurso.

Soares (2002:4) diz:

Não se considera a língua como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação, por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém, que deve compreender o que ouve ou lê. Considera-se, aqui, a língua como processo de interação (interação) entre sujeitos, processos em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados, ao longo de suas trocas linguísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, segundo, ainda, as relações que os interlocutores mantêm, entre si, segundo a situação específica em que interagem, e o contexto em que ocorre a interlocução.

Tem-se discutido muito em educação, as questões de letramento, porém, a tese de maior relevância são as visões logocêntricas, e não logocêntricas, nos processos de aprendizagem.

Na visão logocêntrica de letramento temos um “modelo autônomo” que, de acordo com Pereira (2003), reduz o letramento a questões técnicas e a cognição a algo independente da vida social do indivíduo; o texto apresenta um funcionamento lógico e interno, independentemente do contexto. A visão logocêntrica se relaciona com a concepção de escola bancária, tão criticada por Paulo Freire (1987), que considera o aluno uma tábua rasa, como se ele fosse um recipiente pronto para receber as informações do professor.

Coracini (1995:18) apud Pereira (2003:27) diz:

As posturas teóricas, que privilegiam o texto como portador de sentido, se revelam na escola, em nível consciente e inconsciente, no tratamento que se dá ao texto, em qualquer disciplina curricular: um objeto uno, completo, que tem um fim em si mesmo. O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde

se inscreve objetivamente a verdade, que aparece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) pelo aluno, e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada, em função do maior ou menor grau de assimilação.

Esse tipo de postura do professor faz com que o aluno não se exponha, além de castrar um processo de aprendizagem democrática, e pede ao aluno que apenas capture a resposta, que se encontra na superfície do texto. Desse modo, instaura-se uma ditadura do livro didático.

Como a própria Coracini (1995) assinala apud Santos(2002:33), “o professor, pela obediência ao livro didático, e o aluno, pela obediência ao professor, são silenciados, ou seja, ambos se vêem silenciados, na sua capacidade e possibilidade de construir sentido”

Esse silenciamento, tanto da parte do professor, quanto do aluno, desmitifica o mito, segundo o qual, o letramento logocêntrico oferece condições para a mobilidade social e intelectual do indivíduo.

Na prática, de acordo com Street & Street (1991); Signorini (1994) Kleiman (1995), a mobilidade social e o progresso não ocorrem.

Soares (2000:88) apud Pereira (2003:26):

o modelo autônomo” é um divisor social marcante, pois, os padrões de letramento definidos pela escola variam, de acordo com o *status* social e/ou econômico do aluno. Assim, os alunos das classes trabalhadoras podem ser considerados sub- escolarizados e sub-letrados, em comparação com os alunos das classes altas.

Portanto, a visão logocêntrica de letramento não parece ser um modelo adequado para capacitar o aprendente a ler, escrever e intervir, verbal ou oralmente, num determinado gênero textual.

Como a própria Santos (2002:33) aponta, ao citar Freire (1992:76), que:

ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que ideologias não morreram.(..) Daí a necessidade que tem o leitor ou a leitora, de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária, sem a qual se fecha o texto talvez defenda posições antagônicas às do(a) leitor(a). As vezes, o que é irônico, as posições são apenas diferentes.

Desse modo, as questões de interação e contexto sócio-histórico se encontram correlacionados a uma visão não logocêntrica de letramento, logo, não

podemos deixar de falar sobre letramento, sem tocar no aspecto da prática social, tema que será discutido, em nossa próxima seção.

### **b) Letramento e prática social.**

Magda Soares (2002:5), ao propor letrar aprendentes em Língua Portuguesa, sob a perspectiva de práticas discursivas, convida-nos – educadores - a direcionar a leitura da produção textual ou oral, sob os seguintes aspectos:

- a) quem fala ou escreve?
- b) o que fala ou escreve?
- c) para que fala ou escreve?
- d) para quem fala ou escreve?
- e) com objetivo, quando e onde fala ou escreve?
- f) em que situação temporal, espacial, social e cultural, o contexto foi produzido?

Tais perguntas vão ao encontro de suas afirmações anteriores, já mencionadas no início desse trabalho, em que ela considera que não se pode pensar em letramento, sem colocar em xeque, questões de interação entre sujeitos e contextos sócio-históricos.

Por essa razão, faz sentido fazer uso do Pensar alto, em Grupo, em práticas discursivas de letramento. Ver o outro com alteridade é uma postura democrática, além de resgatar a auto-estima do indivíduo, e estimulá-lo a aprender a ouvir e ser ouvido para, assim, construir sua compreensão textual.

J.Hall (1995:215) apud Santos (2002:56) comenta:

Quando (os indivíduos) atuam juntos, em uma prática interacional (como é o caso de um evento social de leitura), eles atuam como indivíduos com histórias sociais, que são definidas, em grande parte, por suas identidades de gênero, classe social, raça, religião e região geográfica.

Santos (2002:57) complementa que, durante a interação discursiva, negociamos significados e, assim, nos construímos, como seres sociais.

E Moita Lopes (1996) afirma: “a leitura é um ato social e uma forma de agir no mundo, através da linguagem”.

Habermas apud Bannel (2009:50) diz:

a interação entre os indivíduos constrói as estruturas intersubjetivas de uma sociedade, enquanto os recursos dessas estruturas são mobilizadas no agir comunicativo para formar o indivíduo. Além disso sociedades complexas, bem como os indivíduos descentrados- a despeito das tendências atuais da fragmentação de ambos- podem contra formulações pós modernas, formar uma identidade racional e autônoma.

Isso significa que, por meio desses depoimentos, o pesquisador, ao mediar uma conversa sobre um texto, proporcionará aos seus aprendentes uma leitura sobre suas vidas e suas realidades e, ao lê-lo, eles colocarão em prática, seus valores culturais, em ação. E a escola se tornará um lugar para o debate sobre as diferenças e a incorporação das diversidades culturais, dentro e fora do cotidiano da educação.

### **c) Letramento e Ensino de Língua Materna**

Habermas e Freire se posicionam radicalmente contra o letramento logocêntrico escolar, de maneira que Freire cita Giroux, em seu livro em parceria com Donato Macedo *Alfabetização: leitura de mundo; leitura de palavras* (2002).

A alfabetização dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital, conseqüentemente as noções do pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital.

A partir dessa citação entendemos que a escola é como se fosse um microcosmo da sociedade e que ali também se estabelecem as relações de poder e ideologias. O que Habermas e Freire propõem é uma pedagogia de letramento, não logocêntrica, em que a leitura e a escola fossem um ambiente para soluções de problemas, e não a reprodução dos mesmos, na sociedade.

Habermas apud Bannel (2009:50) aponta:

Processos de aprendizagem, nesse sentido, são concebidos como soluções de problemas nesses níveis da vida humana, portanto contribuindo para a racionalização do mundo da vida e, portanto a autonomia individual e a emancipação social. Essa atitude reflexiva exige que a pessoa tome distância de si mesma e, nessa atitude, "reflete-se", de modo geral a racionalidade inerente à estrutura e ao procedimento da argumentação.

Segundo Bannel é na análise da linguagem, especificamente na teoria da pragmática formal, que Habermas localiza a competência comunicativa necessária para a aprendizagem.

As questões ontológicas de Freire e Habermas nos seduzem ao ato de educar, mas como investigadores da educação e linguagem não podemos nos subjuguar apenas ao signo da paixão.

É necessário criar soluções epistemológicas para se chegar a objetivos filosóficos. De maneira que seguimos as propostas de letramento de Magda Soares como:

Desenvolver as habilidades de uso de língua escrita, em situações discursivas diversificadas, em que haja:

- a) motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros, e com diferentes funções:
- b) motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção.
- c) E, por fim, criar situações em que os alunos tenham a oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e do seu sentido.

Esse último item merece um comentário extra porque fala-se muito em abandono da gramática tradicional e suas organizações de regras gramaticais. Mas, não é possível ensinar gênero, sem ensinar gramática, porém, essa é a gramática pragmática e em uso. Dessa forma, o

aprendente correlaciona seu letramento oral às competências da produção escrita e isso faz dele um cidadão letrado.

Muitas interrogações ainda se encontram presentes nesse assunto tão controverso e creio que muitas pesquisas chegarão às nossas mãos, e, após esse tímido arcabouço teórico, tenho a certeza que sei que nada sei, e termino esse trabalho, com a seguinte interrogação: Afinal, o que é letramento?

## **CAPÍTULO 3 OBJETO DA PESQUISA, MATERIAL E MÉTODOS**

Primeiramente, abordarei o tipo de pesquisa adotada e o paradigma de pesquisa escolhido.

### **3.1 Lingüística e Pesquisa Qualitativa**

Nessa pesquisa, enfoquei questões de linguagem, educação e construção de identidade étnica em sala de aula. Optei pela pesquisa qualitativa ao invés de um projeto de cunho mais quantitativo, porque especificamente minha matéria prima é o ser humano. Isso significa que meu foco se concentra no sujeito e não no objeto como na pesquisa positivista.

Chizzotti(2008) comenta: “na perspectiva positivista o método experimental consiste em submeter um fato à experimentação em condições de controle”. E o pesquisador deve ter uma postura de neutralidade, pois o enfoque anti humanista considera que a subjetividade contamina os dados. Logo, o caráter do pesquisador deve ser de um sujeito neutro, lógico e epistêmico.

Postura que se opõe ao pesquisador qualitativo que observa a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, ou seja, atribui significado ao fenômeno. Tentando ir além das aparências para se chegar à essência; optei por dar maior destaque à contextualização do estudo.

Segundo Mayring(2002),”a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual ele se formou.”

Por integrar me nesse contexto junto com os demais participantes, o paradigma de pesquisa que mais se adequou ao meu objeto de estudo é a pesquisa-ação.

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos que mapearam essa pesquisa. Eles foram subdivididos em três partes e procuraram responder às seguintes perguntas:

Por que usar a pesquisa-ação ?

Como a etnografia colaborativa contribuiu para a investigação?

Quais são os instrumentos metodológicos de pesquisa?

### **3.2 Por que a pesquisa ação e como a etnografia colaborativa contribuiu para a investigação?**

Fundamenta-se este trabalho sob o paradigma de pesquisa-ação. Dessa maneira, Kincheloe (1997) é uma forte voz nesta monografia, pois sua filosofia é um ditongo entre teoria e prática porque visa a transformação do meio no qual pesquisadores e pesquisados se encontram inseridos. Logo, professores e alunos são colaboradores e co-autores da pesquisa. A pesquisa-ação de cunho colaborativo é um espaço democrático, pois os participantes ao interagirem durante o desenvolvimento da investigação percebem que pensar, além de ser um ato cognitivo, é também uma atividade política.

Magalhães(1992) diz que ao trabalhar com professores de primeiro grau observou que eles têm conhecimento declarativo sobre os processos e estratégias consideradas efetivas pela pesquisa em leitura e produção escrita, mas raramente o usam para informar, entender ou transformar ensino\aprendizagem na sala de aula.

A partir da fala de Magalhães entendemos que existe uma diferença entre saber (conhecimento declarativo) e saber fazer(competência meta cognitiva – saber quando) e competência procedimental(saber como usar).Dessa maneira, entendemos que o professor\pesquisador ainda não encontrou uma metodologia que lhe permita desenvolver um trabalho que não separe a teoria da prática.

E por esse motivo que a pesquisa etnográfica colaborativa é adequada ao professor reflexivo, pois segundo a autora:” o foco da investigação não estaria no conhecimento técnico que permite predição e controle de erros (pesquisa positivista) ou apenas no conhecimento prático que facilita a compreensão entendimento do que existe (pesquisa etnográfica), mas no conhecimento crítico e no processo de tornar-se sujeito da própria ação fundamental para mudança social.

Logo, a abordagem etnográfica permite ao pesquisador estar em constante estado de alerta para mudar sua prática docente além de possibilitar a interação entre investigador e pesquisado com o intuito deste analisar as inferências dos

participantes e estas serem registradas pelo professor em documentos para posteriormente servirem para análise de dados (Moretto 2006)

Referente à caracterização do contexto da pesquisa e dos participantes a investigação foi realizada em uma escola de rede pública, cuja clientela foram jovens carentes de baixa renda, de cultura diversificada e que freqüentam o ensino médio. Esses jovens estavam inseridos no projeto “Entre metáforas: processos cognitivos de construção de identidade étnica em sala de aula”

A princípio, quanto as vivências da pesquisa selecionei o poema “Navio Negroiro” em RAP de Castro Alves contido no CD Livro(1998) do baiano Caetano Veloso ,pois o contexto desse gênero discursivo vai ao encontro das expectativas da lei 10639/2003.

### **3.3 Instrumentos Metodológicos**

No que tange aos instrumentos metodológicos para coleta de dados utilizaremos grupo focal, pensar alto e diário de campo.

#### **3.3.1. Grupos focais**

O grupo focal segundo Rizzini, I, Castro, M R Sartor (1999) é uma reunião de pessoas que visam elucidar questões do pesquisador e auxiliá-lo na formação e aplicação de técnicas de coleta de dados.

#### **3.3.2. Pensar alto em grupo**

Para Nunan (1992), Moita-Lopes(1994),Cavalcanti e Zanotto(1994) o pensar alto é um processo introspectivo através do qual se obtém o relato verbal do processo de pensamento de um participante enquanto realiza alguma tarefa,tendo na leitura seu maior uso. Cavalcanti e Zanotto comentam que essa técnica advinda da Psicologia Cognitiva, tem sido muito utilizada em Lingüística Aplicada. (Bárbara 2007) Zanotto diz apud (Moretto 2005:81) que essa técnica coloca leitores face a

face e eles: “(..) partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras, e é uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes”. Isso significa que essa técnica faz com que o aluno interaja com o texto e com os colegas na construção das leituras. De acordo com Moretto(2005:80): “Eles constroem o conhecimento juntos. A idéia de um aluno influenciando a idéia de outro e assim começa um intercâmbio social que pode até modificar as crenças e valores pessoais”. Ao construírem o conhecimento juntos, os alunos têm a liberdade de trazerem seus conhecimentos e experiências e por consequência surgem as múltiplas leituras.

### **3.3.3 Diário de campo**

Após todo esse percurso gerativo de sentido mediado pelo protocolo verbal. Deve-se colocar em evidência que a etnografia crítica e interpretativa merece a atenção do em todo o processo de pesquisa como ferramenta metodológica. Para Gitlin (1988), Kemmis(1987) e Magalhães (1990) esse tipo de procedimento é adequado para o pesquisador que queira conduzir sua pesquisa para a auto reflexão do professor a fim de desenvolver uma investigação que não separe a teoria da prática. Por optar por uma linha de pesquisa social, as anotações realizadas no diário de campo servirão para a realização da análise qualitativa, isto é, os apontamentos realizados durante o processo de investigação servirão como ferramentas para a análise de dados e a partir dessa coletânea o professor poderá avaliar se sua prática pedagógica cumpriu sua missão de melhorar a qualidade de ensino de leitura em sala de aula.

### **3.3.4 Análise de Dados**

A análise de dados será realizada por meio da triangulação dos instrumentos de coleta: escolha do texto, pensar alto em grupo e diário de campo, porém o elemento de maior relevância será o pensar alto, pois, este instrumento de coleta de dados me fornecerá dados para a análise interpretativa. As demais ferramentas aqui mencionadas complementarão a análise do pensar alto. Segundo Rizzini et al (1999)

a análise de resultados de uma pesquisa é um processo sistemático de busca e de organização visando obter maior compreensão dos materiais coletados e de torná-los compreensíveis ao maior número possível de pessoas.

Diante dessa afirmação os procedimentos de análise deste projeto se realizou nas seguintes seções: Organização de dados; Estudo Comparativo dos Dados, Esboço de Resultados, Interpretação; Apresentação dos Resultados.

## CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentarei uma sucinta introdução sobre a poesia candoeira na obra de Castro Alves, um breve panorama das linhas teóricas de análise de um *corpus* e, para finalizar, os construtos teóricos que fundamentam a análise desse trabalho.

### **O Navio Negreiro (fragmento) - Castro Alves** **5o canto**

(1)

**Senhor Deus dos desgraçados!  
Dize-me vós, Senhor Deus!  
Se é loucura.... se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!  
Ó mar, por que não apagas  
Co' a esponja de tuas vagas  
De teu manto este borrão?...  
Astros! Noites! Tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!**

(2)

**Quem são estes desgraçados  
Que não encontram em vós  
Mais que o rir calmo da turba  
Que excita a fúria do algoz?  
Quem são? Se a estrela se cala,  
Se a vaga à pressa resvala  
Como um cúmplice fugaz  
Perante a noite confusa...  
Dize-o tu, severa Musa.  
Musa libérrima, audaz!...**

(3)

**São os filhos do deserto,  
Onde a terra esposa luz.  
Onde vive em campo aberto  
A tribo dos homens nus...  
São os guerreiros ousados**

Que com os tigres mosqueados  
 Combatem na solidão.  
 Ontem simples, fortes, bravos.  
 Hoje míseros escravos,  
 Sem luz, sem ar, sem razão....

(4)

São mulheres desgraçadas,  
 Como Agar o foi também.  
 Que sedentas, alquebradas,  
 De longe... bem de longe vêm...  
 Trazendo com tíbios passos,  
 Filhos e algemas nos braços  
 N'alma- lágrima e fel...  
 Como Agar sofrendo tanto,  
 Que nem o leite pranto  
 Têm que dar para Ismael.

(5)

Lá nas areias infindas,  
 Das palmeiras no país,  
 Nasceram crianças lindas,  
 Viveram moças gentis...  
 Passa um dia a caravana,  
 Quando a virgem na cabana  
 Cisma da noite nos véus...  
 ...Adeus, ó choça monte,  
 ...Adeus, palmeiras da fonte!...  
 ...Adeus, amores...adeus!...

(6)

Depois, o areal extenso..  
 Depois, o oceano de pó.  
 Depois no horizonte imenso  
 Desertos...desertos só...  
 E a fome, o cansaço, a sede...  
 Ai! quanto infeliz que cede,  
 E cai p'ra não mais s'erguer!  
 Vaga um lugar na cadeia,  
 Mas o chacal sobre a areia  
 Acha um corpo que roer.

(7)

Ontem a Serra Leoa,  
 A guerra, a caça ao leão,  
 O sono dormido à toa  
 Sob as tendas d'amplidão!  
 Hoje... o porão negro, fundo,  
 Infecto,apertado, imundo,  
 Tendo a peste por jaguar...  
 E o sono sempre cortado  
 Pelo arranco de um finado,  
 E o baque de um corpo ao mar...

(8)

Ontem plena liberdade,  
 A vontade por poder...  
 Hoje...cúmulo de maldade,  
 Nem são livres p'ra morrer...  
 Prende-os a mesma corrente  
 -Férrea, lúgubre serpente-  
 Nas roscas da escravidão.  
 E assim zombando da morte,  
 Dança a lúgubre coorte  
 Ao som do açoite...Irrisão!...

(9)

Senhor Deus dos desgraçados!  
 Dize-me vós senhor Deus,  
 Se eu deliro... ou se é verdade  
 Tanto horror perante os céus?!  
 Ó mar, por que não apagas  
 Co'a esponja de tuas vagas  
 Do teu manto este borrão?  
 Astros! Noites! Tempestades!  
 Rolai das imensidades!  
 Varrei os mares, tufão!...

(ALVES, Castro. Os escravos. In: *Obra completa.org*. Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar,1997 p.281-284)  
 Vocabulário e formas linguísticas

**co'a - com a**

**fugaz- rápido**

**audaz-audacioso**

**alquebrado-que anda curvado**

**tíbio-morno**

**mosqueado-pintado**

**irrisão-zombaria**

**lúgubre-fúnebre**

**chacal- mamífero carnívoro encontrado na África**

**bacante- sacerdotisa do culto de Baco**

**impudente-que não tem pudor**

**roto-que se rompeu**

**brigue-tipo de navio**

#### **4.1 A poesia candeira**

Castro Alves (Bahia,1847-18710) pertenceu a terceira fase da poesia do Romantismo (geração candeira) que é caracterizada por produções literárias de cunho social e abolicionista.

Navio Negreiro foi escrito em 1868, já fazia dezoito anos que a Lei Eusébio de Queirós proibia o tráfico de escravos, porém a clandestinidade escravocrata ainda persistia em nosso país.

O poeta, com sua poesia engajada, conseguiu como poucos, denunciar as barbáries em alto mar, sem tornar-se um poeta de cunho populista e panfletário; aliás, um dos grandes riscos de quem faz arte engajada.

Seu jogo de criação literária de caráter descritivo acentuado por hipérboles críticas à escravidão além de assumir o compromisso de interferir politicamente no processo social. Isto é, uma arte de contestação e conscientização.

Por consequência, inicia-se uma luta pelo processo de retomada da negritude. Segundo Bernd (2000) "negritude é uma palavra polissêmica,ou seja, possui vários sentidos e por essa razão devemos tomar um certo cuidado ao empregarmos essa palavra, para não errar ou induzir os outros ao erro". De acordo com a autora, existem dois tipos de negritude. um que é substantivo próprio e outro que é substantivo comum.

Bernd (2000:20) diz: "em sentido lato, negritude com **n** minúsculo( substantivo comum) é utilizado para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a consequente reação pela busca de uma

identidade negra. Nessa medida, podemos dizer que houve negritude desde os primeiros escravos que se rebelaram e deram início aos movimentos conhecidos por *marronage*, no Caribe, *cimarronage*, na América Hispânica, e *quilombismo*, no Brasil, iniciados logo após a chegada dos primeiros negros na América.

Em sentido mais restrito, Negritude com **N** maiúsculo( substantivo próprio) refere-se a um momento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo como um movimento que pretendia reverter o sentido da palavra negro, dando -lhe um sentido positivo.

Ironicamente, o pontapé literário do processo de Negritude em nosso país deu-se por um branco, mas sua contribuição para a construção de identidade afro Brasil nos faz refletir que agora, na atual conjuntura de nossos tempos, não se luta mais pela abolição mas, sim, pelo fim do preconceito racial, das desigualdades e das assimetrias culturais.

## **4.2 Linhas teóricas de análise de *corpus***

A Lingüística é uma ciência muito recente e foi inaugurada no começo do século XX. Praticamente, em um século ela se desenvolveu expressivamente e hoje apresenta várias linhas teóricas de pesquisas que visam tanto descrever como explicar a linguagem verbal humana.

Aqui, apresentaremos algumas dessas linhas de pesquisa que poderão dar arcabouço teórico para análise de dados. Essas são: análise da conversação, análise do discurso, pragmática e o interacionismo.

### **4.2.1 Análise da Conversação**

Segundo Marcushi apud Dionísio(2004:69): “a conversação é a primeira das formas de interação a que estamos expostos e, provavelmente, a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”.

De acordo com a afirmação acima, a AC deve ser considerada como uma forma de interação verbal e portanto deve ser estruturada para melhor compreensão do ato conversacional.

Hilgert apud Dionísio(2004:70) aponta três níveis de estrutura conversacional:

- a) macronível: estuda as fases conversacionais, que são abertura, fechamento e parte central e o tema central e subtemas da conversação;
- b) nível médio: investiga o turno conversacional, a tomada de turnos, a sequência conversacional, os atos de fala e os marcadores conversacionais;<sup>3</sup>
- c) micronível: analisa os elementos internos do ato de fala, que constituem sua estrutura sintática, lexical, fonológica e prosódia.

Na AC, existe um fio condutor que organiza a enunciação discursiva e a ancoragem temática dos turnos. Isso significa que os atos de fala são planejados e replanejados a cada novo “lance” do jogo de linguagem.

Para essa pesquisa esse dado teórico é importante, porque durante o jogo de linguagem, ao planejar e replanejar os turno, os colaboradores por meio do pensar alto poderão construir o sentido do poema.

Outro aspecto teórico de relevância no livro de Marcucshi, segundo Dionísio (2004), é o de não existir uma melhor transcrição de dados. Para o autor o analista deve fazer suas transcrições assinalando o que é fundamental para as suas análises. As transcrições devem seguir as normas da NURC (Projeto de Estudos Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta)

Essas normas estão sintetizadas no quadro abaixo:

---

<sup>3</sup> Pesquisar os atos de fala e marcadores conversacionais em pesquisas voltadas para a Pragmática.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em, linha com letra	H28
pausas	...	não...., isso é besteira...
ênfase	MAIÚSCULA	ela comprou um OSSO
silibação	-	do-minadora
alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que...é: o eu fico até :: o : tempo todo
interrogação	?	ela é contra a mulher machista ...sabia?
Segmentos incompreensíveis	( )	bora gente...tenho aula ( ) daqui
Truncamento de palavras	/	eu...pre/pretendo comprar
Comentário do transcritor	(( ))	M.H.....é ((rindo))
Citação	“ ”	“ mai Jandira eu vê dizê a Anja agora”
Superposição de vozes	[	H28 é... existe...[você() do homem... M33 [ pera aí...você acha...
Simultaneidade de vozes	[[	M33 [[ mas eu garanto que muita coisa
Ortografia		tô, tá, vô,ahã,mhm

O quadro de transcrição auxilia o analista a transpor a conversação para a linguagem escrita, a padronizar a fala para que todos entendam os mesmos sinais e principalmente os estudos das ocorrências e dos sinais serão pistas fundamentais para a análise do *corpus*. É de conhecimento partilhado que língua e fala são códigos diferentes, porém fenômenos que ocorrem na fala não devem ser desprezados pelo analista.

Steinberg( 1988) apud Dionísio(2004:77) sistematiza esses recursos não verbais em:

- a) paralinguagem: sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro da língua;
- b) cinésica: movimentos do corpo como gestos, postura, expressão facial, olhar e riso;
- c)proxêmica: a distância mantida entre os interlocutores;
- d)tacêsica: o uso de toques durante a interação;
- e) silêncio: a ausência de construções linguísticas e de recursps de paralinguagem.

Portanto, os estudos das estruturas conversacionais, os estudos dos recursos não verbais, os modalizadores, as repetições, alongamentos são sinais que marcam a posição do interlocutor na conversação além de fornecer dados para a análise e discussão dos dados. E, como foi observado, alguns dados terão que ser cruzados com outras linhas de pesquisa como a pragmática para uma percepção mais pertinente das coletas de dados.

#### **4.2.2 Análise do Discurso**

A AD é uma linha de pesquisa em que se apresentam sublinhas de investigação. Nesta pesquisa se discutirá a AD de linha francesa como possível fundamentação teórica para esse trabalho.

A análise do discurso é de origem francesa, ela surgiu em 1960 e um de seus fundadores foi Althusser (1970) que investigou o que determina as condições de

reprodução social. Conforme o autor as ideologias devem ser estudadas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem relações de produção discursiva.

De tradição marxista busca apreender o funcionamento da ideologia por meio das práticas e dos discursos dos AIE (Aparelhos Ideológicos do Estado). E o que são aparelhos ideológicos?

Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970) de autoria de Althusser seria uma teoria da ideologia geral, isto é, o Estado é um aparelho repressivo e funciona pela violência e uma das representações do Estado seriam a escola e a religião, por exemplo. O estudo de Althusser vai muito ao encontro das teorias de Michel Foucault, quando esse descreve as máquinas discursivas e suas respectivas formações discursivas. Ele subdivide as formações discursivas<sup>4</sup> em três AD1, AD2, AD3.

Para a AD1, a formação discursiva é uma variante do Estado, logo, o indivíduo ao enunciar se posiciona não como um sujeito da enunciação, mas como um representante da instituição.

Na AD2, Foucault (1969) apud Moçarem (2004:119) recorre a formação discursiva como: “Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou Lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

Isso significa que o indivíduo não apresenta uma fala adâmica, ele é dispositivo de vozes orquestradas sócio historicamente e esses fatores definem aquilo que deve ou não ser dito.

Para Mussalin (2004:120): “a desconstrução da maquinaria discursiva só ocorrerá mesmo na terceira fase da Análise do Discurso (AD3). Essa desconstrução é decorrente de um deslocamento que ocorre no que diz respeito à relação de uma FD com as outras”. Na AD2, o “outro”-outra(s)- é incorporado pela FD em questão, que mantém, mesmo sendo atravessada por outros discursos, uma identidade.” Para a AD-3, se estabelecerá uma correlação de discursos e a formação discursiva da AD 3 se estabelecerá entre esses discursos, ou seja, é no interdiscurso que o indivíduo reconhecerá suas marcas e identidades culturais. A AD3 oferece subsídios para

---

<sup>4</sup> Formação discursiva: um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou Lingüística dada, as condições do exercício da função enunciativa.”

entender que o discurso e a linguagem não são apenas instrumentos de comunicação, mas que apresentam uma função decisiva na constituição da identidade do interlocutor. Uma das maneiras de se compreender a análise do discurso é entender as chamadas condições de produção do discurso.

Uma das maneiras de se compreender a análise do discurso é entender, como cita Orlandi (1992:60), que as chamadas condições de produção do discurso se dão pelo falante, pelo ouvinte, pelo contexto da comunicação e pelo contexto histórico-social(ideológico). Essas condições estão representadas por formações imaginárias: a imagem que o falante tem de si, a que tem do seu ouvinte etc.

Dentro do panorama, a Lingüística saiu do caráter descritivo e estruturalista para uma teoria mais crítica da produção de linguagem e procura mostrar o funcionamento dos textos, suas questões históricas, suas relações sociais e de poder, além de suas respectivas formações ideológicas. Por essa razão, a Linguística toma um novo rumo e tende a ser uma ciência de ordem Social.

E, para dar conta disso, a AD procura colocar em simbiose conhecimentos linguísticos, sócio-históricos e ideológicos.

### **4.2.3 Pragmática**

A pragmática é a linguagem em ação, ou seja, estuda as relações entre os signos (sintaxe) e o mundo (semântico) e as relações entre os signos e seus usuários. Ela aborda a relação de interlocução com outro usuário em uma determinada situação de comunicação.

Nessa vertente se desenvolvem dois estados: a da análise conversacional e os atos de linguagem.

Conforme Orlandi (1995), a pragmática conversacional considera que o significado existe em função da intenção do locutor e do reconhecimento dessa intenção pelo ouvinte.

Uma outra pragmática é a teoria dos atos de linguagem que a observa como um meio de realizar vários tipos de ação.

Um dos grandes representantes de estudos pragmáticos voltados para os atos de fala é o filósofo inglês J. L. Austin que debate a relação de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz.

Para Austin apud Wilson (2004: 93) “dizer algo equivale a executar três atos simultâneos: o *ato locutório*, centrado no nível fonético, sintático e de referência, corresponde ao conteúdo linguístico usado para dizer algo; o *ato illocutório*, ato central para Austin, uma vez que tem chamado força performativa, está associado ao modo como esse dizer algo e ao modo como esse dizer é recebido em função da força com que é proferido”; por último, o *ato perlocutório* corresponde à indicação dos efeitos causados sobre o outro”.

No campo da pragmática, as pesquisas de Austin justifica que a linguagem não é apenas um veículo de informação e desprovida de intenção, pelo contrário, a linguagem não é neutra e causa impacto positivo ou negativo no receptor. Por essa razão, que estudos posteriores foram desenvolvidos como a teoria da polidez Goffman (1967), Grice (1975) ) que visa à preservação da face do interlocutor. Desse modo, a pragmática que trata dos atos de fala retoma conceitos da retórica e se correlaciona com a AD-2 segundo Foucault (1969) em que o indivíduo orquestrado polifonicamente no discurso calcula aquilo que deve ou não ser dito.

#### **4.2.4 Interacionismo**

O Interacionismo envolve várias áreas de conhecimento em que envolve a linguagem em uso como a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso. Interacionismo na Lingüística é discorrer sobre a teoria da enunciação, isto é, a relação entre o eu e o outro.

Segundo Claudine Normand (1990:334) apud Morato (2004:318), a comunicação nos indica que o sujeito “tem algo a dizer ou a mostrar”, a significação nos indica que o sujeito mostra explícita ou implicitamente a maneira pela qual ele corre o risco de interpretar e ser interpretado de representar ou dar “representabilidade” as coisas do mundo. Essa ponderação indica que também a interação - e tudo que é afeito a ela - produz sentido, o sentido é produção da interação: o outro nos é necessário para sabermos o que estamos querendo dizer. Nesse aspecto é que a interação - enquanto categoria de análise - pode ser um elemento de distinção na definição do sentido e capital para a compreensão das tarefas interpretativas.”

As ponderações de Normand é um comentário sobre a teoria da enunciação que coloca em pauta o sujeito na linguagem e sua relação com seu interlocutor.

Para Orlandi (1995:59) à teoria da enunciação o que interessa é o processo da enunciação que é a ação de produzir um enunciado e a forma pelo qual o sujeito se marca naquilo que diz.

Essas marcas podem ser palavras como “eu”, “aqui”, “talvez”, “juro”, “devo”, que são modalizadores que marcam a subjetividade do locutor no discurso.

Como afirma Orlandi (1995:59) o locutor no exercício da fala, se apropria das formas de que a linguagem dispõe e às quais ele refere a sua pessoa definindo-se a si mesmo (como eu) e a seu interlocutor como tu.

Por esse motivo, Normand (1990) afirma que a o interacionismo é uma linha de pesquisa que serve como categoria de análise, pois é na relação de enunciação entre eu e o outro seguidos das marcas de modalizadores que o analista terá condições de analisar o discurso com um esqueleto teórico pertinente para sua pesquisa.

É na enunciação que ele terá as pistas necessárias para analisar seu *corpus*.

Desse modo, a enunciação é um fenômeno social e não individual.

Como atesta Bakhtin( 1980:174) apud Morato (2004:331): “o enunciado é produto de uma interação entre locutores e, de maneira mais ampla, o produto de toda a conjuntura social complexa na qual ele nasceu”.

Portanto, o Interacionismo é uma Lingüística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos, em situações concretas sob determinadas condições de produção.

E segundo Koch (2001:12) o interacionismo visa descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio da língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

Enfim, a abordagem da língua deve ser analisada por meio do contexto social, do lugar social em que o indivíduo se encontra e das relações de poder entre indivíduo e sociedade.

#### 4.2.5 Linguística indisciplinar

Após a apresentação de várias linhas de pesquisa, verifiquei que para o meu perfil de trabalho que envolve pesquisa de campo e coleta de dados a postura de ser indisciplinada para analisar os dados seria a solução mais pertinente. Isso significa muita disciplina e leitura, pois é preciso manipular essas vertentes para compreender os dados e responder minha pergunta de pesquisa. Diante de todo esse panorama, a linha que prepondera mais significativamente a minha investigação é o interacionismo, porque é por meio da enunciação que os participantes da pesquisa constroem o sentido do texto e marcam suas subjetividades no discurso.

Para Morato(1996:18) : as abordagens interacionistas no campo psicolinguísticos consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação ente sujeito e realidade:intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo(linguagem e outros processos cognitivos).A interação é a base da construção do conhecimento e da dupla natureza da linguagem(cognitiva e social). Cognition, aqui defini-se como um conjunto de várias formas de conhecimento que não é totalizado ou subsumido por linguagem,mas que de alguma forma se encontra sob sua responsabilidade.

Os processos cognitivos dependentes (assim como a linguagem) da significação,não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, como se estivessem à margem das rotinas significativas da vida em sociedade. Nessa abordagem, o tipo de relação que se estabelece entre a linguagem e cognição é de mútua constitutividade, na medida em que supõe que “não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos”.

A abordagem de Morato em que a relação do homem com o mundo se estabelece por meio do simbólico, no caso, a linguagem vai muito ao encontro do protocolo verbal ou o pensar alto em grupo.

Segundo Cavalcanti e Zanotto(1994), “o pensar alto” ou protocolo verbal deve ser considerado como um relato do tipo “fluxo de consciência”,

semelhante aos relatos terapêuticos da psicanálise. Portanto, deve haver nos contextos de coleta de dados de protocolo verbal, um espaço para a espontaneidade, sem rigidez dos pesquisadores, o que poderia dificultar e muito, a

coleta de dados, pois, como as mesmas afirmam na coleta de dados a “introspecção deve ser vista como um encontro social, não como um encontro de laboratório.”

A partir da afirmação das autoras entendo que o protocolo verbal é muito mais que um instrumento metodológico de coleta de dados, ele é um meio de mapear o processo cognitivo dos colaboradores e um modo de entender o jeito de como os sujeitos negociam o sentido. Como a própria Zanotto(1998) afirma com o protocolo verbal:” os leitores partilham, negociam e constroem suas diferentes leituras”

Logo, por meio do interacionismo e do protocolo verbal, a leitura torna-se um evento social e um momento de reflexão para a construção de identidades, pois é por meio da enunciação que o sujeito marca subjetividade no discurso e revela como ele é interpelado pelo mundo.

#### **4.2.6 Análise das vivências**

Nessa seção, tentarei responder a pergunta de pesquisa que orienta este estudo e verificar se minhas vivências atingiram os objetivos gerais e específicos dessa pesquisa.{tema já discutido na seção na introdução desse trabalho}

Referente aos construtos teóricos que fundamentam a análise são: o interacionismo, pensar alto em grupo, indeterminação de metáforas , letramento e intertextualidade.

#### **Vivência 1**

*1 Professora: Muito bem, turma, podemos começar?  
Posso começar a gravar?  
(um silêncio eloquente foi a resposta da sala)*

*2 Professora: Qual é o gênero desse texto?*

*3 Todos: POEMA*

*4 Professora: Qual é o título?*

*5 Josafá: Navio Negreiro e fala sobre o povo negro..  
:: escravidão?*

6 Professora: *Esse fragmento de Navio Negreiro conta ou descreve algo?*

7 Josafá: *Descreve.*

*((aponta um fragmento descritivo))*

*São os filhos do deserto (( encontraram uma metáfora))*

*(( aponta um fragmento descritivo))*

*São os filhos do deserto (( encontraram uma metáfora))*

8 Diego: *[Eles não têm pai nem mãe...*

9 Josafá: *[Tiraram a pátria deles. A África é um continente onde fica Serra Leoa*

10 Johnatan: *[Serra Leoa fica próximo de Angola? ((pergunta para a classe))*

11 Professora: *E você Dreiton, o que você achou do poema?*

12 Dreiton: *Fala da exportação de escravos, da mão de obra...*

*(( Silvana rouba o turno))*

13 Silvana: *O navio negreiro é como as celas de um presídio.*

*Tinha tronco e eles eram castigados.*

*Salvador, no Mercado Modelo, ainda tem as celas AINDA...*

*Eles olhavam os dentes....*

14 Johnatan: *Eu vi na Escrava Isaura... (( faz referência a uma telenovela))*

*[Eles odiavam e batiam nos escravos.*

15 Dreiton: *[ Os negros não tinham alma, o papa disse*

16 Professora: *Montesquieu disse mais ou menos assim: “ é impossível supormos que tais gentes (os negros) sejam homens, pois, se o considerássemos homens, começaríamos a acreditar que nós próprios não somos cristãos.”*

17 Silvana: *Eu vi na Xica da Silva((angustiada))*

*Xica e os negros não podiam entrar na igreja porque contemplavam os demônios.*

18 Professora: *Não existe uma relação de poder, política e religião?*

*((ausência de resposta))*

19 Silvana: *Você acredita em Deus ?*

20 Professora: *Depende, mas eu acredito no inferno que são os :::: Outros...*

21 Silvana: *Deus é VERDADE E AMOR.*

22 Professora: *Você é evangélica.*

23 Silvana: *Como você sabe?*

24 Professora: *Pelo seu jeito de falar.*

25. Johnatan: *É o criador do universo, :: e eu não tenho religião.  
((aponta o dedo para a céu))*

26 Leudiane: *[ é o pai, o filho e o espírito santo*

27 Silvana: *[ Ele morreu por nós ((Silvana tenta evangelizar))*

Nessa vivência, três aspectos são relevantes:

- identificação de gênero e tipologia textual;
- reconhecimento metafórico;
- intertextualidade e letramento.

A princípio, como professora colaboradora abri a conversação com perguntas semi abertas a fim de sondar o texto com os colaboradores.

De acordo com a minha experiência em sala de aula e as contribuições de meus professores no decorrer de minha formação acadêmica. Reconhecer gênero e tipologia textual facilita a leitura do aluno, pois ele já identifica o modelo de comunicação( o gênero) e como ele foi estruturado(tipo de texto).

Nessa sequência, os educandos reconheceram a metáfora: são os filhos do deserto e partiram para solucionar a linguagem figurada. A partir das trocas de experiências durante a enunciação apareceram múltiplas leituras dessa metáfora. Para uns significa que eles não tem pai nem mãe, outros já por inferência histórica (top down) dizem que eles foram tirados do continente africano. Observa-se nos turnos 8, 9 e 10 a busca da compreensão da metáfora e o gasto de energia para entendê-la.

Como afirma Zanotto(1998:18):

o protocolo consiste, então, no relato verbal dos processos conscientes de pensamento dos informantes. Em outras palavras, consiste no pensar alto do informante enquanto realiza uma tarefa, seja ela a leitura de um texto, a compreensão de um conceito linguístico ou lógico, a resolução de um problema matemático etc.

Desse modo, a metáfora deixou de ser apenas uma figura de linguagem e passou a ser uma figura de pensamento.

Para Lakoff e Johnson (2002:11): “ Na tradição retórica, a metáfora era (e ainda é) considerada um fenômeno de linguagem apenas, ou seja, um ornamento linguístico, sem nenhum valor cognitivo. Era considerada um desvio da linguagem usual e própria de linguagem especiais, como a poética e a persuasiva. Além disso, o uso da metáfora era indesejável no discurso científico, que deveria se utilizar da linguagem literal, considerada, então, clara, precisa e determinada. Nessa visão, portanto, a ciência se fazia com a razão e o literal, enquanto a poesia se fazia com a imaginação e a metáfora.”

Enfim, o valor ornamental da metáfora tornou-se obsoleto e essa tomou uma nova roupagem funcional, ou seja, tornou-se um dispositivo de processos cognitivos que mapeia on line a compreensão de sentido do texto.

Nessa sequência, o processo de leitura também deu-se por meio da intertextualidade e do letramento. Os colaboradores dessa vivência relacionaram vários elementos com o poema. Um deles é a correlação das telenovelas com a poesia de Castro Alves, em seguida a experiência de vida de Silvana, aluna de origem baiana, que resgata os ambientes históricos de sua cidade para construir o sentido do texto e para finalizar o discurso religioso que se (inter)relaciona com o poema Navio Negreiro.

De acordo com Santos(2002:46) quando os sujeitos negociam os significados dos textos, em um evento de leitura, podem lançar mão de outros textos anteriormente lidos para co-construir os significados dos textos presentes. Quando isso ocorre, tem-se, então, a intertextualidade.

Na realidade, a intertextualidade dentro do contexto dos protocolos verbais são as expressões de polifonia discursiva ,ou seja, o indivíduo tem a impressão de que sua fala é original, mas ela é apenas uma reprodução de outras vozes numa determinada situação de enunciação e de condição de produção discursiva.

Concernente aos temas de letramento, os eventos ocorridos nessa sequência fogem da tradição logocêntrica de letramento em que o sentido deveria estar localizado no contexto do texto e que haveria apenas uma leitura autorizada e deferida pelo professor.

Street (1995:111) ao tratar de letramento e formação de professores

pesquisadores diz:

letramento não precisa estar associado com escolarização ou com pedagogia se nós quisermos entender a totalidade e a riqueza dos significados das práticas de letramento na sociedade contemporânea. A pesquisa precisa, sim, começar de uma concepção mais comparativa e mais etnograficamente baseada de letramento como práticas sociais de leitura e escrita para evitar julgamentos de valores sobre a relativa superioridade do letramento escolarizado sobre os outros letramentos.

Isso significa que o professor/pesquisador ao letrar seus colaboradores deve optar por uma visão não logocêntrica de leitura e que os significados dos textos serão construídos através da cultura e do meio social em que os sujeitos se encontram inseridos. Por essa razão, as possibilidades de múltiplas leituras sobre um mesmo texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Análise de Dados: A inter(ação) entre professor aluno prol a construção de identidade étnica em sala de aula.**

A proposta dessa pesquisa foi desenvolver práticas curriculares que envolvessem a questão do negro.

De acordo com o MEC, tratar de negritude como tema transversal para contribuir com a valorização da cultura afro, todavia ainda não saiu do papel.

Há trabalhos de profissionais da área da educação, porém não houve um encontro acadêmico para trocas de experiências, tampouco surgiram propostas para a formação de professores para prepará-los para esse tema que gera tanta contravérsia.

Destacar nas aulas de língua materna a cultura negra, possibilita para os negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade.

E para os educandos de outras etnias a possibilidade de conhecer uma nova cultura, além de contemplar dois dos pilares da educação: aprender a aprender e aprender a conviver, conviver com as diversidades e aprender dentro de uma pedagogia não hegemônica que educa por meio da diferença e que não submete a cultura negra a um processo de cristalização ou folclorização.

Desse modo, fica clara a tentativa de responder a problematização desse trabalho: como trabalhar a lei 10.639/2003 nas aulas de leitura de língua materna?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, foi preciso mudar minha prática pedagógica de letramento que tendia com o auxílio do livro didático a ser logocêntrica. Para isso, utilizei o protocolo verbal e o uso de metáforas segundo Lakoff & Johnson para mapear as subjetividades de meus participantes.

Em suma, esse trabalho foi a inter(ação) professor aluno prol a construção de sentido no texto. Pois sem essas novas abordagens de letramento ainda para mim era muito vago se realmente eu proporcionava de fato um ambiente linguístico para a construção do sentido.

Para isso, propus uma sala de aula bakhtiniana em que o professor/pesquisador com o uso de pensar alto em grupo orquestra essas múltiplas vozes que no decorrer da enunciação negociam seus mundos sociais por meio da

interação e assim colocarem seus valores culturais em ação, a fim de tornar a leitura um evento social em que a produção discursiva se torne mais rica de significação.

Outra estratégia, como pesquisadora durante a vivência, foi prosseguir com o raciocínio do aluno por meio do encadeamento dos turnos. Foi uma tentativa de seguir com a proposta de um paradigma crítico e colaborativo em que a proposta do professor é provocar os participantes. Isso não implica em querer direcionar as rédeas da pesquisa em termos quantitativos; pelo contrário, a proposta é qualitativa no sentido de “cutucar” o aluno/colaborador para o exercício da reflexão e da criticidade. Desse modo, eu tento cumprir meu objetivo geral que é contribuir para a formação de um educando crítico que se posiciona e realiza intervenções diante de um texto.

Outro ponto positivo deste trabalho foi que os meus turnos não se sobressaíram aos turnos de meus participantes. Isso implica que eu dei voz ao aluno.

Em alguns momentos de turnos, durante as provocações houve instantes de silêncio. Achei que havia exigido demais ou não havia me posicionado adequadamente em minhas estratégias de abordagem.

De acordo com Coracini (2002:68) o silêncio em nossa cultura nos gera certo “mal estar” e o professor tende a preencher esse vazio.

O silêncio da vivência tinha, de certa forma, sua eloquência.

Segundo Pêcheux (1990) apud Coracini (2004:68): “entendemos, então, o silêncio não como ausência de som e, conseqüentemente, de significado, como vazio que precisa, necessariamente, ser preenchido, mas como “presença de não ditos no interior do dito.”

A partir da afirmação de Pêcheux, o silêncio do meu grupo focal foi uma expressão de decantação do sentido, resposta rápida não é sinal de inteligência torna-se apenas um recurso para a manutenção do canal em aberto. Aqui, o silêncio foi uma expressão de reflexão.

No decorrer da vivência, encontrei resistência por parte dos colaboradores e dos alunos da unidade escolar. Nessas vivências, eles acharam que eu estava “matando aula”. Existe toda uma cultura ideológica de aula de língua portuguesa e se há um desvio da perspectiva do gênero aula que eles conhecem isso gera um estranhamento.

Como comenta Coracini (2002:63) “a sala de aula é atravessada pela ideologia da instituição escola.”

E o mais difícil nisso tudo é a lentidão das mudanças, como cita Foucault (1979) são nas resistências que se fazem as pequenas revoluções do cotidiano. Nesse contexto existe ainda, na educação, uma visão escolar tradicional, mesmo que essa seja escamoteada por forças ideológicas.

A esse respeito, Foucault (1979) se pronuncia da seguinte maneira apud Coracini (2002:64) :

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Para isso, é preciso que educadores assumam um posicionamento crítico nessas relações ideologicamente de poder, inserindo-se num contexto de lutas, assumindo um posicionamento político que transforme o discurso de uma democrática e etno racial em práticas efetivas e concretas.

## BIBLIOGRAFIA

BANNEL, Ralph Ings, 2009. Habermas e a educação. In: **Revista Cult** junho

BÁRBARA, Luciane Alvarenga Santa.(2006). **O Professor Como Mediador Da Co-  
Construção Das Múltiplas Leituras**

BERND,Zilá 2000 **O que é negritude ?** São Paulo: Brasiliense

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria, 2002. Diversidade e Semelhança em Aulas de leitura. In: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira/Maria José Rodrigues Faria Coracini(org) Campinas São Paulo: Pontes

CHIZOTTI, A. 2006 Pesquisa em Ciências Humanas e S. Análise da Conversação sociais- Petrópolis, RJ: Vozes,

DIONÍSIO, Angela Paiva, 2004 Análise da Conversação In: Introdução à Lingüística: domínio e fronteiras, v.2/Fernanda Mussulim, Ana Cristina Bentes (orgs) São Paulo: Cortez

FREIRE, Paulo 1987 Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE & MACEDO, 2002. Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra

FARACO, Diniz Pereira Solange. (2008). Tempo amigo ou inimigo? Conceptualizações Metafóricas de Tempo no Discurso de Mulheres Brasileiras.  
FLICK, Uwe Introdução à pesquisa qualitativ (2009) Porto Alegre: Artemed

GERALDI, J.W, 2006 Prática da Leitura na Escola. In: O texto na sala de aula/ João Wanderley Geraldi(org): Milton José de Almeida...(et al). São Paulo: Ática

JOVINO, Ione da Silva. Juventude, 2003. Ensino Médio e Diversidade. In: Secretaria da Educação

KINCHELOE, J.L. (1997) A Formação do Professor com Compromisso Político. Porto Alegre: Artmed

KOCH, Ingedore Villaça (2001) A inter-ação pela linguagem São Paulo: Contexto  
KOCH, Ingedore Villaça (1991) A coerência textual. São Paulo: Contexto..

LAKOFF& JOHNSON, M (1980) Metaphors We Live BY. Chicago: University Press.

MAGALHÃES, MCC (2007) A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S.S. e Alzira da S. Shimoura. A Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (1996) Interdisciplinariedade e Intertextualidade: Leitura como Prática Social. In: Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira. Niterói: UFF

MORATO, Edwiges Maria, (2004) O interacionismo no campo linguístico. In: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. In: Introdução à Lingüística. Fernanda Mussalin e Anna Christina Bentes (Orgs). São Paulo: Cortez

MORETTO, Marco Antônio Palermo (2006) A Produção do Texto por Meio de uma Abordagem Sociointeracionista.

MUSSALIN, Fernanda (2004) Análise do Discurso In: Introdução à Lingüística. Fernanda Mussalin e Anna Christina Bentes (Orgs). São Paulo: Cortez

MUNANGA, Kabengele (1988) Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática

OLIVEIRA&ABRAMOWICZ, (2003) A Escola e a Construção da Identidade na Adversidade. In: Cadernos da Secretaria da Educação de São Paulo

PEREIRA, Rocha de Lourdes Geralda. (2003) A Aula de Leitura em Língua Materna e a Construção das Identidades Sociais

PINTO, Joana Plaza, (2004) Pragmática. In: Introdução à Lingüística. Fernanda Mussalin e Ana Christina Bentes (Orgs). São Paulo: Cortez

RIZZINI, I, CASTRO, MRSARTOR, CD (1999) Pesquisando... Guia de Pesquisas para programas sociais. RJ: Ed Unista Úrsula

RODRIGUES, Consentino Tatiane. Educação e Diversidade. (2003) In: Educando pela diferença para a Igualdade. Cadernos da Secretaria da Educação.

ROSENBLAT, Ellen, (1998) A Argumentação na sala de aula

SILVA, Maria das Graças Bouças de. (2008) A mediação e o Pensar Alto em Grupo: caminhos para desenvolvimento da leitura crítica.

SOLÉ, Isabel, (1998) Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed

Souza, Deuza Maria (2002) - Do Monumento ao Documento. In: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira/Maria José Rodrigues Faria Coracini (org). Campinas, SP: Pontes

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### REGISTROS DAS CARTAS DE EMANCIPAÇÃO DOS AFRICANOS VINDOS NO BRIGUE ASSEITA

Dom Pedro Segundo pela graça de Deus e unânime aclamação dos povos imperador constitucional e defensor perpétuo do Império do Brasil, faço saber que tendo-se , em conformidade da Convenção de 23 de novembro de 1826, julgado por sentença da Comissão Mista estabelecida nesta cidade sobre o tráfico da escravatura de 8 de março de 1841 boa presa o brigue Asseiceira, de que é Mestre João Antônio da Silva Melão e proprietários João Machado Cardoso e José Vieira Pimenta, por ser encontrado com pretos africanos, hei por bem determinar que d'ora em diante e por esta carta fique considerado que o preto rapaz Antão, de nação quelimane, marcado no peito direito com a marca M, livre e emancipado da escravidão para ser empregado, na conformidade do artigo do 7º regulamento anexo à Convenção de 28 de julho de 1817 e do alvará de 26 de janeiro de 1818, como criado ou trabalhado livre. E esta se cumprirá como nela se contém e declara, registrando-se no livro da Comissão. O imperador assim o mandou.

Os comissários juizes da Comissão Mista assinaram. Brás Martins Costa Passos, secretário da Comissão, assim subescrevi Rio de Janeiro, 13 de março de 1841

(assinado)

João Pereira de Souza

Juiz Interno

“Estes infelizes são amontoados num compartimento cuja altura raramente ultrapassa cinco pés.

Esse cárcere todo o comprimento e a largura do porão do navio, aí são eles reunidos em números de duzentos a trezentos de modo que a cada homem adulto se reserva apenas um espaço de cinco pés cúbicos....

Os escravos são aí amontoados de encontro às paredes do navio e em torno do mastro, onde quer que haja lugar para uma criatura humana, e qualquer que seja a posição que se lhe fora tomar, aproveitar-se...

Todos nos primeiros tempos de travessia têm algemas nos pés e são presos uns com os outros por uma comprida corrente.

Por nosso brigue Legítimo Africano, recebi no dia de hoje um carregamento de 230 peças (144 homens e 86 mulheres), bem como 41.500 nozes de cola (fêmeas)

Lamento informar a perda de 1/3 da carga devido a uma Epidemia de câmara de sangue.

Gostaria de saber por que, na sua opinião, as mulheres resistem muito mais do que os homens?

Nesse meio tempo, as peças abaixo relacionadas serão vendidas pelo preço mais alto possível.

Sua parte será remetida em espingarda, fumo e barra de ferro.

**Documento 1**

Marcas de Escravos – Lista de escravos

Emancipados vindos a bordo de navios negreiros (1839-1841)

Texto analítico de Luciana Raposo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional CNPQ, 1990

**Documento 2**

Johann Moritz Rugendas, Viagem Pitoresca através do Brasil, 3ª ed ( São Paulo, Livraria Martins, 1941) pp 173-174

## ANEXO 2

### DIÁRIO DE CAMPO

Meu projeto e minhas tentativas de estruturar minha dissertação já foram reescritos várias vezes nesse atual processo de pesquisa. Durante as aulas de pesquisa qualitativa, algumas pistas metodológicas foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho e acredito que sem elas não teria como iniciá-lo. Primeiramente, tive que ser assertiva na minha pergunta de pesquisa, no meu primeiro projeto fiz a pergunta de maneira inadequada e não conseguia sair do lugar. Logo, eu entrei em pânico porque eu tinha um grande problema de não ter um problema....

Com a parceria das aulas da professora Ângela Lessa, eu consegui refinar um pouco melhor essa questão e finalmente formulei a pergunta. Antes minha pergunta era: Por que a lei 10639/2003 ainda não tinha saído do papel? Agora, minha atual pergunta é: Como desenvolver a lei 10639/2003 nas aulas de leitura em língua materna?

O próximo passo foi entender o que era uma pesquisa qualitativa, investigação que se importa muito mais com processo do que com o resultado dos dados, e qual era meu paradigma de pesquisa. No meu caso, o interpretativista, ou seja, um modelo de pesquisa que considera os fenômenos sociais inseparáveis dos seres humanos. E por essa razão, faz um empréstimo epistemológico das Ciências Sociais a fim de validar a pesquisa como ciência acadêmica. E para finalizar quais seriam os meus objetivos que também devem estar bem claros em minha mente assim como os demais aspectos aqui mencionados. Esses são: contribuir para a valorização da cultura afro e contribuir para a formação do aluno como leitor crítico e reflexivo.

Acredito que sem esses norteadores, não haveria como pensar o trabalho em sala de aula e dar seguimento à pesquisa. Após toda essa reflexão, parti para o aspecto metodológico do trabalho, creio que essa seção seria o coração de um projeto e de uma dissertação científica, pois aqui que o pesquisador irá mostrar se ele sabe ou não manipular suas ferramentas de coleta de dados, isto é, quais seriam suas estratégias de triangulação que melhor atendesse as suas perspectivas de investigação.

Os meus instrumentos metodológicos foram: grupo focal, pensar alto em grupo, diário de campo e diário reflexivo de meus alunos. Agora mesmo, faço uso de uma dessas ferramentas: o diário de campo. É uma experiência gratificante porque eu penso na minha pesquisa e na minha prática em sala de aula. De certa forma, estou num processo de paradigma de pesquisa-ação, me encontro em estado de alerta refletindo sobre a pesquisa e minha prática pedagógica numa angustiante resignificação de mim mesma.

A próxima ferramenta é o pensar alto em grupo que é uma técnica advinda da Psicologia Cognitiva muito usada em Lingüística Aplicada. Zanotto apud Moreto(2005:81) diz: “ essa técnica coloca os leitores face a face e eles: partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras. É uma prática de leitura aparentemente muito simples,mas que pode ter implicações , muito complexas e relevantes.”

Porém, como o professor/pesquisador pode fazer uso do pensar alto em grupo em seu trabalho de campo?

Com a literatura de Flick (2009) no capítulo de Grupos Focais, é possível correlacionar o pensar alto em grupo com as estratégias de mediação de um grupo focal.

De acordo com o autor, os grupos focais tornam a entrevista mais trivial e a interação se torna mais próxima da vida cotidiana,logo, o pensamento começa a fluir, aspecto importantíssimo para a operacionalização do pensar alto. Além de facilitar o trabalho do pesquisador ao quebrar o gelo entre entrevistador e participante. Segundo Flick (2009: 181) : o entrevistador deve ser flexível, objetivo, empático, persuasivo, um bom ouvinte”.Isso significa que a realização de um bom trabalho de campo deve envolver transparência, simpatia além de uma relação de confiança que se dá por meio da audição clínica e sensível do pesquisador.

Somente assim, ele poderá estimular os membros com comportamento mais reservado a envolverem-se na entrevista e darem suas opiniões.

Essa relação de confiança proporcionará ao moderador escolher uma melhor abordagem de discussão. No meu caso, eu escolhi uma abordagem de direcionamento das dinâmicas da interação que segundo (Flick 2009: 184) consiste em “questões provocativas polarizando uma discussão branda ou acomodando relações de dominância, atingindo intencionalmente aqueles membros que estejam mantendo um comportamento mais reservado durante a discussão. Outra

possibilidade é o uso de textos, de imagens etc, para estimular ainda mais a discussão ou os tópicos a serem tratados durante a discussão. Entretanto, essas intervenções devem apenas auxiliar as dinâmicas e o funcionamento do grupo.” A citação de Flick vai ao encontro das minhas expectativas, quando vou ao campo. Entrevistas bem direcionadas com questões provocativas associado a material de apoio me auxiliará a direcionar melhor o meu trabalho.

Na segunda vivência, eu troquei de texto e usei o poema “Navio Negreiro” de Castro Alves. A escolha desse poema me ajudará a desenvolver os meus objetivos.

É de conhecimento geral que Castro Alves é um poeta romântico e sua tendência literária é idealizar o homem negro assim como José de Alencar idealizou sua personagem Peri em “O Guarani”. A razão dessa idealização é valorizar nossa brasilidade por meio de representantes étnicos que por ele são simbolizados como “bons selvagens”, indivíduos na linha filosófica de Rousseau como pessoas que ainda não foram contaminados pela cultura ocidental europeia. Por Castro Alves descrever um simulacro de negro romântico, eu como professora pesquisadora optei pelos documentos que se resumem em cartas de alforria e correspondências entre traficantes negreiros para que meus colaboradores tenham uma visão mais diversificada sobre um mesmo fato histórico.

O trabalho intertextual entre esses dois gêneros faz com que os educandos compreendam que não existe apenas uma leitura sobre o tráfico de escravos, mas múltiplas leituras sobre o mesmo objeto. E isso dá se por meio do diálogo estabelecido entre os textos. Assim, o participante poderá construir sua história particular dentro da História.

Muda-se por completo o modo de se manusear um documento e de conduzir uma aula. Pois para o historiador de acordo com Souza(2002:115) ele irá agora: organizar, recortar, distribuir, ordenar, repartir em níveis, estabelecer séries, distinguir o que é pertinente do que não é, identificar elementos, definir unidades, descrever relações.”

Isso implica que o historiador apresenta agora um olhar subjetivo sobre o documento e estabelece um recorte sobre um fato histórico. E deixa de ser aquele profissional competente que “decifra” as verdades de um documento. Como se o documento falasse e se definisse por si próprio.

Como afirma Foucault apud Souza (2002:117) : “ a história tradicional realizou uma mudança metodológica efetiva em sua relação com o documento, deixando de abordá-lo enquanto matéria inerte que “fala” por si mesma.”

Quanto ao professor pesquisador ele deve abolir uma postura tradicional de educação que silencia a voz do participante lhe oferecendo apenas um único sentido para o poema.

Ao criar estratégias pedagógicas e metodológicas como a intertextualidade, pensar alto em grupo e os grupos focais, os participantes terão a oportunidade de serem ouvidos e assim legitimados pela linguagem.

Isso significa que o professor deixa de ser detentor do saber e torna-se um regente de vozes e mediador de múltiplas leituras.

Dessa maneira, as estratégias aqui comentadas contribuirão para uma melhor abordagem dos grupos focais e do pensar alto em grupo, pois segundo Flick(2009:189)

O poder geral do grupos focais é duplo: em primeiro lugar, os grupos focais geram discussão, e, portanto, revelam tanto os significados supostos pelas pessoas no tópico de discussão como a maneira pela qual elas negociam esses significados. Em segundo, os grupos focais geram diversidade e diferença, tanto dentro dos grupos como entre os grupos, e, assim, revelam o que Billig(1987) chamou de natureza dialética dos argumentos do cotidiano.  
(1996:96).

Isso implica que o direcionamento do trabalho que está sendo realizado oferece subsídios para uma inter-ação entre professor e aluno, pois criou-se um espaço para o aluno na construção do significado por meio do pensar alto em grupo e do grupo focal.

Pois, o professor/pesquisador ao mediar uma conversa reflexiva sobre o poema “Navio Negreiro” com o apóio dos documentos proporcionará aos seus alunos uma leitura sobre suas vidas e suas respectivas realidades e assim eles colocarão seus valores culturais em ação e poderá se observar de fato que o sentido dos textos foram elaborados em conjunto.

Souza,Deuza Maria- Do Monumento ao Documento. In: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira/Maria José Rodrigues Faria Coracini (org). 2ed,Campinas, SP: Pontes 2002