



ANAIS DO *IV COLÓQUIO NACIONAL* *15 DE OUTUBRO*

TRABALHOS COMPLETOS
25 e 26 de outubro de 2018

Josilene Pinheiro-Mariz; Natielly Rosa da Silva; Alana Ferreira Lucio
(organizadoras)

ISSN:

2317 – 2347



PET
Letras
26 anos

DADOS INSTITUCIONAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Prof. Vicemário Simões

Vice-reitor: Prof. Camilo Allyson Simões de Farias

Pró-reitora de Gestão e Ad. Financeira: Profa. Vânia Sueli Guimarães Rocha

Pró-reitor de Ensino: Prof. Alarcon Agra do Ó

Pró-reitor de Pós-Graduação: Prof. Benemar Alencar de Sousa

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão: Prof. Onireves Monteiro de Castro

Pró-reitor para Ass. Comunitários: Prof. Ana Célia Rodrigues Athayde

Diretor da Editor da EDUFCG: Prof. José Hélder Pinheiro Alves

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Profa. Maria Santana Meira Ramos

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS- UAL:

COORDENADOR ADMINISTRATIVO

Prof. José Edilson Amorim

COORDENADORES DE GRADUAÇÃO

Curso de Letras Língua Espanhola

Profa. Isis Milreu

Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa

Profa. Carmen Verônica Nóbrega de Almeida Ribeiro Nóbrega

Curso de Letras Língua Inglesa

Prof. Cleydstone Chaves dos Santos

Curso de Letras LIBRAS

Profa. Aline Risseli Florindo

Curso de Letras Língua Portuguesa (diurno)

Profa. Márcia Candeia Rodrigues

Curso de Letras Língua Portuguesa (noturno)

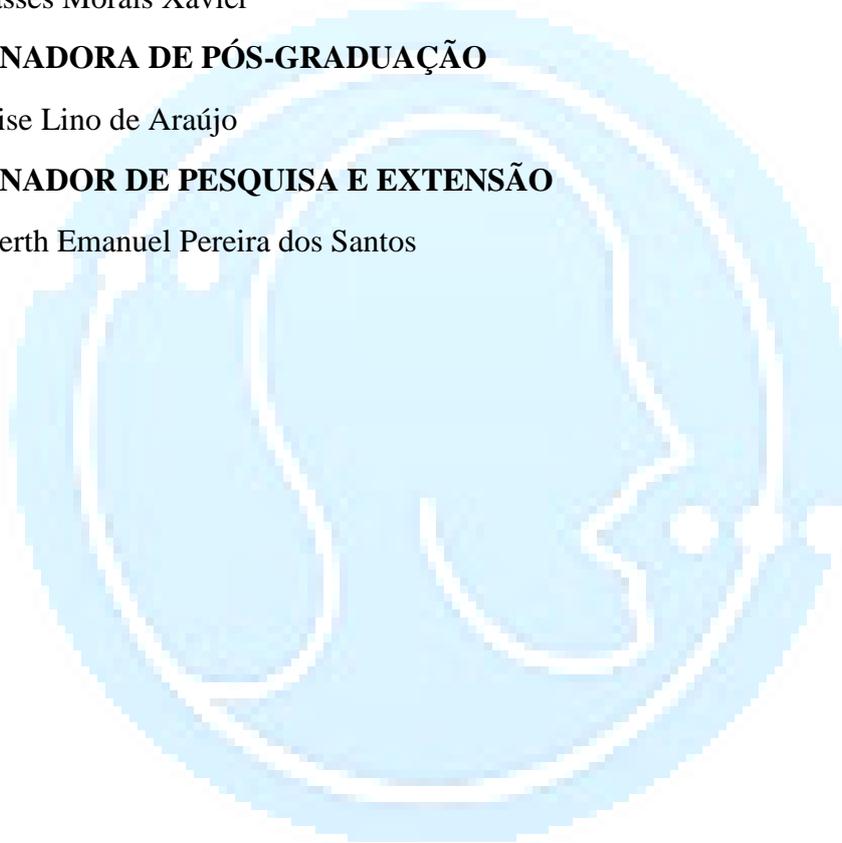
Prof. Manassés Morais Xavier

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Denise Lino de Araújo

COORDENADOR DE PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos



COMITÊ CIENTÍFICO DO *IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO*

25 e 26 de outubro de 2018



Angela Maria Erazo Muñoz (UFPB)
Bruno Venâncio da Silva (IFRN/UNED)
Carmen Verônica Nóbrega (UFCG)
Christianne Rochebois (UFSB)
Cleydstone Chaves (UFCG)
Danielle Marques (UFCG)
Dario Fred Pagel (UFS)
Denise Gisele de Britto Damasco (UCB/DF)
Elton Bruno de Siqueira (UPE)
Isis Milreu (UFCG)
Janaína Oliveira (IFRN)
Jhuliane Silva (UFPR)
Joice Galli Armani (UFF)
José Edilson de Amorim (UFCG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
José Veranildo Lopes da Costa Júnior (UERN)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Josimar Alves Silva (SEEDUC-PB)
Juliana Fernandes Montalvão Mateus (UFCG)
Júlio César Vasconcelos (UFCG-UEPB)
Karine Viana (UFCG)
Kátia Ferreira Fraga (UFPB)
Liane Schneider (UFPB)
Luciene Maria Patriota (UFCG)
Luiza Lobo (UFRJ)

Manassés Morais Xavier (UFCG)
Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (CES-UFCG)
Márcia Candeia (UFCG)
Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
Maria da Luz Olegário (CFP/UFPB)
Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG)
Maria Rennally Soares da Silva (UFCG-UEPB)
Milene Bazarin (UFCG)
Neide César Cruz (UFCG)
Nelson Eliézer Ferreira Júnior (CFP/UFCG)
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)
Renata Philippov (UNIFESP)
Ribamar Bezerra (SEEDUC-PB)
Rita Jover-Faleiros (UNIFESP)
Saulo Rios Mariz (CCBS-UFCG)
Sávio Roberto Freitas (UFRPE)
Secundino Vigón Artos (UFCG)
Shayane Tayana Martins (UFCG)
Symone Nayara Calixto Bezerra (UEPB)
Zuleide Duarte (UEPB)



COMITÊ ORGANIZADOR DO *IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO*

25 e 26 de outubro de 2018



PET – LETRAS:

estudantes petianos

Alana Ferreira Lucio
Ana Karenina da Silva Arruda
Ana Paula Herculano Barbosa
Bianca Souza Vasconcelos
Davi Ferreira Alves da Nóbrega
Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos
Fábio Rodrigues da Silva
João Leonel de Farias Silva
Juli Karine Melinho da Silva
Luana Costa de Farias
Manuella Barreto Bitencourt
Natielly Rosa da Silva
Solanes Laértia Nunes Sabino Nascimento
Vitória Bento de Meneses
Yaponira da Silva Santos
(tutora)
Josilene Pinheiro-Mariz

DEMAIS ORGANIZADORES:

Isis Milreu (UFCG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
Maria Santana Meira Ramos (UFCG)
Milene Bazarim (UFCG)
Neide Cesar Cruz (UFCG)
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	9
Grupo de Discussão 1: ESTUDOS DE TRADUÇÃO E SUAS INTERFACES.	10
Grupo de Discussão 2: ESTUDOS DE LÍNGUAS E LITERATURAS DE LÍNGUAS/CULTURAS ESTRANGEIRAS	22
Grupo de Discussão 3: PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS.....	50
Grupo de Discussão 4: RELATOS DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROGRAMA DE MONITORIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	64
Grupo de Discussão 5: ESTUDOS DE LITERATURAS AFRICANAS	87
Grupo de Discussão 7: RELATO DE EXPERIÊNCIA, OBSERVAÇÃO DE AULAS E ANÁLISES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	127
Grupo de Discussão 8: LEITURAS DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA E OUTRAS ARTES	181
Grupo de Discussão 9: REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DA LÍNGUA E DAS LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA	213
Grupo de Discussão 10: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DE ESTÁGIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	235
Grupo de Discussão 12: MULHERES PARA ALÉM DAS LETRAS: DESNATURALIZAÇÃO DE DISCURSOS ANDROCÊNTRICOS	335
Grupo de Discussão 13: LITERATURA INFANTO-JUVENIL E LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	415
Grupo de Discussão 14: REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	447

Grupo de Discussão 16: ABORDAGENS E ENSINO DA ESCRITA EM CONTEXTOS (NÃO) INSTITUCIONALIZADOS	459
Grupo de Discussão 17: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS E LINGUÍSTICA	509
Grupo de Discussão 19: NARRATIVA, HISTÓRIA E ENSINO	533



APRESENTAÇÃO



Le poète doit être un professeur d'espérance

Jean Giono

Chegada a hora da publicação dos *Anais do IV Colóquio Nacional 15 de outubro*, o grupo o PET-Letras/ UFCG tem a alegria de trazer novamente a reflexão sobre o fazer docente, haja vista que o evento busca, primeiramente, homenagear o Professor; e, por essa razão, a alusão ao dia do professor: 15 de outubro.

Com o olhar ancorado no professor, recorremos à citação que incia esta apresentação e nos perguntamos, por quê o escritor francês Jean Giono fez esta afirmação: “*O poeta deve ser um professor de esperança*”? Por quê o professor seria comparado a um poeta? Não seria o poeta um ser inspirado das musas Calíope, Clio, Érato, Tália, Melpômene, Terpsícore, Euterpe, Polímnia e Urânia, sem que esqueçamos a décima - como diria o filósofo Platão- Safo de Lesbos. Graças a elas, os poetas têm eloquência, são capazes das belas criações líricas, trágicas, cômicas, musicais, eróticas, retóricas... enfim, elas inspiram o poeta.

Assim é o professor: um inspirado... como o poeta. “O poeta é um professor da esperança”, diz Giono. Por certo, a comparação entre professor e poeta pode resultar em um encantamento engajado pela beleza e pelo poético; afinal, pensar no poeta como professor poderia ser entendido como: o professor é o resultado de uma poética!

Portanto, o *IV Colóquio Nacional 15 de outubro* foi, ao longo de dois dias, um espaço para reflexões sobre a poesia, sobre a literatura de uma maneira geral, mas foi também um espaço para refletir sobre a língua, a tradução, o discurso, a formação de professores; enfim, para a grande área das Letras: Linguística e Literatura.

É com essa perspectiva que publicamos estes *Anais do IV Colóquio Nacional 15 de outubro*, isto é, como espaço para se pensar o lugar do professor enquanto um ser para além do poeta, inspirado pelas musas e professor da esperança. Para nós, na verdade, o professor é um poeta que inspira; que professa esperança poeticamente...

Caro Leitor, boa leitura destes **Anais!**

Josilene Pinheiro-Mariz; Natielly Rosa da Silva; Alana Ferreira Lucio (organizadoras)

Grupo de Discussão 1:

ESTUDOS DE TRADUÇÃO E SUAS INTERFACES



***CHILD OF LIGHT E SUA POÉTICA POLIGLOTA: TRADUÇÕES E
ADAPTAÇÕES DE POEMAS EM UM VIDEOJOGO A PARTIR DE CINCO
LÍNGUAS - CHILD OF LIGHT AND ITS POETRY POLIGLOTE:
TRANSLATIONS AND ADAPTATIONS OF POEMS IN A VIDEO GAME FROM
FIVE LANGUAGES***

João Leonel de Farias Silva¹ (UFCG)

Lucas Ribeiro de Morais² (UFCG)

Sinara de Oliveira Branco³ (UFCG)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo observar como ocorreu a tradução e a adaptação de poesias entre cinco línguas no jogo *Child of Light*, descrevendo possibilidades e usos do fazer poético com manutenção de estrutura e de conteúdos através do processo de tradução. Durante muito tempo, no Brasil, jogos eletrônicos ofereciam exclusivamente opções de áudio e legendas em Inglês e Japonês, principalmente por influência da concorrência entre as gigantes japonesas *Sony* e *Nintendo* nos anos 90. A partir de 2006, com a política de localização de jogos exclusivos da transnacional norte-americana *Microsoft*, popularizaram-se jogos localizados em Português do Brasil, assim como opções em Espanhol, Francês e Italiano com mais frequência. *Child of Light* (2013) corrobora essa ordem, trazendo a história de uma menina que busca voltar a seu reino, narrado e dialogado através de poemas pela protagonista, *Aurora*. Junqueira (2012) afirma que

¹ Graduando em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB - Brasil, joaoleonel55@gmail.com.

² Graduando em Letras - Português pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB - Brasil, lucas.lettras.ufcg@gmail.com.

³ Dra. em Letras – Inglês - Tradução pela UFSC, professora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE - pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB - Brasil, sinara.branco@ufcg.edu.br.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

não há traduções estritamente literais de poesias, assim, o tradutor deve ter em mente a melodicidade e a literariedade o mais fidedignas possível do processo. O tradutor também deve interpretar o pensamento do autor que, neste caso, inexistiu como personalidade única, sendo produzida por uma desenvolvedora canadense (*Ubisoft Montreal*), que entregou os roteiros de fala para todas as equipes, em um trabalho conjunto, reforçando o padrão de tradução presente no jogo. Por conta da utilização poética em *Child of Light*, através da análise nas línguas Francesa (Canadense), Português (Brasileiro), Inglesa (norte americana), Italiana e Espanhola (da América Latina), foi possível notar que houve manutenção regular da estrutura métrica entre Português, Inglês e Francês, sendo esta modificada apenas nas duas versões em Espanhol e na versão em Italiano, assim como do roteiro original em todas as línguas, apenas havendo a realocação de palavras dentro do mesmo verso ou para versos seguintes, para se manter a rima.

PALAVRAS-CHAVE: Child of Light; Tradução; Poesia.

ABSTRACT

This work aims to observe how the translation and adaptation of poetry among five languages in the game called Child of Light, describing possibilities and uses of poetry with maintenance of structure and content through translation process. For a long time in Brazil, electronic games offered audio and subtitles options exclusively in English and Japanese, mainly due to the influence of competition between the Japanese giants Sony and Nintendo in the 90's. From 2006, with the policy of locating exclusive games of the North American transnational Microsoft, games were popularized in Brazilian Portuguese, as well as options in Spanish, French and Italian. Child of Light (2013) corroborates this order, bringing the story of a girl who seeks to return to her kingdom, narrated and developed through poems by the protagonist, Aurora. Junqueira (2012) states that there are no strictly literal translations of poetry, so the translator must keep in mind the melody and literariness of the process as reliable as possible. The translator should also interpret the author's thinking that, in this case, does not exist as a unique personality, being produced by a Canadian developer (Ubisoft Montreal) who delivered the speech scripts to all the teams, working together, reinforcing the translation present in the game. Because of the poetic use of Child of Light, through analysis in the French (Canadian), Portuguese (Brazilian), English (North American), Italian and Spanish (Latin American) languages, of the metric structure between Portuguese, English and French, being modified only in the two versions in Spanish and in the Italian version, as well as the original script in all languages, only with the reallocation of words within the same verse or for subsequent verses, to keep the rhyme.

KEYWORDS: Child of Light; Translation; Poetry.

1 Introdução

Durante muito tempo, no Brasil, jogos eletrônicos ofereciam exclusivamente opções de áudio e legendas em Inglês e Japonês, principalmente por influência da concorrência entre as gigantes japonesas *Sony* e *Nintendo* nos anos 90, mas a partir de 2006, com a política de localização de jogos exclusivos da transnacional norte-americana *Microsoft*, popularizaram-se jogos localizados em Português do Brasil, assim como opções em Espanhol, Francês e Italiano com mais frequência. *Child of Light* (2013) corrobora essa ordem, trazendo a história de uma menina que busca voltar a seu reino, narrado e dialogado através de poemas pela protagonista, *Aurora*. O fato do jogo possuir um estilo inteiramente poético evoca a questão das traduções de poemas, ponto de divergência entre diversos teóricos: alguns, como Nabokov (2000), acham que o tradutor pode buscar reproduzir um efeito equivalente do original na língua para a qual está traduzindo, mas que não há tradução literal, e qualquer tentativa de exatidão na tradução de poemas é “mímica” (1975, p. 103). Já outros, como Paulo Henriques Britto (2002), não se pode exigir precisão e exatidão em uma tradução, pois é uma das atividades mais complexas que o ser humano realiza. A partir disto, torna-se relevante a discussão acerca do tema da tradução de poemas, a partir, neste caso, de tradução de um videogame em que mantêm-se muito da obra original (em Francês), assim como a própria obra em que as demais línguas se basearam acabou por se adaptar às traduções, mudando sua própria estrutura.

2 Metodologia

Através da análise nas línguas Francesa canadense, Português brasileiro, Inglesa norte americana, Italiana e Espanhola da América Latina, visamos observar como ocorreu a tradução e a adaptação de poesias entre cinco línguas no jogo *Child of Light*, descrevendo possibilidades e usos do fazer poético com manutenção de estrutura e de conteúdos através do processo de tradução. Analisamos a tradução e a adaptação de seis estrofes presentes no jogo, comparando suas estruturas entre as cinco línguas em que nos baseamos.

3 Fundamentação

O campo da tradução é riquíssimo, e uma das atividades mais complexas que um ser humano pode realizar (BRITTO, 2002). Por conta dessa riqueza, há muitas possibilidades, mas também muitos debates acerca da tradução. Quando falamos da tradução poética, então, adentramos ainda mais nesses conflitos. Mas afinal, poesia pode ser traduzida?

Junqueira (2012) afirma que não há traduções de poesias que sejam literais, assim, o tradutor deve ter em mente a melodicidade e a literariedade o mais fidedignas possível do processo. A partir da noção de que é impossível traduzir literalmente um poema e manter a estrutura métrica dele ao mesmo tempo, há autores que defendem que única e exclusivamente o autor da obra originalmente formulada consegue passar o que se pretendia no ato de produção. Melodicidade, rimas e a produção imagética da poesia, ao serem traduzidos, estariam perdendo sua essência, portanto.

Um defensor dessa ideia é Max Bense, filósofo e crítico, que formula as noções de informação documentária, informação semântica e informação estética da tradução poética. Parafraseado por El-Jaick (2006), Bense defende as seguintes noções:

“De acordo com Bense, a informação documentária é aquela que reproduz algo. Já a informação semântica vai um pouco além da documentária na medida em que acrescenta um dado novo ao observado. Ambas podem ser (re)codificadas de várias maneiras. Por sua vez, a informação estética transcende a semântica pela surpresa na ordenação dos signos. Ao contrário das outras duas informações, a estética não se deixa parafrasear, repetir — a informação contida no verso é o próprio verso.” (EL-JAICK, 2006)

Por conta da estética, justamente, desde antigamente, com Campos (1967), até Bense, como aponta El-Jaick, há a resistência em relação a traduções poéticas, por conta de uma certa “intraduzibilidade” (CAMPOS, 1967). Em contraponto, Lefevere (1975) não somente reconhece o processo de tradução poética como perfeitamente possível, como também reconhece vários tipos de tradução literária: a tradução fonêmica, a tradução literal, a tradução de verso para prosa, a tradução que mantém a métrica, a tradução rimada do texto-fonte e a tradução em verso. Campos, de maneira mais efusiva que Lefevere, acaba por radical ao ponto de levantar a ideia de que a tradução pode

“deixar de lado” a obra original, sendo a tradução “poética radicalmente criativa” (EL-JAICK, 2006)

É possível dizer que é uma concepção individual a consideração de aspectos de tradução poética como sendo impossíveis ou possíveis, ser contra ou ser a favor, mas o fato é que há também a visão do autor de origem. Como ocorreria se um poeta traduzisse sua obra para outras línguas? Sua emoção, a métrica a qual impôs sua obra e seus efeitos desejados estão todos “na cabeça” do autor, que seria tradutor, então como ele adaptaria sua.

Observar que um jogo como *Child of Light* (2013), aqui estudado, traz poesia “jogável”, em que cinco línguas diferentes possuem um estilo parecido de tradução em relação ao idioma de produção, o Francês canadense, que acabou por se adaptar em alguns momentos às demais línguas do jogo, para a manutenção semântica. Neste caso, apesar de haver uma língua-base, os tradutores atuaram em sintonia, com um estúdio em comum, o que reforçou a noção unitária e os objetivos em comum, apesar de haver peculiaridades em cada língua, pelo sempre inerente fator cultural.

Essa é, portanto, justamente a noção consensual da tradução. Como aponta Boaventura Sousa Santos (2014), a tradução é uma metáfora para o diálogo intercultural, que torna mais ricas nossas leituras, e traz, ao invés de perdas, ganhos.

4 Resultados e discussões

O tradutor de poesias deve interpretar o pensamento do autor, que, neste caso, inexistente como personalidade única, sendo produzido o jogo por uma desenvolvedora canadense (*Ubisoft Montreal*), que entregou os roteiros de fala para todas as equipes, em um trabalho conjunto, reforçando o padrão de tradução presente no jogo. O estúdio, Synthesis Iberia, foi o mesmo nas línguas latinas (Espanhol, Francês, Italiano e Português), assim como a dubladora Luiza Caspary (voz da protagonista, Aurora) e o diretor Sérgio Moreno participaram do projeto de tradução em Português do Brasil e Espanhol Latino-americano, ressaltando a ideia de unidade.

Dessa forma, o diretor em todas as versões acabou por ser “apagado”, se limitando a guiar os atores a interpretações vocais condizentes com o conteúdo, e pensou-se em

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

uma tradução unitária entre as línguas que visou o aspecto literário (forma, estilo e sonoridade), como defende Bastos (2012). Por conta da utilização poética em *Child of Light*, através da análise nas línguas Francesa (Canadense), Português (Brasileiro), Inglesa (norte americana), Italiana e Espanhola (da América Latina), foi possível notar que houve manutenção regular da estrutura métrica entre Português, Inglês e Francês, sendo esta modificada apenas nas duas versões em Espanhol e na versão em Italiano, assim como do roteiro original em todas as línguas, apenas havendo a realocação de palavras dentro do mesmo verso ou para versos seguintes, para se manter a rima, como podemos observar nas tabelas abaixo:

TABELA DE ESTROFES 01 - CHILD OF LIGHT		
LÍNGUA	ESTROFE	TIPO DE RIMA
Espanhol	<i>Aurora se llamaba la princesa del cuento Hija de una duquesa misteriosa Y muy amada por su padre Duque de una Áustria preciosa</i>	A B C B
Francês	<i>Un duc d'Autriche régnait sur ses terres, Sa fille Aurora à ses côtés, Sa mère la duchesse était un mystère, Son père en tous points l'adorait.</i>	A B A C
Inglês	<i>In Austria was a crown land ruled by a duke, Aurora was his daughter. Child of a duchess mysterious, Beloved by her father</i>	A B C B
Italiano	<i>In Austria un tempo un duca regnava, Aurora era sua figlia. La madre nel mistero era avvolta, Il padre la sua sola famiglia.</i>	A B C B
Português	<i>Havia na Áustria uma região Onde um grande duque governava. Com duquesa desconhecida teve Aurora Filha que ele muito amava.</i>	A B C B

Foi possível notar que as seguintes informações se mantiveram entre as estrofes de todas as línguas analisadas:

ASSUNTOS PRESENTES NOS VERSOS NA TABELA DE ESTROFES 01		
ASSUNTOS	LÍNGUAS EM QUE APARECEM	COMO APARECEM, RESPECTIVAMENTE
1. Havia um reino na Áustria, governado por um duque;	Espanhol Francês Inglês Italiano Português	<i>Duque de una Áustria preciosa; Un duc d'Autriche régnait sur ses terres;</i> <i>In Austria was a crown land ruled by a duke;</i> <i>In Austria un tempo un duca regnava;</i> <i>Havia na Áustria uma região Onde um grande duque governava.</i>
2. Aurora era filha de uma duquesa desconhecida;	Espanhol Francês Inglês Italiano Português.	<i>Hija de una duquesa misteriosa;</i> <i>Sa mère la duchesse était un mystère;</i> <i>Child of a duchess mysterious;</i> <i>La madre nel mistero era avvolta;</i> <i>Com duquesa desconhecida teve Aurora.</i>
3. O duque amava muito a sua filha.	Espanhol Francês Inglês	<i>Y muy amada por su padre;</i> <i>Son père en tous points l'adorait;</i>

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

	Italiano Português.	<i>Beloved by her father; Il padre la sua sola famiglia; Filha que ele muito amava.</i>
--	------------------------	---

Vejamos outro exemplar, com base nas rimas:

TABELA DE ESTROFES 02 - CHILD OF LIGHT		
LÍNGUA	ESTROFE	TIPO DE RIMA
Espanhol	<i>Aquella fría noche, Aurora fue a dormir La llama ardía débil, Y la niña enfermó. Su piel estaba blanca, y ella febril.</i>	A B C B
Francês	<i>Aurora alla ensuite se coucher, Mais les feu bientôt s'éteignit, Le froid la transperça alors, Laisant sa peau transie.</i>	A B C B
Inglês	<i>That night Aurora went to sleep, The fire burned down low, She caught a chill that spread, Her skin was cold as snow.</i>	A B C B
Italiano		

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

	<p><i>La sera Aurora si addormentò</i></p> <p><i>E il fuoco si assopì</i></p> <p><i>Ma il freddo la colse e la avvolse,</i></p> <p><i>E dal gelo ella rabbrividì.</i></p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>B</p>
Português	<p><i>Naquela noite, quando Aurora a dormir se pôs,</i></p> <p><i>O fogo, mingando, se desfez.</i></p> <p><i>Sentiu então pelo seu corpo tamanho frio,</i></p> <p><i>Que sua pele fria como a neve se fez.</i></p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>B</p>

As seguintes informações foram mantidas entre os versos:

ASSUNTOS PRESENTES NOS VERSOS NA TABELA DE ESTROFES 02		
ASSUNTOS	LÍNGUAS EM QUE APARECEM	COMO APARECEM, RESPECTIVAMENTE
1. Aurora dormiu	<p>Espanhol</p> <p>Francês</p> <p>Inglês</p> <p>Italiano</p> <p>Português.</p>	<p><i>Aquella fría noche, Aurora fue a dormir;</i></p> <p><i>Aurora alla ensuite se coucher;</i></p> <p><i>That night Aurora went to sleep;</i></p> <p><i>La sera Aurora si addormentò;</i></p> <p><i>Naquela noite, quando Aurora a dormir se pôs</i></p>

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

2. O fogo se abaixou/se desfez.	Espanhol Francês Inglês Italiano Português.	<i>La llama ardía débil;</i> <i>Mais les feu bientôt s'éteignit;</i> <i>The fire burned down low;</i> <i>E il fuoco si assopi;</i> <i>O fogo, minguando, se desfez.</i>
3. Ela sentiu extremo frio	Espanhol Francês Inglês Italiano Português.	<i>Su piel estaba blanca, y ella febril;</i> <i>Le froid la transperça alors;</i> <i>She caught a chill that spread;</i> <i>Ma il freddo la colse e la avvolse;</i> <i>Sentiu então pelo seu corpo tamanho frio.</i>
4. Ela estava doente	Espanhol	<i>Y la niña enfermó.</i> <i>Su piel estaba blanca, y ella febril.</i>

Observando os exemplos acima, percebe-se que houve manutenção das três informações principais (como observa-se em 1, 2 e 3 de cada tabela), tendo o acréscimo de uma quarta informação na língua espanhola na tabela 02, objetivando contribuir para a construção de rimas. Contudo, essa nova informação não é desconexa com o contexto dos versos em outras línguas, pois é possível presumir que Aurora estava incomodada com o frio e que ela poderia estar doente.

Ao analisarmos como os versos são construídos, levando em conta um sistema de rimas e manutenção semântica, podemos observar que uma das bases que constituem o sistema de rimas desse trabalho de tradução é o padrão **ABCB**. Mesmo que haja particularidades em que o sistema mude, ainda assim, leva-se em conta o conteúdo que é expresso pela obra. Mesmo que haja divergências nas rimas, isso acontece pela escolha do tradutor responsável pelo trabalho, que objetiva aproximar seu público-alvo da obra em questão.

5 Conclusões

Durante o desenvolvimento deste trabalho, buscamos observar como ocorreu a tradução e a adaptação de poesias entre cinco línguas no jogo *Child of Light*, descrevendo possibilidades e usos do fazer poético com manutenção de estrutura e de conteúdos através do processo de tradução. Buscamos ainda levantar discussões pertinentes sobre o lugar da tradução em uma obra plurilingue (*Child of Light*), e sua importância ao longo do tempo como um instrumento complexo e aberto à pluralidade.

É pertinente que também se considere, que o trabalho desenvolvido no jogo tem grande importância para o ensino. Percebendo que o ensino de línguas demanda práticas cada vez mais reflexivas, buscar articular este ensino a linguagens múltiplas parece uma solução à carência das novas práticas. Além de um vasto conteúdo plurilingue que pode ser explorado, considera-se também os recursos multimodais que ajudam na compreensão e criação de um ambiente rico, propício para trocas de experiência e contribuindo para todo o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BASTOS, Beatriz Cabral. **O sentido e o som: três teorias da tradução de poesia em diálogo**. São Paulo: Tradterm, 2012.

JUNQUEIRA, Ivan. **A poesia é traduzível?** In: Dossiê Literário. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142012000300002>>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

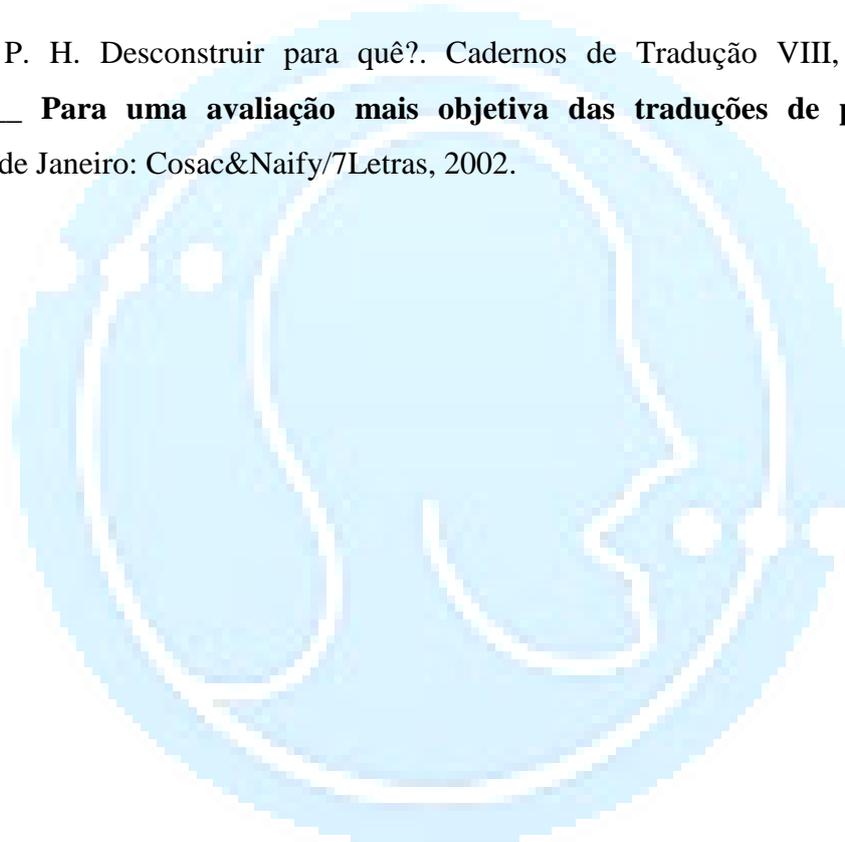
EL-JAICK, Ana Paula Grillo. **Sobre a possibilidade da tradução de poemas sob uma perspectiva Wittgenteiniana de linguagem.** Rio de Janeiro, PUCRio: 2006.

LEFEVERE, A. Introduction and Prescriptive. In: _____ **Translating poetry: seven strategies and a blueprint.** Assen: Van Gorcum, 1975.

NABOKOV, V. Problems of translation: 'Onegin' in English. L. Venuti (org.) **The translation studies reader.** London: Routledge, 2000.

CAMPOS, H. C. de. Da tradução como criação e como crítica. *In:* _____ **Metalinguagem.** Petrópolis: Vozes, 1967.

BRITTO, P. H. Desconstruir para quê?. Cadernos de Tradução VIII, 41-50. *In:* _____ **Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia.** São Paulo/Rio de Janeiro: Cosac&Naify/7Letras, 2002.



Grupo de Discussão 2:

ESTUDOS DE LÍNGUAS E LITERATURAS DE LÍNGUAS/CULTURAS ESTRANGEIRAS



A PINTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O EMPODERAMENTO FEMININO A PARTIR DAS OBRAS DE FRIDA KAHLO

Hully Mangueira Rodrigues (UEPB)

Gabrielly Evelyn Lopes Barbosa (UEPB/CAPES/CNPQ)

Rauan Robério Santos Batista (UEPB/CAPES/CNPQ)

Thales Lamoniêr Guedes Campos (UEPB)

RESUMO

Trabalhar o ensino de línguas estrangeiras de maneira transversal é uma abordagem constantemente promovida por teóricos e docentes, tendo em vista a importância da discussão de temas urgentes que trazem relevantes diálogos para a construção e desenvolvimento do aluno como cidadão e sujeito social. Assim, trazemos as pinturas de Frida Kahlo a fim de trabalhar não apenas a abordagem transversal, mas também propor uma interpretação e reflexão sobre a arte e o empoderamento feminino no contexto de ensino/aprendizagem de ELE. Diante disso, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma sequência didática voltada ao público EJA, na disciplina de língua espanhola, que refere-se à pintora mexicana Frida Kahlo, importante símbolo da resistência feminina contra a opressão e aos padrões normativos de sua época. Destacando o importante papel do professor na promoção desse trabalho, a partir das obras dessa artista é possível abordar entre jovens e adultos temas relacionados à gênero, sexualidade, padrão de beleza e violência contra a mulher ao mesmo tempo que se ensina a língua espanhola e a promoção de uma consciência crítica do aluno a fim de convertê-los em cidadãos capazes de respeitar o seu próximo e conviver com a diversidade. Diante disso, a sequência didática deste trabalho tem por objetivo trabalhar de maneira comunicativa e dinâmica algumas obras que refletem a vida dessa artista que lutou por suas ideologias e superou inúmeros obstáculos, tornando-se assim, símbolo de inspiração para inúmeras mulheres que passam por situações semelhantes e necessitam refletir sobre a realidade em que vivem. Por fim, a partir de uma revisão bibliográfica embasada em estudiosos como Kátia Pupo (2007), Moreira (2006) promovemos o ensino de ELE com uma abordagem interdisciplinar e transversal a fim de discutirmos o importante papel do empoderamento feminino através do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Frida Kahlo; Sequência didática; Transversal.

RESUMEN

Trabajar la enseñanza de lenguas extranjeras de manera transversal es un enfoque constantemente promovido por teóricos y docentes, teniendo en vista la importancia de la discusión de temas urgentes que traen relevantes diálogos para la construcción y desarrollo del alumno como ciudadano y sujeto social. Así, traemos las pinturas de Frida Kahlo a fin de trabajar no sólo el enfoque transversal, sino también la interpretación y reflexión sobre el arte y el empoderamiento femenino en el contexto de enseñanza / aprendizaje de ELE. En este sentido, este trabajo tiene el objetivo de presentar una secuencia didáctica dirigida al público EJA, en la disciplina de lengua española, que se refiere a esta pintora mexicana Frida Kahlo, importante símbolo de superación y resistencia femenina contra la opresión y los patrones normativos de su época. Destacando el importante papel del profesor en la promoción de este trabajo, a partir de las obras de esa artista es posible abordar entre jóvenes y adultos temas relacionados a género,

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

sexualidad, patrón de belleza y violencia contra la mujer, al mismo tiempo en que se enseña la lengua española y la promoción de una conciencia crítica del alumno a fin de convertirlos en ciudadanos capaces de respetar a su prójimo y convivir con la diversidad. Frente a eso, la secuencia didáctica de este trabajo tiene por objetivo trabajar de manera comunicativa y dinámica algunas obras que reflejan la vida de esa artista que luchó por sus ideologías y superó innumerables obstáculos, convirtiéndose así, en un símbolo de inspiración para innumerables mujeres que pasan por situaciones similares y necesitan reflexionar sobre la realidad en que viven. Por último, a partir de una revisión bibliográfica basada en estudiosos como Kátia Pupo (2007), Moreira (2006) y promovemos la enseñanza de ELE con una abordaje interdisciplinario y transversal con el fin de discutir el importante papel del empoderamiento femenino a través de la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: *Frida Kahlo; Secuencia didáctica; Transversal.*



1 Introdução

A abordagem de temas transversais no ensino de línguas estrangeiras é uma proposta continuamente mencionada e debatida entre estudantes de licenciaturas e professores que buscam maneiras efetivas de ensinar a língua meta ao mesmo tempo em que promovem a formação de alunos críticos e com uma consciência social desenvolvida. Através desses temas o professor pode trabalhar seu conteúdo didático enquanto debate temas urgentes que afetam a realidade imediata do estudante que não tem espaço na família ou na sociedade para discuti-los.

Visando a formação de sujeitos pensantes que respeitam valores básicos voltados à democracia e à cidadania, os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) defendem a abordagem de temas que abarque questões de gênero, sexualidade, pluralidade cultural, entre outros tantos que precisam ser discutidos em nossa sociedade contemporânea. Essa abordagem pode ser vista na presente pesquisa, que tem como objetivo apresentar uma sequência didática voltada ao público EJA, na disciplina de língua espanhola, que refere-se à pintora mexicana Frida Kahlo, importante símbolo da resistência feminina contra a opressão e aos padrões normativos de sua época; a sequência está intitulada como: ‘‘O empoderamento feminino através das obras de Frida Kahlo’’, composta por 8 aulas de 30 minutos e criada para o público de jovens e adultos (EJA) na disciplina de língua espanhola.

Este trabalho caracteriza-se em um primeiro momento como uma revisão bibliográfica sobre a importância do ensino transversal em sala de aula, para Eva Maria Lakatos (2007) e Marina de Andrade Marconi (2007):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (LAKATOS & MARCONI, 2007, pg.)

Como referencial teórico utilizaremos as considerações de estudiosos e pesquisadores como Moreira (2006), Kátia Pupo (2007) para reforçar a importância do trabalho interdisciplinar do professor ao ministrar suas aulas.

Após fomentar esta abordagem no ensino de línguas estrangeiras, consideramos nosso estudo uma pesquisa-ação que visa apresentar e aplicar uma sequência didática

direcionada ao público EJA, intervindo dentro da problemática de forma democrática, participativa e crítica.

Esse método de pesquisa incorpora as idéias e expectativas de todas as pessoas envolvidas na situação. A ação cooperativa na pesquisa tem efeitos benéficos para trabalhadores, para a melhora dos serviços e das condições da situação. Na educação essa atividade se traduz em mais prática de pesquisa e solução de problemas pelos professores, administradores, alunos, e pessoas da comunidade, enquanto a qualidade do processo ensino- aprendizagem está em processo de ser melhorada. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 93).

Acreditamos que através desta proposta o professor pode trabalhar competências de leitura, interpretação, oralidade e escrita voltadas à língua meta ao mesmo tempo que apresenta e discute as obras de Frida Kahlo, importante figura de representatividade feminista que nos permite discutir sobre temas como violência contra a mulher, padrões de beleza e sexualidade, assuntos que podem ser discutidos tanto a partir de suas pinturas como a partir de sua história de vida.

Por fim, esse trabalho fomenta o ensino interdisciplinar através da utilização de temas transversais que promovem debates e reflexões entre os estudantes, tendo em vista a importância de uma aula participativa e dialogada que tenha êxito não apenas na aplicação do conteúdo da disciplina, mas que seja capaz de despertar nos alunos um aprendizado que o torne digno como cidadão e sujeito social.

2 Fundamentação teórica

2.1 TEMAS TRANSVERSAIS: GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Os temas transversais aparecem no contexto escolar desde 1999 através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como uma proposta de abordar na sala de aula temáticas urgentes e atuais da vida cotidiana. Esses temas não são restritos a determinadas disciplinas e perpassam por todas para desenvolver o pensamento crítico do alunado, fazendo com que eles reflitam e entendam temas atuais e relevantes na sociedade pelo convívio escolar. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (2000), segundo Silva *et al.* (2017 apud BRASIL, 1997, p. 126). “integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas

convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade”.

Nessa perspectiva, a abordagem dessas temáticas contemporâneas que são sobre: gênero, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outros, faz parte do que é recomendado pelo Ministério da Educação a ser debatido na sala de aula reforçando uma educação igualitária, conseqüentemente, uma sociedade onde exista o respeito à diversidade humana e a igualdade de direitos, porém o que se percebe é que há uma resistência a se trabalhar esses temas, principalmente, as questões de gênero e orientação sexual.

Diante das dificuldades que a figura feminina sofre em nossa sociedade há séculos, se faz necessário falar mais sobre mulheres importantes na história de uma forma transversal no contexto escolar, já que pouco se fala e se trabalha com obras feitas por mulheres em sala de aula, como livros, pinturas, entre outros.

Portanto, sabendo que a escola é um lugar que fomenta certos tipos de estereótipos, principalmente com relação a esses papéis sociais do ser homem (menino) e do ser mulher (menina), ao mesmo tempo é um dos principais espaços de convivência na sociedade em que há essa necessidade maior de esclarecimento e reflexão acerca das questões de gênero com os alunos que estão na fase de desenvolvimento como sujeito social, assim:

[..] Moreno Marimón (2003) defende que a escola pode ensinar a pensar, a questionar, e com isso apontar para novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo. Na perspectiva da autora, a escola pode, por um lado, através do desvelamento dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade (e na própria escola), tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação dessas concepções e comportamentos sociais. Por outro lado, ao não explicitar as desigualdades de gênero, a escola corre o risco de acomodar-se e continuar reproduzindo os dicotômicos modelos tradicionais na relação entre os sexos. Se a opção for esta, estará impedindo a percepção e construção de novas maneiras de estabelecer a relação entre mulheres e homens. (PUPO, 2007, p. 2)

Dessa forma, entende-se que a escola por mais que faça sua parte em abordar esses temas que por muitas vezes, não são abordados de maneira eficaz e continuar nos detalhes fomentando essas distinções no seu próprio contexto estará complicando a mudança entre a relação de homens e mulheres, conseqüentemente, dificultando o avanço da sociedade em relação a igualdade de gênero.

3 Discussões e Resultados

A seguinte sequência didática (ver apêndice 01) intitulada, *El empoderamento femenino a partir de las obras de Frida Kahlo*, tem por objetivo abordar as questões de gênero (entender os conceitos de masculinidade e feminilidade construídas socialmente), sexualidade, como também o pensamento crítico, que são conteúdos básicos para se trabalhar com o nosso público alvo que é a educação de jovens e adultos (EJA). Ademais, também serão trabalhados os conteúdos relacionados especificamente a língua espanhola como presente do indicativo; aspectos culturais das obras e gêneros textuais.

Diante do cenário social e político atual, entendemos a importância de discutir tais temáticas, como por exemplo, a de diversidade humana, pois, é através do olhar crítico e do conhecimento para com essas temáticas que teremos uma sociedade mais igualitária, que é o foco da nossa proposta didática. Assim, adentramos as questões de transversalidade exposto na fundamentação teórica, que é justamente trazer essa pluralidade de conteúdos, que tem como foco discutir questões sociais de forma intercultural e intertextual.

Dessa forma, a SD foi dividida em 8 aulas de 30 minutos, tendo em vista o curto espaço de tempo que o público de jovens e adultos (EJA) possui. Pensando nisso, foram separados os conteúdos que serão trabalhados em cada aula de maneira prática e clara para que o máximo de tempo possa ser aproveitado, de maneira que a sequência possa ser mantida de acordo com o planejado sem que o assunto fique mal compreendido.

Para a primeira aula, preparamos a exposição dos conteúdos que abordaremos ao longo dessa SD, nela também teremos uma discussão prévia sobre as questões do feminismo presente nas obras de Frida Kahlo, assim, fazendo uma sondagem dos conhecimentos que cada aluno possui a respeito da autora e da temática. Em seguida, utilizaremos de uma dinâmica dividida em dois momentos: um para apresentar 15 curiosidades sobre a vida de Frida Kahlo, e outro para sortear sugestões de obras para serem pesquisadas pelos alunos e apresentadas na última aula da sequência didática a fim de trabalhar o desenvolvimento de pesquisa e oralidade de cada aluno, fazendo com que ao mesmo tempo enriqueçam seus conhecimentos com relação à vida da pintora.

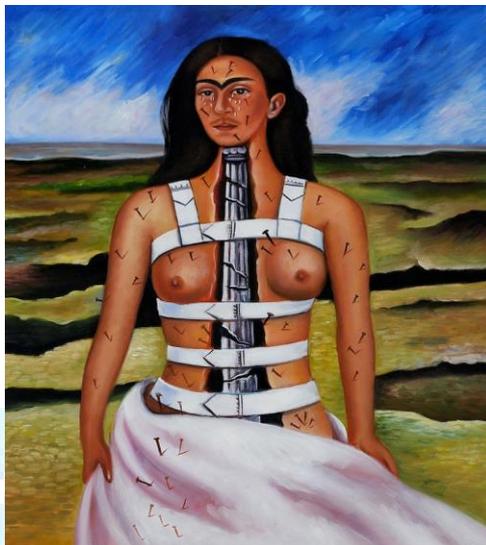
Para a segunda aula, trabalharemos as questões interpretativas; partes do corpo humano em espanhol; e a expansão do vocabulário básico do alunado. Por último apresentaremos uma obra de Frida Kahlo chamada *Columna Rota* (Figura 1) que fala sobre sua vida e as dificuldades que ela enfrentou ao sofrer um acidente de ônibus e

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

precisar passar um longo período acamada. Acreditamos que essa obra reflete um grande momento de superação de Frida e que esta pode ser usada para encorajar diversas alunas que passam por dificuldades e buscam uma figura que represente suas resistências diárias.



(Figura 1)

No terceiro encontro, esperamos que através da exposição sobre a temática dos padrões de beleza, os alunos consigam sentir-se empoderados diante das discussões desenvolvidas em sala de aulas, pois, o reconhecimento individual é necessário para que possamos lutar pela nossa igualdade e aceitação. Em seguida, iremos contextualizar o posicionamento de Frida Kahlo a respeito dos padrões normativos da sociedade e como isso se reflete em suas obras de autorretrato; Por último, apresentaremos de forma introdutória o gênero textual “Notícia”, através da leitura em espanhol de uma notícia sobre as consequências que a busca desenfreada por adequar-se ao padrão de beleza que a sociedade nos impõe vem trazido a milhares de homens e mulheres, sendo as mulheres, o público mais atingido por essa cultura da beleza. Diante disso, buscaremos refletir acerca desta temática e entender o posicionamento de cada aluno diante deste contexto em que todos estamos introduzidos na sociedade em que vivemos.

No quarto encontro, explicaremos o que são os gêneros textuais; faremos atividades em que desenvolvam a capacidade crítica e interpretativa dos alunos, como também o desenvolvimento da escrita.

O quinto encontro, teremos atividades que trabalhem as questões comunicativas e orais da língua meta (Espanhol), em seguida apresentaremos um texto da autora, *No te voy a pedir* (Anexo 01), afim de despertar o interesse do aluno para com a história e personalidade de Frida Kahlo.

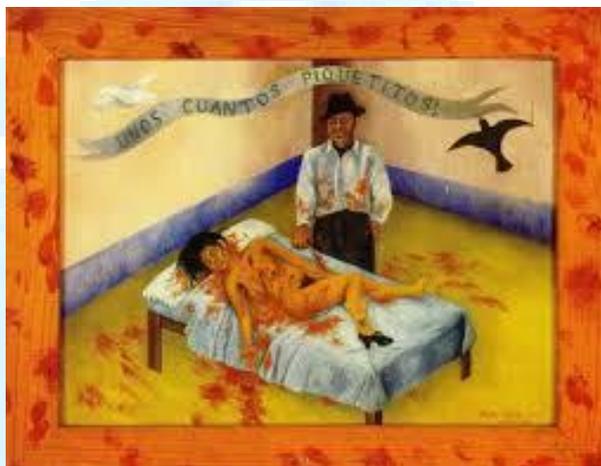
IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

No sexto encontro, trabalharemos a competência leitora e interpretativa; o empoderamento das mulheres e por fim, a introdução do conteúdo gramatical, *presente de indicativo*, ao qual é o primeiro modo verbal.

No sétimo encontro, traremos outra obra da autora, *Unos cuántos piquetitos* (Figura 2), e com isso, aprofundaremos as questões de violência contra a mulher, fazendo uma relação entre a obra de Frida Kahlo e casos de violência que aconteceram atualmente; Traremos uma contextualização histórica sobre a relação de poder entre os gêneros; e com isso, buscaremos desenvolver a competência crítica e interpretativa dos alunos, fazendo com que pensem sobre as questões e discutam em sala seus posicionamentos.



(Figura 2)

Por fim, no oitavo e último encontro, continuaremos trabalhando o desenvolvimento da competência crítica e reflexiva dos alunos, também a competência oral e comunicativa, para tentar provocar também interesse às competências de busca e pesquisa da vida e obras de Frida Kahlo.

A partir disso, entendemos que os temas aqui trazidos contribuem para um desenvolvimento social crítico e emancipador do aluno, ao qual, a temática abordada, como a autora Frida Kahlo e suas obras, corroboram para esse desenvolvimento. Com isso, entendemos que a abordagem dessas temáticas através dos textos da autora, nos possibilita uma grande gama de conhecimento que poderão ser trabalhados com os alunos, assim, despertando nele uma consciência crítica e reflexiva, como também um entendimento intercultural e intertextual como dito anteriormente, dessa forma, gerando também uma consciência sobre os papéis sociais e a sociedade em que esses estudantes estão inseridos.

Por fim, acreditamos que esse tema transversal nos possibilita a abordagem de vários conteúdos referentes à língua espanhola que podem ser vistos mais detalhadamente no apêndice da pesquisa.

4 Conclusão

A partir desta pesquisa percebemos a importância do papel do professor ao elaborar uma sequência didática voltada para o desenvolvimento do aluno como sujeito imerso em uma sociedade repleta de normas e valores que precisam ser compreendidos, mas que nem sempre são transmitidos no ambiente familiar.

Sendo a escola muitas vezes a responsável por uma educação que deveria ser realizada em casa, cabe aos professores a transmissão de informações indispensáveis para o desenvolvimento e proteção de crianças e adolescentes que necessitam desenvolver seu caráter pensante com base em valores de respeito e tolerância em meio à sociedade em que vivem. Isso pode ser realizado através da proposta de sequência didática presente nesta pesquisa que objetiva através da vida e das obras de Frida Kahlo, despertar uma consciência de igualdade entre gênero, permitindo ao professor a abordagem de diversos temas transversais que precisam ser discutidos, pois estão presentes na realidade imediata de seus alunos.

Ademais, a presente sequência de aulas objetiva o desenvolvimento do caráter reflexivo e argumentativo do estudante a fim de prepará-lo para as vivências que ultrapassam os muros da escola.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina Andrade. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Ed. Atlas S.A, 2007.
- MENEZES, Ebenezer. *Temas transversais*. Educabrazil. 01 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 13 de novembro de 2018.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed: Lamparina. 2008.
- PUPO, Kátia Regina. *Questão de gênero na escola*. IN: BRASIL, Ministério da Educação. Programa Ética e Cidadania: Construindo Valores Na Escola e na Sociedade. Brasília, 2007. Disponível em: <

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf> Acesso em: 14 de out. 2017

SILVA, Rickison et al. *A representação da mulher a partir da coleção antiprincesas: proposta didática no ensino de ele*. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 4, 2017. Campina Grande. Anais IV CONEDU. Editora Realize, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/gabri/Desktop/Referências%20-%20PIBIC%20-%20PIVIC/TRABALHO%20CONEDU%20-%20ANTIPRINCESAS.pdf>> Acesso em: 15 de novembro de 2018.

ANEXOS

ANEXO 01 - *No te voy a pedir*



No te voy a pedir que me des un beso ni que me pidas perdón cuando creo que lo has hecho mal o que te has equivocado. Tampoco voy a pedirte que me abrases cuando más lo necesito o que me invites a cenar el día de nuestro aniversario.

No te voy a pedir que vayamos a recorrer el mundo, a vivir nuevas experiencias y, mucho menos, te voy a pedir que me des la mano cuando estemos en mitad de esa ciudad.

No te voy a pedir que me digas lo guapa que voy, aunque sea mentira, ni que me escribas nada bonito. Tampoco te voy a pedir que me llames para contarme qué tal te fue en el día ni que me digas que me echas de menos.

No te voy a pedir que me des las gracias por todo lo que hago por ti ni que te preocupes por mí cuando mis ánimos están por los suelos y, por supuesto, no te pediré que me apoyes en mis decisiones. Tampoco te voy a pedir que me escuches cuando tengo mil historias que contarte.

No te voy a pedir que hagas nada, ni siquiera que te quedes a mi lado para siempre...

...porque si tengo que pedirtelo, ya no lo quiero.

Frida Kahlo

APÊNDICE

Sequência didática para aulas de espanhol

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - UEPB DEPARTAMENTO
DE LETRAS E ARTES CAMPUS I –
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COMPONENTE CURRICULAR: ESTÁGIO
SUPERVISIONADO III PROFESSORA: RICKISON
CRISTIANO
ALUMNAS: MARIA DE FÁTIMA DE LIMA SILVA E HULLY MANGUEIRA RODRIGUES

SECUENCIA DIDÁCTICA – EL EMPODERAMIENTO FEMENINO A PARTIR DE LAS OBRAS DE FRIDA KAHLO

1. **PÚBLICO BLANCO:** 2º año de Enseñanza Media - EJA.

2. **DURACIÓN:** 8 clases de 30 minutos.

4.2 Objetivos Específicos:

1º Encuentro:

- Generar una aproximación inicial a través de una dinámica.
- Presentar el tema que será trabajado en esas 8 clases.
- Hacer un sondeo acerca de los conocimientos previos de los alumnos sobre Frida Kahlo y de sus pensamientos cuanto al feminismo presente en esta temática.

2º Encuentro:

- Trabajar las competencias interpretativas del alumno .
- Presentar las partes del cuerpo en lengua española.
- Expandir el vocabulario básico de los alumnos.
- Presentar una obra de Frida Kahlo que habla acerca de su vida.

3º Encuentro:

- Empoderar a los alumnos y alumnas acerca de los patrones de belleza.
- Contextualizar con el posicionamiento de Frida con relación al patrón normativo de la sociedad.
- Presentar lo que son los géneros textuales a través de la lectura del texto.
- Reflexionar sobre los prejuicios derivados de la búsqueda incesante por la perfección.

4º Encuentro:

- Explicar lo que son géneros textuales
- Desarrollar las competencia crítica e interpretativa de los alumnos..
- Desarrollar la escrita.

5º Encuentro:.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

- Desenvolver las competencias orales y comunicativas de los alumnos.
- Presentar el texto ‘‘No te voy a pedir’’, escrito por Frida Kahlo.
- Despertar en los alumnos el interés por la historia y personalidad de Frida Kahlo.

6° Encuentro:

- Desenvolver la competencia lectora e interpretativa.
- Empoderar a las mujeres a la independencia y autonomía.
- Enseñar el contenido gramatical: Presente de Indicativo.

7° Encuentro:

- Presentar otra obra de Frida Kahlo ‘‘ Unos cuántos piquetitos’’.
- Abordar el tema violencia contra la mujer a fin de concientizar a los alumnos.
- Hablar sobre las relaciones de poder entre géneros
- Desenvolver las competencias críticas e interpretativas de los alumnos.

8° Encuentro:

- Desenvolver las competencias críticas de los alumnos.
- Desenvolver la competencia oral y comunicativa.
- Provocar el interés por la investigación en los alumnos.

9. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

CLASE 1:

1° momento: Llamada de presencia.

2° momento: Presentación y diálogo con los alumnos para conocerlos y acercarnos a ellos.

3° momento: Presentación del tema, justificación y objetivos (Frida y el empoderamiento femenino).

4° momento: Dinámica sobre la dinámica: cada alumno leerá un papel que tendrá informaciones en el frente y verso: de un lado una curiosidad sobre la vida de Frida Kahlo, para contextualizarlos sobre el tema y del otro una propuesta de pesquisa acerca de sus obras para presentar en la última clase.

CLASE 2:

1° momento: Llamada de presencia

2° momento: Presentación, contextualización e interpretación de la obra de Frida Kahlo ‘‘ La columna rota’’.

3° momento: Trabajar las partes del cuerpo a partir de la imagen

4° momento: Pedir actividad para casa, para que los alumnos busquen otras partes del cuerpo que todavía no fueron trabajadas en la pintura.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

CLASE 3:

1º momento: Llamada de presencia

2º momento: Corrección de la actividad

3º momento: Aún trabajando la imagen de la clase anterior, abordar el tema " Patrones de belleza " explicando y contextualizando con la vida de Frida y su resistencia a la normatividad.

4º momento: Hacer la lectura junto a los alumnos de una noticia en español sobre mujeres que tuvieron problemas debido a la búsqueda por la belleza y perfección, para dar inicio al tema sobre géneros textuales. (10min).

Sugestión de la noticia: <https://eldiariiony.com/2017/06/22/exclusiva-fueron-buscando-belleza-y-casi-encuentran-la-muerte/>

CLASE 4:

1º momento: Llamada de presencia

2º momento: Identificación de las características del género textual " Noticia ".

3º momento: Explicación de la actividad acerca del texto.

CLASE 5:

1º momento :Llamada de presencia:

2º momento: Corrección y charla acerca de la actividad hecha en casa.

3º momento: Presentación y contextualización del texto "No te voy a pedir".

CLASE 6:

1º momento: Llamada de presencia

2º momento: Lectura del texto "No te voy a pedir" escrito por Frida en su diario.

3º momento : Explicar el modo verbal presente del indicativo.

4º momento: Trabajar con ellos un de los verbos encontrados en el texto en presente de indicativo.

5º momento: Pedir que hagan en casa la actividad en anexo.

CLASE 7

1 momento : Llamada de presencia

2 momento : Corrección de la actividad

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

3 momento : Apresentação e contextualização da obra ‘‘Unos cuantos piquetitos’’ , de Frida Kahlo.

4º momento: Charla acerca de la violencia contra la mujer.

CLASE 8

1º momento: Llamada de presencia

2º momento: Retomada de la discusión de la clase anterior. (Preguntar la opinión de los alumnos).

2 momento : Apresentação de lo que fue investigado a partir de la dinámica de la primera clase.

3 momento : Agradecimiento y finalización



VOCÁBULOS DE ORIGEM FRANCESA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ADAPTAÇÃO MORFOFONOLÓGICA

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCG)

Thiago Jorge da Silva (UFCG)

Maria Auxiliadora Bezerra (Orientadora - UFCG)

RESUMO

O presente trabalho toma por objeto de análise o estrangeirismo na língua portuguesa, mais precisamente, os vocábulos de origem francesa que foram incorporados ao português do Brasil (PB). Os objetivos são analisar as contribuições do processo de criação de palavras na língua portuguesa através do contato linguístico com a língua francesa e identificar um padrão de ordem morfofonológica na adaptação dos vocábulos oriundos dessa língua quando de sua incorporação ao PB. Levantamos os conceitos que giram em torno do contato linguístico que ocasionam tais empréstimos e, por consequência, a mudança linguística. O modo como as palavras se incorporam ao léxico do PB, bem como o conjunto semântico que vem a bordo delas, herança de uma tradição cultural também estrangeira, é tema para reflexões não apenas sobre a formação de palavras, mas também sobre a natureza heterogênea da língua enquanto produto material das escolhas de seus usuários envolvidos que estão nas inúmeras linhas do tecido social. O trabalho aborda também a relação entre estrangeirismo e política que, vez ou outra, é fonte de profundas discussões sobre identidade nacional, defesa da língua e planejamento linguístico. Devido à problemática teórica e prática acerca do tema proposto se mostra necessário o emprego de pesquisa bibliográfica com a intenção de analisar as contribuições teóricas acerca da temática da lexicalização por empréstimo, em específico no que alui aos estrangeirismos. O estudo de casos concretos de palavras para identificar a existência de vocábulos da língua portuguesa, que derivam do francês. A elaboração de quadros contendo palavras de estrangeirismos franceses aderidos ao português brasileiro, por meio do emprego do método hipotético-dedutivo, fornecem uma pequena amostra, de que são diversos os processos de adaptação dos estrangeirismos decorrentes do interculturalismo, mas que é possível depreender, que em regra estas obedecem à transposição da fonética do português adaptando a escrita dos estrangeirismos, pois este intercâmbio entre as línguas são em grande parte feitos através da modalidade oral.

PALAVRAS-CHAVE: Estrangeirismos; Contato linguístico; Empréstimo; Morfologia; Vocábulo.

RÉSUMÉ

Le présent travail prend pour objet d'analyse l'étrangerism, plus précisément les mots d'origine française qui ont été incorporés au portugais brésilien (PB). Les objectifs sont d'analyser les contributions du processus de création de mots dans la langue portugaise à travers le contact linguistique avec la langue française et d'identifier un modèle d'ordre morphophonologique dans la adaptation des mots qui viennent de cette langue lors de son incorporation au PB. Nous soulevons les concepts qui tournent autour du contact linguistique qui est à l'origine de tels prêts et, par conséquent, du changement linguistique. La manière dont les mots sont incorporés dans le lexique de PB, ainsi que l'ensemble sémantique viens en découle, héritant d'une tradition culturelle étrangere, est un thème de réflexion non seulement sur la formation des mots, mais sont aussi sur le caractère hétérogène de la langue en tant que produit matériel des choix de leurs utilisateurs appartenant aux innombrables lignes du tissu social. Le travail aborde également la relation entre étrangerisme et politique qui, par fois, est source de discussion à propos de l'identité nationale, la défense des langues et la planification linguistique. En raison de la problématique théorique et pratique du thème proposé, il faut de recourir à la recherche bibliographique dans le but d'analyser les contributions théoriques sur le sujet de la lexicalisaation par emprunt, en particulier en ce qui concerne les étrangerism. L'étude de cas concrets de mots pour identifier l'existence mots de la langue portugaise dérivés du français. L'élaboration de tableaux contenant les mots des étrangerism français adhérant au ressortissant brésilien, au mmoyen de la méthode hypothétique-déductive, fournit un petit échantillon, dont il existe plusieurs processus d'adaptation des étrangerism de l'interculturalisme, mais on peut comprendre que, en règle générale, ceux-ci obéissent à la transposition de la phonétique portugaise en adaptant l'écriture des étrangerismes, car ces échanges entre les langues se font en grande partie par la modalité orale.

MOTS-CLÉS : *Étrangerism; Contact linguistique; Des prêts; Morphologie; Mot.*

1 Introdução

A temática do presente artigo abrange o processo de lexicalização por empréstimo ou, como muitos autores o denominam, estrangeirismo. Para efeitos de análise restrita tomamos por bem discorrer acerca dos empréstimos provenientes da língua francesa que se incorporaram ao léxico do português brasileiro (doravante PB). Objetivamos assim identificar um padrão de ordem morfofonológica na adaptação dos vocábulos oriundos da língua francesa quando de sua incorporação ao PB e - como o tema se mostra transversal -, torna-se necessário refletir sobre o que Bagno (2011) chamou de contato linguístico, de modo a depreender a relevância das contribuições dos estudos da variação linguística ao tema. Tal reflexão confere ao presente trabalho um tom analítico que extrapola os limites da gramática estrutural, visto que as mudanças na língua são fruto das complexas relações viabilizadas pelos únicos capazes de alterá-la, os seus usuários. Estes, em tácito consenso e incapazes de perceber tais alterações diante da heterogeneidade social, fazem com que a língua seja atravessada por forças de conservação e inovação.

Cabe ressaltar o fato de que as línguas são a materialização da história do pensamento e da cultura de um povo. Ora, daí se depreende que os vocábulos de alhures incorporados a um dado léxico trazem consigo todo um aparato semântico e ideológico pertencentes a outros discursos. Isso ressalta a natureza complexa, multifacetada e epistêmica do tema.

A partir de um levantamento bibliográfico, emprestamos ao trabalho as concepções e pontos de vista de linguistas e gramáticos que permitam nos explicar com maior clareza. Diante disto, faz-se por bem aqui relatar as valiosas contribuições da obra do linguista Carlos Alberto Faraco, *Estrangeirismos: guerras em torno da língua* (2001)⁴, preocupado, na ocasião, com o projeto de lei nº 1.676/99 do então deputado federal pelo PCdoB, Aldo Rebelo, que tencionava proibir o uso público de termos ditos estrangeiros diante da interferência insidiosa, porém natural e incapaz de ser controlada, da língua inglesa no falar dos brasileiros em contextos bem específicos.

⁴ Obra que reúne textos de outros linguistas e gramáticos – dos quais destacamos Ana Maria Stahl Zilles, Sírio Possenti, José Luiz Fiorini e o já citado Marcos Bagno que se mostrou fonte deleitosa da qual muito bebemos.

Além de relacionar as concepções desses e outros autores a fim de cristalizar, ou pelo menos tornar compreensível, o fenômeno do contato linguístico e as marcas e mudanças por ele deixadas na língua – mais especificamente no léxico –, também consta na metodologia do presente trabalho pesquisar e descrever os vocábulos de origem francesa que sofreram um processo de “aportuguesamento”, para utilizar o termo cunhado por Possenti (2001), bem como associar e inferir os processos de alomorfa que ocorrem com as palavras francesas terminadas em vogal seguida da consoante “t”. Para a descrição da adequação dos vocábulos – de modo restrito aqueles que apresentaram alterações morfonéticas passíveis de serem enquadradas num mesmo padrão –, tomaremos por base os princípios descritivos de José Carlos Azeredo, com a *Gramática Houaiss* (2008) e Antônio Sandmann com *Morfologia Lexical* (1992), de modo particular no que versam sobre a formação de palavras a partir de empréstimo linguístico. Para a realização deste trabalho, foi feito um levantamento das unidades lexicais do PB, de origem francesa, por meio de consulta ao site Portal da Língua Portuguesa.

Descrever o princípio gramatical que viabiliza o ingresso de vocábulos estrangeiros numa língua natural tem, por natureza, a função de demonstrar o caráter inócuo das falsas prerrogativas que validam o argumento autoritário, preconceituoso e, na maioria das vezes, desprovido de fundamentação teórica de que o contato linguístico – que é antes de tudo um entrecruzamento cultural – funciona como um embate virulento, fruto de uma tentativa deliberada de imposição de uma língua/cultura em relação à outra. Além disso, corrobora e valida a concepção de que as línguas mudam inexoravelmente com o passar do tempo a partir de processos sociais e cognitivos perpetrados pela escolha de seus usuários. A língua é artefato social e, por isso, inscrito na história. A atividade de descrição serve para imprimir lógica e princípios reguladores a um objeto tão complexo e maleável. Acreditamos, então, que estejamos contribuindo em aplacar os argumentos que conferem à língua uma visão simplista, descaracterizada e agente de segregação e desigualdade.

1 Mudanças lexicais e economia linguística

De que outra maneira toda produção humana realizada a partir de sua capacidade única de ver, sentir, pensar, imaginar e interferir no mundo seria compartilhada não fosse a língua e a capacidade de enquadramento referencial da realidade por parte dos nomes,

ou seja, as palavras? Segundo Sapir (1969, p. 45), cabe ao léxico de uma língua acondicionar o conhecimento de uma dada comunidade de falantes permitindo que os mesmos possam ser socializados e inscritos na história – são os vetores da interação humana.

Conforme explica Azeredo (2008):

A constituição geral do léxico de uma língua reflete, por meio de seus subconjuntos, as circunstâncias históricas vividas pelas comunidades às quais ela serviu e às quais serve como meio cotidiano de expressão. No caso da língua portuguesa, este léxico é fundamentalmente de origem latina, já que o latim é a língua que, modificada pelo uso ao longo de vários séculos na Península Ibérica, deu origem ao português. (AZEREDO, 2008, p. 393, grifo nosso)

Essas circunstâncias históricas mencionadas por Azeredo são as condicionantes da constituição do léxico de uma língua ocasionadas pelo contato com a cultura de outros povos. Sabemos que na Península Ibérica a língua portuguesa sofreu influência dos árabes. Depois, quando se deu uma prodigiosa produção escrita em língua portuguesa entre os séculos XII e XVI, influenciada pelo Renascimento, uma série de termos ditos eruditos oriundos do grego e do latim influenciou a maneira de pensar dos literatos – algo que pode ser percebido numa das mais importantes obras em língua portuguesa, *Os Lusíadas* de Luiz Vaz de Camões. No que se refere à arte, ainda no Renascimento, a língua portuguesa recebeu muitos termos de origem italiana, tais quais *tenor*, *violoncelo*, *harpejo*, *arlequim*, entre outras. Mas foi nos séculos XVII e XVIII que “coube à língua francesa emprestar ao português um razoável contingente de verbos, substantivos e adjetivos (vide *abandonar*, *blusa*, *envelope*, *coqueluche*, *champanha*)” (AZEREDO, 2008, p. 394). O contato do colonizador com as populações nativas e a entrada maciça de escravos africanos promoveu uma considerável renovação do léxico do PB. E ainda hoje, em dados contextos (principalmente na publicidade, no mercado da informática e nos termos que se originam na internet a todo o momento), vocábulos de origem inglesa são cada vez mais incorporados à língua portuguesa, contato este impossível de ser controlado, visto que é fruto das escolhas dos falantes. Tais escolhas são reflexos de nossas interações, já que nosso dizer é permeado, atravessado e condicionado por dizeres outros, possibilitados e validados pelo contato linguístico.

Quando nos detemos sobre a história de uma língua, tal qual expusemos brevemente, chegamos a uma inevitável conclusão: elas mudam inexoravelmente. Com o português falado no Brasil não poderia ser diferente, sobretudo diante de sua sociedade

tão plural, tão multicultural, tão miscigenada. Sendo assim, ao refletirmos sobre empréstimo linguístico e estrangeirismo, processos de formação e incorporação de palavras que funcionam como verdadeiros vetores da mudança linguística, cabe expormos, mesmo que muito superficialmente, o que já se escreveu e se conceituou sobre o assunto.

Segundo Bagno (2011), a mudança linguística advém da concepção de *pancronicidade* extraída dos estudos sociolinguísticos de Labov (1972) que, em oposição à dicotomia saussuriana de *sincronia vs diacronia*, visa estabelecer uma diacronia na sincronia, ou seja, estabelecer postulados analíticos sobre as forças de conservação e inovação da língua e sobre a inserção das relações sociais nos estudos da linguagem. Grosso modo, essa nova aceção de análise trata a mudança linguística como fenômeno natural oriundo de um processo social e cognitivo, isso significa dizer, na voz de Bagno:

[...] que dela participam fatores sócio-culturais, decorrentes das dinâmicas de interação dos indivíduos e das populações de uma dada comunidade, e fatores sociocognitivos, derivados do funcionamento do nosso cérebro quando processamos a língua que falamos (e fazemos isso a cada segundo), processamento que implica não só o indivíduo, como também os demais com quem ele interage. (BAGNO, 2011, p. 124)

Essas forças de conservação agem de maneira centrípeta e centrífuga, ou seja, tanto no sentido de conservar quanto no sentido de inovar uma língua, principalmente no que diz respeito ao seu léxico, o que nos permite concluir que por mais “mortes” que as línguas sofram, por mais interferência externa que aja sobre ela e por mais que se distancie do dito “português de Camões”, do “francês de Molière” ou do “italiano de Dante”, é fato que as línguas, em especial o PB do qual aqui tratamos, estão em constante processo de renovação. Os processos de *estrangeirismo*, *adaptação* e *decalque* – dos quais trataremos a posteriori - apenas corroboram tais afirmações e, indo além, atestam a natureza interacional da língua que só existe mediante o uso em situações reais de seus reais falantes.

De fato ao incorporarmos vocábulos de alhures, incorporamos também parte de sua cultura, de suas ideias, de sua maneira de pensar. É como se aqui – na língua – plantássemos sementes rosas em terras que só viram sementes roxas. Isso dá margem para que medidas de natureza autoritária, revestidas de um falso patriotismo e quase sempre desprovidas de embasamento teórico ganhem força de modo a sublevar sentimentos

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

fundamentalistas e radicais. Conforme nos aponta Zilles (2001)⁵ “a noção de estrangeirismo confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregado de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que origina o empréstimo” (ZILLES, 2001, p. 15).

Além disso, torna-se trabalho enfadonho, despropositado e, inevitavelmente, infrutífero tentar controlar uma língua mediante projetos de lei dessa natureza. Como afirma Fiorin (2001), “o léxico de uma língua é um conglomerado de formas providas de fontes diversas e não se pode evitar o empréstimo linguístico, um dos meios de renovação lexical” (FIORIN, 2001, p. 227).

Como aponta Shmitz (2001):

A presença de vocábulos estrangeiros contribui para enriquecer qualquer idioma... Os idiomas são palco de mestiçagem e de interculturalidade e não devem ser vistos como baluartes de nacionalidade (...). É praticamente impossível regulamentar a língua humana. (SHMITZ, 2001, p. 172, grifo nosso).

Convém expormos também o princípio da economia linguística a fim de melhor compreendermos as causas de adaptação de alguns vocábulos franceses ao PB. Tal princípio busca conferir aos estudos linguísticos algo que foi desconsiderado pela abordagem estruturalista: mais uma vez as relações sociais. Assim, este princípio zela pela busca desesperada na língua do que foi inscrito na sua materialidade histórica e social condicionada por seus usuários. O francês Pierre Bourdieu foi o pioneiro dessa concepção e em seu *Economia das trocas linguísticas* (2008), tratado que inviabiliza uma separação demarcada entre sociologia e a ciência linguística, atesta:

Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais e independentes: de um lado as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas. (BOURDIEU, 2008, p. 24, grifo nosso).

Logo, compreendemos que todo ato de fala é, de certo modo, condicionado por fatores que muitas vezes extrapolam os limites da consciência de seus usuários, mas está

⁵ Em artigo publicado na obra organizada por Carlos Alberto Faraco, *Estrangeirismos: guerras em torno da língua* (2001), que tinha por intuito alertar para a inconsistência do projeto de lei nº 1.676/99 do então deputado federal pelo PCdoB, Aldo Rebelo, que tencionava proibir o uso de termos estrangeiros em textos formais de língua portuguesa.

no cerne da faculdade da linguagem de que dispomos. Bagno (2011) cristaliza este conceito – economia linguística, definindo-o como:

[...] um termo que recobre uma variada gama de processos que se caracterizam por representar mecanismos de mudança que tentam reagir positivamente a dois impulsos: (a) poupar a memória, o processamento mental e a realização física da língua, eliminando os aspectos redundantes e as articulações mais exigentes; (b) preencher as lacunas na gramática da língua, de modo a torná-la mais eficiente como instrumento de interação sociocomunicativa. (BAGNO, 2011, p. 147, grifo nosso).

Com isso, tencionamos tornar compreensível a adequação dos vocábulos franceses ao PB que serão demonstrados, além de subsidiar os argumentos dos estudos que mostram a tendência natural das línguas em serem pressionadas por causa da configuração articulatória, fisiológica e psicológica da espécie humana. Estas mesmas pesquisas, ainda segunda Bagno (2011, p. 147), revelam outra tendência nas diferentes línguas do mundo, que é se adequarem ao padrão silábico C-V-C-V, isto é, consoante-vogal-consoante-vogal. Essa ocorrência se dá porque é mais fácil, do ponto de vista articulatório, iniciar uma palavra com uma consoante (oclusiva ou fricativa) e terminá-la com vogal, que em português é núcleo silábico. O mesmo ocorre em francês onde as consoantes finais não são pronunciadas (ex.: *grand*, *fort* ou *mort*). Este traço em comum, condicionado pelo princípio da economia das trocas linguísticas, possibilitou, ou antes, facilitou a entrada de muitos vocábulos franceses no PB quando o pensamento francês ainda exercia forte influência não só aqui, mas em todo mundo – o que pode ser verificado até meados do século XX.

Creemos haver elencando argumentos que demonstram a pertinência da reflexão sobre contato linguístico com vias de estabelecer critérios de análise sociolinguísticos sobre o ingresso de vocábulos oriundos de outras línguas ao PB. Sendo assim, passemos à conceituação dos processos que viabilizam tal ingresso.

2 Estrangerismos: xenismos, adaptações e decalques

Diante das prerrogativas exploradas no tópico anterior, nos foi possível perceber que a ampliação do léxico de uma língua se dá de maneira natural mediante interferência e relacionamento entre culturas possibilitadas pela natureza social da língua enquanto entidade material histórica. Daí decorre a importância de consagrarmos parte das nossas reflexões aos conceitos de contato e mudança linguística. No entanto, quais são os

processo e recursos que possibilitam a ampliação de seu vocabulário por uma língua como o português do Brasil? Ora, segundo Sandmann (1992, p. 22) isso se dá a partir de três processos, sendo um básico e principal – a formação por meio de palavras/ morfemas preexistentes -, e outros dois secundários que dizem respeito aos estrangeirismos e à criação “do nada”, como diz o autor. Centramos nossas reflexões nos estrangeirismos. Nas palavras do próprio Sandmann, os empréstimos de outras línguas seguem o princípio “*Verba sequuntur rem*: as palavras seguem a coisa” (1992, p. 22), ou seja, a importação de práticas culturais oriundas de outras nacionalidades trazem consigo todo um conjunto lexical do qual também fazemos uso. Do francês em particular, incorporamos palavras que vieram junto com as práticas da etiqueta, da moda, da culinária (ex.: *boutique, vitrine, garçom, sutiã* etc.). Mas, como nos apresenta Sandmann (1992), há diferentes tipos de empréstimo:

Há empréstimos adaptados (líder, do ingl. *leader*) e não adaptados, só ortograficamente (*show*), fonológica e ortograficamente (*joint venture*) ou morfossintaticamente (campi, plural de campus). Há empréstimos lexicais, isto é, sem tradução/ substituição de morfemas/ palavras, com alteração da estrutura (*spaceship* = nave espacial) e sem alteração da estrutura (*spaceship* = espaçonave). E há, finalmente, empréstimos estruturais: são aqueles formados com recursos do português, mas segundo modelo estrutural estrangeiro: *cinelube, motogincana* (SANDMANN, 1992, p. 23)

Para Azeredo (2008), o neologismo é um dos recursos próprios das línguas oriundo do conceito de produtividade lexical. Este vai discorrer sobre como as palavras se tornam “menos transparentes” mediante sua aplicação no uso. Por vezes uma palavra tem seu valor semântico restringido e por vezes ampliado. Isso corrobora o argumento de que a língua é maleável em sua materialidade porque depende das escolhas de seus usuários. Basicamente, em Azeredo (2008, p. 399), a neologia se conceitua como a “criação de novas formas lexicais ou acréscimo de novas acepções a formas lexicais já existentes”.

Os xenismos, conforme Azeredo (2008), enquadram o conjunto de estrangeirismos que ao serem incorporados por uma língua-alvo não perdem sua forma gráfica original: *champignon* (um tipo de cogumelo utilizado para fins gastronômicos), *coiffeur* (cabeleireiro de alta estirpe), *gourmet* (relativo à prática gastronômica), *lingerie* (roupas íntimas femininas) etc.

Ainda segundo esse autor, as adaptações constituem as palavras estrangeiras que sofrem modificações – adaptam-se – pela morfologia do português: abajur (luminária móvel, do francês *abajour*), decorar (atribuir organização por meio de enfeites e adornos,

do francês *décor*), bandagem (pano para curativo, do francês *bandage*), passarela (corredor destinado ao desfile de modelos, do francês *passarelle*) etc.

Os decalques constituem os estrangeirismos que são literalmente traduzidos: *tête-à-tête* (frente a frente), *coup d'oeil* (golpe de vista) (AZEREDO, 2008).

Como acreditamos haver exposto, os neologismos por empréstimo linguístico se referem, quase sempre, a uma prática cultural ou ideia também importadas. No entanto, há casos em que o uso destes termos são, com o tempo, deixados de lado, o que equivale a dizer que tais vocábulos e expressões têm uma vida útil. Tal princípio é válido para o léxico como um todo: eles se mantêm necessários para designar uma prática ou ideia enquanto a mesma se mantiver circulante na comunidade de falantes que a emprega.

3 Adaptações morfofonológicas

Nos tópicos anteriores foi mencionado que existe uma tendência natural das línguas em suprimir da fala as consoantes em final de sílaba, e isso é ainda mais evidente na língua francesa. Por isso, quando da importação de tais vocábulos, o PB condiciona-os conforme suas próprias regras internas de funcionamento. Isso corrobora o argumento de que o contato linguístico não faz com que as línguas “morram” ou se deturpem, eles apenas agem mediante o princípio da mobilização de forças de inovação. A seguir serão apresentados uma série de vocábulos franceses que foram condicionados ao português por meio das regras de funcionamento de ordem fonológica.

Identificamos, por exemplo, que os termos terminados em “t” no francês quando incorporados ao PB ganham acentuação tônica e gráfica com o uso do acento circunflexo, como em *crochet/ crochê* (croché – variação no PB), *bouquet/ buquê*, *bibelot/ bibelô*, *camelot/ camelô*, *grenat/ grená*, *mailliot/ maiô*, *pivot/ pivô*, *tarot/ tarô*, *tricot/ tricô* etc. Embora seja mais comum a ocorrência de adaptação, é possível observar exceções como a permanência da mesma escrita ou do emprego do acento agudo ao invés do acento circunflexo, o que é exemplificado no quadro a seguir:

Quadro I. Termos terminados em “t” ganham acentuação gráfica e tônica

Palavra	Categorial gramatical	Língua de Origem	de Adaptação	Equivalente
Atelier	Nome	Francês	Ateliê	Oficina
Ballet	Nome	Francês	Balé	-----

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Bibelot	Nome	Francês	Bibelô	-----
Bouquet	Nome	Francês	Buquê	Ramo de Flores
Buffet	Nome	Francês	Bufê/Bufete	-----
Cabaret	Nomr	Francês	Cabaré	-----
Camelot	Nome	Francês	Camelô	Vendedor ambulante
Camembert	Nome	Francês	Cammeber	-----
Capot	Nome	Francês	Capô	-----
Carnet	Nome	Francês	Carnê	-----
Complot	Nome	Francês	Complô	Trama/Conspiração
Crochet	Nome	Francês	Croché/Crochê	-----
Godet	Nome	Francês	Godé	-----
Gourmet	Nome	Francês	-----	Gastrônomo
Grenat	Adjetivo	Francês	Grená	-----
Maillot	Nome	Francês	Maiô	-----
Pivot	Nome	Francês	Pivô	-----
Robot	Nome	Francês	Robô	-----
Roquefort	Nome	Francês	-----	-----
Tarot	Nome	Francês	Tarô	-----
Tricot	Nome	Francês	Tricô	-----

Também temos acondicionamentos na escrita. Os grafemas “ou” em francês se referem ao fonema /U/ e, em português, em casos de adaptações, passa a ser representado pelo grafema “u”, como em *abajour* / abajur, produto da junção do verbo *abatte*, conjugado na 3ª pessoa do singular, no presente do indicativo, como o nome *jour*, o que no fenômeno da adaptação acarretou a perda da terminação -t do verbo e a alteração dos grafemas “ou” por “u”, dentre outros exemplos expostos a seguir a título ilustrativo:

Quadro II. Grafema “ou” passa a ser representado por “u”

Palavra	Categorial gramatical	Língua de Origem	Adaptação	Equivalente
Abat-jour	Nome	Francês	Abajur	Quebra-luz
Bijou	Nome	Francês	Biju	-----
Bouquet	Nome	Francês	Buquê	Ramo de flores
Boutique	Nome	Francês	Butique	-----
Couscous	Nome	Francês	Cuzcuz	-----
Froufrou	Nome	Francês	Frufrú	-----
Mousse	Nome	Francês	Musse	-----

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Pouf	Nome	Francês	Pufe	-----
Rouge	Nome	Francês	Ruge	-----
Soufflé	Nome	Francês	Suflé	-----
Soutien	Nome	Francês	Sutiã	-----

Em alguns casos pode-se observar, que dígrafos em palavras ~~frases~~ francesas inexistentes na língua na portuguesa, umas das letras acabam sendo eliminadas na escrita, é o caso da palavras que trazem os grafemas “ll”, “tt” e “ff”, ou a queda das duas letras que se repetem como o “ll” da palavra maquillage. Ou ainda sendo alterada pelo seu equivalente fonético em português, como por exemplo na alteração do “gn” em palavras francesas pelo “nh” quando adaptadas ao português. A seguir a tabela exemplifica estes casos:

Quadro III. Eliminação ou substituição de grafemas do tipo “ff”, “tt”, “ll” e “gn”

Palavra	Categorial gramatical	Língua de Origem	Adaptação	Equivalente
Braille	Nome	Francês	Braile	-----
Chantilly	Nome	Francês	Chatili	-----
Champagne	Nome	Francês	Champanhe	-----
Chiffon	Nome	Francês	Chifom	-----
Collants	Nome	Francês	Colãs	-----
Gaffe	Nome	Francês	Gafe	Delize/Descuide
Griffe	Nome	Francês	Grife	Marca luxuosa
Kitchenette	Nome	Francês	Quitinete	-----
Maquillage	Nome	Francês	Maquiagem	-----
Passarelle	Nome	Francês	Passarela	-----
Tablette	Nome	Francês	Tablete	-----

Para encerrar este breve levantamento, a seguir, expomos exemplos de palavras que foram trazidas na sua forma idêntica ao francês, ou seja, não sofreram adaptação na sua forma morfológica e na fonética preservaram o essencial, ocorrendo pequenas variações:

Quadro IV. Xenismos

Palavra	Classe gramatical	Língua de Origem	Adaptação	Equivalente
Champignon	Nome	Francês	-----	Cogumelo

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Chance	Nome	Francês	-----	Oportunidade
Charge	Nome	Francês	-----	Caricatura
Croissant	Nome	Francês	-----	-----
Croquis	Nome	Francês	-----	-----
Déjà-vu	Nome	Francês	-----	Fora de moda
Démodé	Adjetivo	Francês	-----	Pasta/Arquivo
Evasé	Adjetivo	Francês	-----	-----
Expertise	Nome	Francês	-----	Perícia
Finesse	Nome	Francês	-----	Requinte
Fondue	Nome	Francês	-----	-----
Lingerie	Nome	Francês	-----	-----
Maître	Nome	Francês	-----	Chefe
Marron	Adjetivo	Francês	-----	Castanho
Menu	Nome	Francês	-----	-----
Necessaire	Nome	Francês	-----	Porta utilidades/ produtos de beleza
Nuance	Nome	Francês	-----	-----
Reprise	Nome	Francês	-----	-----
Réveillon	Nome	Francês	-----	Passagem de ano
Vitrine	Nome	Francês	-----	-----

O levantamento feito das palavras acima visaram ilustrar a temática, dos vocábulos franceses que foram incorporados pelo PB mediante contato linguístico de áreas culturais bem específicas, dentre estas a culinária e moda, nas quais a França exerceu um papel de influência mundial, vale ainda ressaltar uma expressão, que apesar de *démodé* ainda se encontra em uso “*tête-à-tête*”.

4 Considerações finais

O estudo da morfologia, sendo o estudo da palavra, mais do que mero componente da grade curricular no âmbito da gramática, se mostra também como um primeiro contato com os mecanismos de apreensão de sentidos que escapam mesmo das menores unidades que constituem a palavra. E assim deve ser encarada. Todas as suas unidades constitutivas, mesmo as desprovidas de sentido, fazem parte de um todo complexo, passível de mudança e variação, epistemologicamente abstrato e socialmente sentido, materializado. As palavras em suas menores unidades carregam as ideias humanas e a

maneira particular como sentimos o mundo, traduzindo as relações por nós empreendidas em límpido e resplandecente tesouro.

Enquanto professores em formação, precisamos buscar maneiras de nos instrumentalizar sobre a aplicação da gramática de modo a levar os aprendizes a refletirem a realidade que os cerca, de modo a levá-los a compreender os diferentes discursos que modelam a sociedade, empreender e formular ideias que construam uma sociedade justa e de bem estar social.

A reflexão sobre os fenômenos naturais aos quais as línguas são acometidas faz parte deste jogo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa reside no desenvolvimento da compreensão leitora – seja do mundo, seja da palavra. A temática do estrangeirismo concorre para a reflexão sobre a existência de culturas na língua enquanto instrumento de comunicação, reportando-se não somente às regras do jogo linguístico em suas propriedades internas, mas também à formação do ser social enquanto entidade plural, proveniente de diversos contatos e incapaz de divisar fronteiras – é o mapeamento da *Memória social* (TIMBANE, 2017, p. 63).

Além do mais, uma das maneiras de se refletir sobre morfologia é reportá-la ao comportamento da própria língua, que não se furta aos relacionamentos, que é dinâmica, multifacetada e variável, tal qual camaleão. As flexões, desinências e morfemas lexicais carregam consigo este princípio e funcionam como as células de nosso corpo, sempre a se movimentarem, cada qual agindo dentro de seus limites e se reinventando de modo a atender à necessidade puramente humana de refletir sobre o mundo e de compartilhar tais reflexões.

Assim pensava Freire (2011, p. 78) sobre as palavras: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão.”

Referências

- AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99**. In.: ____ FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

PORTAL da Língua Portuguesa, Dicionário de Estrangeirismos. Disponível em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=loanwords&act=list>> Acesso em 28 de jun. de 2018.

SANDBMANN, Antônio José. **Morfologia Lexical**. São Paulo: Contexto, 1992.

SAPIR, Edward. **A linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique générale. Édition critique préparée par Tullio De Mauro**. Paris: Payot, 1986.

SHMITZ, John Robert. **O projeto de lei nº 1676/99 na imprensa de São Paulo**. In.: ____ FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

TIMBANE, A.; SANTOS, I. A memória social como repositório do pluralismo linguístico-cultural no contexto brasileiro. **Revista do GLENE**, v. 19, p. 63-78, 30 ago. 2017.

Grupo de Discussão 3:

PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS



A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DO TEATRO / LA INTERCOMPRENSIÓN DE LENGUAS ROMÁNICAS LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA A TRAVÉS DEL TEATRO

Josimar Alves da Silva (SEEDUC/PB)

Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora - UFCG)

RESUMO

A literatura transcende o ser através da arte e o humaniza sobejamente, fazendo com que possamos os mais diversos sentimentos, surgindo numa reflexão social e histórica, como nos assegura (MOISES, 2012), a literatura se idealiza por uma série de documentos escritos. Nesse sentido, o texto dramático produz efeitos de interlocução entre segmentos diversos, dentro da sociedade, pois é um gênero que pode enaltecer, e até denunciar situações sócio-políticas-culturais essenciais ao ser humano. Nos ancoramos na IC em Andrade e Sá (2014), e em outros estudos que também nos dão suporte às reflexões tais como Bakhtin (1997;2006), em seus estudos sobre alteridade e o dialogismo; Jouve (2002) com relação aos processos de leitura, Boal (2000), Massaro (2008), Reis (2008), Spolin (1998), dentre outros, focalizando a presença do teatro para a sala de aula. Como procedimento metodológico, desenvolvemos uma pesquisa-ação, fizemos o entrelaçamento entre os textos lidos que foram trabalhados pela leitura literária (*Les Misérables*, de Victor Hugo; *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le Avventure de Pinocchio*, de Carlo Collodi) com os alunos, e assim realizamos a adaptação. Ao final da nossa sequência de atividades, os alunos, participantes da pesquisa encenaram para a comunidade escolar no anfiteatro da escola. Como resultado, foi possível pela IC caminhar, com a turma de alunos da EJA em Língua Portuguesa, através da linguagem teatral, uma vez que pelo embasamento teórico e prático já assimilado no arcabouço teatral, pela experiência empírica como artista profissional, nos direcionava para um desafio a cumprir como professor de Língua Materna, que foi de levar os aprendizes para um momento fora da sala de aula, mesmo sendo intra muros, neste caso, o anfiteatro, pela fruição estética da arte e da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão de Línguas Românicas; Ensino de Língua Portuguesa; Teatro.

RESUMEN

La literatura trasciende el ser a través del arte y lo humaniza sobradamente, haciendo con que podamos los más diversos sentimientos, surgiendo en una reflexión social e histórica, como nos asegura (MOISES, 2012), la literatura se idealiza por una serie de documentos escritos. En ese sentido, el texto dramático produce efectos de interlocución entre segmentos diversos, dentro de la sociedad, pues es un género que puede enaltecer, e incluso denunciar situaciones sociopolíticas culturales al ser humano. En los estudios sobre alteridad y el dialogismo, nos anclamos en la IC en Andrade y Sá (2014), y en otros estudios que también nos dan soporte a las reflexiones tales como Bakhtin (1997; 2006), en sus estudios sobre alteridad y el dialogismo; Y en el caso de que se trate de un proceso de lectura, Boal (2000), Massaro (2008), Reis (2008), Spolin (1998), entre otros, enfocando la presencia del teatro al aula. Como procedimiento

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

metodológico, desenvolvemos uma investigação-ação, hicimos o entrelazamiento entre los textos leídos que fueron trabajados por la lectura literaria (Les Misérables, de Victor Hugo, Don Quijote de La Mancha, de Miguel de Cervantes y Le Avventure de Pinocchio, de Carlo Collodi con los alumnos, y así realizamos la adaptación. Al final de nuestra secuencia de actividades, los alumnos, participantes de la investigación, escenificaron a la comunidad escolar en el anfiteatro de la escuela. Como resultado, fue posible para el IC caminamos con el grupo de estudiantes de la EJA en portugués, a través del lenguaje teatral, ya que el fundamento teórico y práctico ya asimilada en el marco teatral, la experiencia empírica como artista profesional, nos dirigió a una el desafío a cumplir como profesor de Lengua Materna, que fue de llevar a los aprendices a un momento fuera del aula, aun siendo intra muros, en este caso, el anfiteatro, por la fruición estética del arte y de la cultura.

PALABRAS CLAVE: *Intercomprensión de Lenguas Románicas; La enseñanza del portugués; Teatro.*



INTRODUÇÃO

A literatura transcende o ser através da arte e o humaniza sobejamente, fazendo com que possamos os mais diversos sentimentos, surgindo numa reflexão social e histórica, como nos assegura Moisés (2012), a literatura se idealiza por uma série de documentos escritos. Logo, podemos dizer que literatura é a arte da palavra que reflete o ser no mundo. Nesse sentido, o texto dramático é um gênero literário que sensibiliza pela linguagem, uma vez que a sociedade aparece representada por ela mesma. Na sala de aula, os alunos de forma genérica têm acesso ao gênero quando vão assistir a uma peça teatral em uma casa de espetáculos, seja ela privada ou pública.

Importante ressaltar que, no contato com o seu Livro Didático de Português (LDP), eles conhecem a literatura dramática, porém esse contato é deficitário, pois em sua abordagem, o gênero é evidenciado de forma muito superficial, haja vista esse gênero parece não ser validado no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, muitos docentes conhecem e outros não sabem como explicar esse gênero levando aulas isoladas, ou seja, alguns professores apresentam a sua turma um pequeno trechinho de uma peça teatral e depois, pede para que os alunos façam uma “pequena encenação”. Diante dessas assertivas, de acordo com Boal (2000):

O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. [...]. Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa. (BOAL, 2000, p. 10).

Assim, é preciso estimular o teatro em sala de aula, uma vez que, possibilita ao aluno a observação, a ação, a auto-observação e, evidentemente a participação de forma coletiva. Logo, o texto dramático produz efeitos de interlocução entre segmentos diversos, dentro da sociedade, pois é um gênero que pode enaltecer, e até denunciar situações sócio-políticos-culturais essenciais ao ser humano.

Desse modo, o professor em sala de aula, pode trazer referências, prerrogativas para a sala de aula, permitindo que os aprendizes aperfeiçoem-se na linguagem verbal e não-verbal, além de melhorar as relações interpessoais, por meio de vários jogos dramáticos. (SPOLIN, 1998).

Nesse sentido, nos PCN de Artes (BRASIL, 1998), o texto dramático começa pela sensação no corpo, expandindo-se na experiência adquirida com as atitudes e os gestos.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Compreenderam que levar o texto dramático para a sala de aula, possibilita além do estímulo à escrita e à leitura, ao conhecimento do corpo e a valorização para o trabalho coletivo.

Sabedores da relevância do texto dramático na escola, há na verdade certo desconhecimento por parte de alguns docentes, pois lhes faltou formação adequada e assim, omitem a presença desse gênero, sendo prática recorrente em muitas escolas públicas do nosso Brasil.

Nessa perspectiva, como levar aos aprendizes um gênero que está no dia a dia, se a maioria dos professores não detém o conhecimento? Importante lembrar que ocorre também certo desinteresse de alguns colegas, que não inserem o gênero no planejamento, por acharem insignificante e, quando o fazem, limitam-se a pedaços ínfimos esquecendo sua pujança enquanto gênero literário.

Assim, é imprescindível que os docentes pesquisem, preparem-se através de cursos e oficinas dentro e fora de sua formação acadêmica, conhecendo o gênero, pois o que o LDP disponibiliza é insuficiente, para que possam encontrar orientações mais convincentes, e conduzam para a sala de aula, efetuando maior interação entre os aprendizes.

Para Spolin (1998, p. 3): “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco, todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”. Desse modo, é preciso ressignificar a prática docente levando o gênero dramático ao aluno para que ele possa ir além-fronteiras. Assim, partir para uma produção textual dramática exigirá: planejamento, escrita, avaliação e reescritura com o propósito de fazer o melhor, de sentir prazer pela produção realizada. Sendo assim, de acordo com Reis (2008):

Outra grande vantagem do uso do texto teatral é que, por ser um texto “lacunoso” e “esburacado”, pode inspirar várias leituras e vários “dizeres”. O dizer do professor, desta forma, não serve mais como norma, como na “leitura em voz alta”, mas sim como uma das infinitas possibilidades de transmissão. Cada “mediador” coloca suas próprias entonações, gestos, intenções, procurando revelar o prazer estético e provocando novas emoções. Um único mediador pode ainda descobrir várias possibilidades, justamente pelo fato de o texto teatral ser polissêmico, podendo ser objeto de leituras múltiplas. (REIS, 2008, p. 51).

Podemos depreender que o professor colocando o teatro na sala de aula levará os aprendizes a se redescobrirem, uma vez que cada aluno será levado a realizar

experiências, obter sensações, descobrir emoções, além de diversas possibilidades do falar e do gesticular. Sendo assim, motivar os alunos e, trabalhar suas emoções, significa ampliar o desejo da compreensão através da própria afetividade existente entre os estudantes.

A INTERCOMPREENSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DO TEATRO

Em nossa pesquisa, utilizamos o teatro como possibilidade do conhecimento de mundo, que os aprendizes têm. Assim, os alunos apresentaram seus sentimentos, uma vez que foram conduzidos a ter outros olhares e sentir outras sensações, experimentando novas emoções. Nesse mesmo sentido, Massaro (2008) nos chama atenção, pois:

[...] as práticas adjetivamente teatrais são mais facilmente adaptáveis ao contexto escolar tradicional, enquanto que as práticas substantivamente teatrais requerem uma formação específica dos professores e um contexto escolar mais maleável. É preciso reconhecer que as experiências substantivamente teatrais estão perfeitamente sintonizadas com as abordagens sociointeracionais das linguagens (e entre elas das línguas materna ou estrangeiras). (MASSARO, 2008, p. 80).

Posto isto, sabemos que a teatralidade pode ser um importante suporte ao Ensino de Línguas (LE ou LM). No entanto, é essencial que o aluno seja convidado a adentrar com o professor na encenação proposta a partir do texto trabalhado em sala de aula.

Na nossa pesquisa-ação, fizemos o entrelaçamento entre os textos lidos que foram trabalhados pela leitura literária (*Les Misérables*, de Victor Hugo; *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le Avventure de Pinocchio*, de Carlo Collodi) com os alunos, e assim realizamos a adaptação. Ao final da nossa sequência de atividades, os aprendizes, participantes da pesquisa encenaram para a comunidade escolar no anfiteatro da escola.

De acordo com Reverbel (1996, p. 124): “[...] é necessário que o educador ofereça atividades num clima de ampla liberdade e que respeite as ideias e manifestações do aluno, pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade”. Corroborando esse pensamento, Spolin (1998) nos acentua ainda que:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. (SPOLIN, 1998, p. 3).

Como sabemos, o texto dramático possibilita ao aluno experimentar sensações múltiplas, valorizando-o em todos os aspectos, pois todos podem aprender ou reaprender a olhar, sentir, gesticular, movimentar-se respeitando o espaço, o outro, bem como encontrando competências para a leitura e à escrita, além de facilitar a comunicação, integrando toda uma turma que pode discutir as questões emergentes da sociedade, encontrando possíveis soluções. (JOUVE, 2002).

Para tanto, quando finalizamos o último estudo de texto, ou seja, trabalhamos em sala de aula, a narrativa *Pinóquio*, propusemos aos alunos a realização de uma encenação baseada nos excertos vistos e desenvolvidos com eles na pesquisa. Como nos acentua Boal (2000), o teatro nasce a partir do momento que o ser humano descobre que pode olhar-se em situação. Para nossa surpresa, houve grande euforia, uma vez que a turma manifestou o desejo de ver-se em cena.

Nas aulas seguintes, apresentamos o texto adaptado (*cf.* Apêndice), cujo título ficou: O que é a vida? Contendo doze personagens: Narrador (a), Padre, Mulher 1, Mulher 2, Jean Valjean, Dom Quixote (Seu Alonso), Sobrinha, Governanta, Trabalhador, Pai (Gepeto), Pinóquio, Grilo Falante e um Coral. O texto foi dividido em três cenas, de modo que, na primeira temos a narrativa: *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, na segunda, *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, e na terceira e última, o boneco *Pinóquio*, de Carlo Collodi.

Para a turma de 24 estudantes e também participantes da pesquisa, não havia personagens para todos, poderíamos aplicar o sistema coringa de Boal (2000), em que uma personagem pode ser representada por vários aprendizes, mas demandaria um tempo maior, por essa razão optamos em colocar em cena a presença de um coral que abriria o espetáculo. Após algumas leituras, resolvemos distribuir os papéis para a interpretação teatral. Os alunos que não foram contemplados com uma personagem foram encaminhados também para atuação através do coral.

Em outra aula, começamos com a música, ou seja, os alunos-coralistas, pois o texto que adaptamos apresentava uma canção popular, sendo até hoje utilizada por diversos grupos de teatro de rua do nosso Brasil: “*Ô raio o sol, suspende a lua, olha o teatro no meio da rua (2X)*”; mas, com adaptação, ficou da seguinte forma:

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Ô raio o sol, suspende a lua, olha o teatro aqui na escola (2X).
Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor! (2X)
E vai ser agora mesmo? Vai sim senhor? (2X)
E vai ser no Estadual? Vai sim Senhor! (2X).
De XXXXXXXXX? Vai sim Senhor! (2X).

Depois do ensaio da música, partimos para a interpretação com as personagens, cada aluno teve respectiva orientação para a composição cênica, relacionada à entonação, articulação, gestos, dentre outros.

Sempre havia um debate após cada ensaio e aproveitávamos para coadunar a encenação que estávamos fazendo com as narrativas que foram trabalhadas em LE pela IC, pois de acordo com Alas-Martins (2014), a IC também pode vir a fortalecer as potencialidades dos alunos. Em um dos debates, surgiu o interesse dos alunos para lerem outros autores. Desse modo, começamos a levar livros de Machado de Assis, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo, Bernardo Guimarães, dentre outros e dávamos para os aprendizes apreciarem.

Em cada ensaio trabalhávamos também a improvisação, pois de acordo com Spolin (1998), todos são capazes de atuar em um palco, bem como improvisar. E assim, fazíamos atividades de relaxamento, além de jogos dramáticos, haja vista que, no dia da apresentação, pelo nervosismo ou outra situação qualquer poderia, por exemplo, ocorrer o esquecimento do texto dramático. Com espetáculo quase pronto, identificou-se um pequeno obstáculo a respeito do local da apresentação. A Escola Estadual, situada na Zona Leste da cidade, possuía um anfiteatro que, devido a questões de infraestrutura, infelizmente era utilizado para outros fins.

Na sequência, visitamos as oito salas da escola divulgando a peça teatral, ratificando que histórias de origens distintas seriam contadas. A receptividade dos alunos das outras turmas foi intensa, pois a novidade de uma apresentação artístico-cultural agradou-lhes de imediato. E sabíamos, por experiência empírica, que poderia vir quebrar a rotina do dia a dia da sala de aula. Após o ensaio geral já no anfiteatro, levamos figurinos para cada um e, percebemos um olhar de preocupação diante de percalços naturais do processo.

No dia da apresentação, devidamente vestidos com figurino apropriado e maquiados, os “artistas” dirigiram-se ao anfiteatro pronto para o espetáculo. Os aprendizes estavam entusiasmados, passavam seus textos, ensaiavam a música. O corpo discente, docente e administrativo da escola foi liberado para serem espectadores.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Saudamos a plateia, que estava repleta de alunos, professores e funcionários. Havia um olhar de deslumbramento pela maioria em ver aquele anfiteatro iluminado. Explicamos em rápidas palavras o que tinha acontecido na escola durante três meses, ou seja, a nossa pesquisa em IC e por essa razão estávamos ali como se fosse uma culminância através de uma apresentação teatral.

O espetáculo começou com música em que todos entraram em cena, ou seja, os que tinham personagens e os coralistas que, animados fizeram a festa em cena. Depois a narradora apresentou a plateia que eles iriam assistir três histórias: a primeira sobre um ex-presidiário Jean Valjean. A segunda apresentaria Don Quixote de La Mancha, um homem que leu tanto e chegou a enlouquecer. A terceira sobre Pinóquio, que não queria estudar.

Quando da primeira cena, percebeu-se certo brilho nos olhos de todos. A narradora voltou indagando se o padre (bispo) tinha tomado à atitude correta e sinalizou que às vezes é preciso dar uma chance para alguém nessa situação. Em seguida, ela convidou a todos para a segunda cena. A narradora retornou e anunciou a terceira e última cena. A interação com os espectadores foi mais do que esperávamos. Não houve em nenhum momento interrupções como algumas vezes acontecem quando há eventos dentro de uma escola.

Era nítida a alegria nos aprendizes, por terem realizado uma atividade prazerosa, divertida. Ao identificarmos os comentários, após a encenação, inevitavelmente, evocamos Andrade e Sá (2014), para quem, através da IC, se pode observar uma educação linguística, levando-se em consideração que a IC é como um espaço de transformação das pessoas e das relações com elas e com o mundo.

É de bom alvitre saber, que após a encenação, outros eventos aconteceram no anfiteatro, a exemplo de palestras, da presença de grupos de capoeira, de encontro ecumênicos. Diante de toda a participação dos aprendizes, aplicamos um questionário final, contendo oito questões, com todos os vinte e quatro participantes.

Assim, de acordo com Pinheiro-Mariz (2008), estudar uma LE é vivenciar outra cultura, no campo linguístico e também no social. Portanto, deixa-nos contentes em saber que através da pesquisa foi possível para eles uma imersão, uma transformação em suas vidas.

CONCLUSÃO

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Através das reflexões a partir dos dados coletados, conseguimos verificar que a experiência adquirida pelos aprendizes, – pelo processo da leitura literária –, na percepção dos alunos dentro da abordagem da IC, houve a viabilização de uma ampliação dos seus horizontes culturais dentro de uma diversidade linguística.

Também observamos os dados pela ótica dialógica, interativa e pela alternância de Bakhtin (1997; 2006), uma vez que, os aprendizes como leitores, adentraram na leitura literária e dialogaram com as narrativas, levando-os a construção de sentido, a interação e a própria alternância dos sujeitos na relação do “eu”, para o “outro” e vice-versa. Outra visão que corrobora a nossa percepção é a de Vygotsky (2005), no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, que se desenvolve reforçando e transformando um ao outro ao longo do processo.

Além disso, pudemos analisar a leitura literária pela sequência de atividades que foi distribuída em quatro momentos: motivação (carta-convite), introdução (questionário), leitura (excertos em LE com estudo de texto) e interpretação (encenação teatral), dentro da abordagem da IC, na perspectiva plurilíngue e multicultural, fazendo com que ocorresse melhoria na própria Língua Portuguesa.

Sendo assim, foi possível pela IC caminharmos, com a turma de alunos da EJA em Língua Portuguesa, através da linguagem teatral, uma vez que pelo embasamento teórico e prático já assimilado no arcabouço teatral, pela experiência empírica como artista profissional, nos direcionava para um desafio a cumprir como professor de Língua Materna, que era de levar os aprendizes para um momento fora da sala de aula, mesmo sendo *intramuros*, neste caso, o anfiteatro, pela fruição estética da arte e da cultura.

Ao retomarmos os textos clássicos, não mais em Língua Estrangeira, nem pelo viés da Língua Materna, mas compilados em uma adaptação, foi uma tarefa que exigiu sensibilidade, emoção e razão, pois era preciso trabalhar a timidez de alguns, o medo de errar em público, além da própria exposição “real” que o teatro permite na relação do “artista” com o seu público.

Assim, com o auxílio da trilha sonora selecionada para a ocasião, os aprendizes foram se soltando e, a partir dos debates realizados ao longo da construção das personagens eles próprios perceberam a necessidade de conhecerem outros autores (as) da literatura, e evidentemente, pela abordagem da IC que permitiu interação entre a cultura estudada/compreendida com a cultura já adquirida pelo cotidiano.

A encenação com os aprendizes, a nosso ver, deu cor a todo um percurso, sobre o qual nos debruçamos quando da investigação através da IC, pois permitiu também dar voz aos estudantes da EJA, que se redescobriram capazes de alargar seus conhecimentos linguísticos e culturais.

Diante do exposto, o questionário final sintetizou anseios dos aprendizes, observado no início da pesquisa, bem como expectativas que seriam validadas pela investigação, levando-os da LE para LM, estimulando-os a continuarem, de forma autônoma, o conhecimento pelas línguas românicas, como também pela própria experiência que obtiveram com as narrativas em sala de aula e na apresentação cultural pela encenação.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, Selma. **A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue**. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/117/2399> Acesso em 04/06/2015.

ALAS-MARTINS, Selma. **Aquisição de saberes múltiplo: Galanet na universidade. REDINTER-Intercompreensão, 2**. Chamusca: Edições Cosmos / REDINTER, 2011. Disponível em: <http://redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf> Acesso em 05/06/2015.

ANDRADE, I.; ARAÚJO E SÁ, M. No palco... com Clara Ferrão Tavares: a intercompreensão como mote. In: **A Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas: Homenagem a Clara Ferrão Tavares**. Portugal: Edições Cosmos, 2014.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOREIRA, G.; SÁ, C. **Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE**. 2007. Disponível em: <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel1/2.pdf> Acesso em 20/06/2015.

ANDRADE, I.; BASTOS, M.; MARTINS, F; PINHO, A.S. Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a compreensão. **A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2009. Disponível em:

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Downing/publication/290435659_La_intercomprension_en_lenguas_romanicas_conceptos_practicos_formacion/links/5697ec5008ae34f3cf1f29d9/La-intercomprension-en-lenguas-romanicas-conceptos-practicos-formacion.pdf Acesso em 20/06/2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BRASIL. Teatro. In: **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.p. 88-94.

CERVANTES, Miguel **Don Quijote**.
<http://www.donquijote.org/spanishlanguage/literature/library/quijote/1.asp>
<http://www.donquijote.org/spanishlanguage/literature/library/quijote/2.asp> Acesso em 20/09/2015.

COLLODI, Carlo. **Le avventure di Pinocchio**. Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia, 1983. Disponível em:
http://www.pinocchio.it/Download/Testo_ufficiale_LeAvventure_di_Pinocchio.pdf
Acesso em 10/07/2015.

HUGO, Victor. **Les Misérables**. 1862. Disponível em: http://www.groupugo.univ-paris-diderot.fr/Miserables/Lecture/Final/Cadres_lecture_Final.htm. Acesso em 23/09/2015

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

MASSARO, Paulo Roberto. **Teatro e língua estrangeira: entre teorias (s) e prática (s)**. São Paulo: Paulistana Editora, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária - prosa II**. 20ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/>>. Acesso em: 05/01/2016.

REIS, Maria da Gloria Magalhães dos. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php> Acesso em: 09/10/2015.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão**. 3ed. São Paulo, SP: Scipione, 1996 (Série Pensamento e Ação no Magistério).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

APÊNDICE – TEXTO DRAMATÚRGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
ORIENTAÇÃO: Dra. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDO: JOSIMAR ALVES DA SILVA

PROJETO: Intercompreensão de Línguas Românicas através da literatura: possibilidades para a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa

A Intercompreensão de Línguas Românicas, conhecida como IC faz com que você compreenda as línguas irmãs (espanhol, italiano, francês, galego, romeno e catalão) e o mais interessante é que essa metodologia auxilia o aluno a melhorar o conhecimento em Língua Portuguesa.

Objetivo geral: Identificar o papel da IC no âmbito do ensino de Língua Materna, identificando se os excertos das obras literárias: *Les Misérables*, de Victor Hugo; *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, estimulam a leitura e compreensão, favorecendo a amplitude linguístico-cultural da Língua Estrangeira com suporte na encenação teatral.

PERSONAGENS:

Narrador (a); Padre; Mulher 1; Mulher 2; Jean Valjean; Dom Quixote (Seu Alonso); Sobrinha; Governanta; Trabalhador; Pai (Gepeto); Pinóquio; Grilo Falante e o Coral.

O que é a vida? Adaptação de Josimar Silva

Baseado em três romances: *Os Miseráveis*, de Victor Hugo; *Don Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Pinóquio*, de Carlo Collodi.

CENA I

Todos cantam – Ô raio o sol, suspende a lua, olha o teatro aqui na escola (2X). Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor! (2X) E vai ser agora mesmo? Vai sim senhor? (2X) E vai ser no Estadual? Vai sim Senhor! (2X). De José Pinheiro? Vai sim Senhor! (2X).

Narrador – Nessa noite, três histórias vocês vão assistir. A primeira é sobre um ex-presidiário Jean Valjean que procura ajuda em uma Igreja. A segunda vai apresentar Don Quixote de La Mancha, um homem que leu tanto que saiu da realidade e chegou a enlouquecer. A terceira é sobre um boneco de madeira chamado Pinóquio e que não queria estudar. O que essas histórias tem a ver? Vamos descobrir juntos.

Padre – Boa noite irmãs! Estava pensando antes de jantarmos. Será que devemos dar oportunidade a quem já errou?

Mulher 1 – Eu acho que não padre!

Mulher 2 – Para mim se uma pessoa errou, devemos nos afastar dela.

Padre – Minhas irmãs, Deus não quer isso... (**Alguém grita de fora**) Entre! A porta está aberta.

Jean Valjean – Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. Je suis libéré. (**Ele entrega um documento ao padre**).

Mulher 1 – Não entendi nada, que língua é essa?

Mulher 2 – Eu acho que é a língua francesa.

Padre – O nome dele é Jean Valjean. Ele é um ex-presidiário e agora está livre. Ele foi preso porque roubou alguns pães porque estava com fome. E não tem para onde ir.

Mulher 1 – E o senhor vai ajudá-lo?

Padre – Sim. Todos têm direito a uma nova chance. Vá tomar um banho lá dentro e depois jante conosco.

Jean Valjean – Merci.

CENA II

Narrador – Vocês acham que o padre fez certo? Eu concordo com vocês. É preciso sempre dar uma chance a quem quer mudar de vida. E agora vamos conhecer a segunda história. Um fazendeiro resolveu ler muitos livros sobre batalhas e de repente achou que era um cavaleiro de uma guerra.

Don Quixote – Vamos todos para a guerra. (**Corre em um cavalo de pau**)

Sobrinha – Tio o senhor não está bem. Que guerra? Vá descansar.

Governanta – Senhor. É preciso cuidar da Fazenda.

Trabalhador – Pobre homem. Temos que internar ele.

Don Quixote – Parem com isso. Yo soy Don Quijote de la Mancha.

Sobrinha – Agora ele fala espanhol? Levem meu tio para o hospital urgente.

Governanta – Venha senhor, já chamamos o SAMU.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Sobrinha – Queimem todos os livros que ele leu para nunca mais ele passar por isso.

Trabalhador – Sim senhora.

Seu Alonso – (alguns anos depois). Muito obrigado, gente, pelo apoio. Que pena que vocês queimaram meus livros, poderiam ter doado. Eu estava muito sozinho. Enfim, sei que não vou durar muito tempo então já fiz meu testamento e vou doar minha fazenda para vocês três.

Sobrinha – Tio, estamos felizes! Vamos sair para comemorar!

Governanta – Vamos sim!

Trabalhador – Obrigado, seu Alonso.

CENA III

Narrador – E para finalizar nossa noite. Em um quatinho morava um pobre homem que fez um boneco de madeira. Ele criou vida, mas detestava estudar.

Pai – Mas você é um boneco e fala.

Pinóquio – Claro que sim.

Pai – Vou matricular você na escola, terá um futuro melhor do que eu. (sai)

Pinóquio – Escola não presta para nada... Mas eu vou estudar muito. Eu vou é fugir.

Grilo – Claro que presta Pinóquio. Ai daqueles meninos que se tornam rebeldes contra os pais. Um dia a própria vida castiga.

Pinóquio – Quem falou?

Grilo – Io sono il Grillo-parlante.

Pinóquio – Hum, virou italiano. Grilo falante saia da minha frente. Não quero estudar e pronto.

Grilo – Se não quer estudar, então aprenda uma profissão para ajudar seu pai.

Pinóquio – Eu vou ser vida louca. Sair pelo mundo e pronto.

Grilo – Pobre Pinóquio, você é só um boneco de madeira.

Pinóquio – Você vai ver quem é pobre. (Pula em cima do grilo e o mata com um martelo). Eita e agora? Vou embora. (Sai)

Pai – Pinóquio matriculei você na escola... Pinóquio? Meu Deus, ele matou o Grilo Falante! Filhinho, enquanto eu for vivo, não vou desistir de você. Vou te procurar, perdoar e sei que você um dia vai estudar e ser um grande homem.

Narrador – Todos podem ter uma vida melhor, basta uma chance! Obrigado pela presença de todos! Boa noite!!!

FIM

Grupo de Discussão 4:

RELATOS DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROGRAMA DE MONITORIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO



ETAPAS DO FAZER DOCENTE EM UMA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS: RELATANDO EXPERIÊNCIAS / ÉTAPES DU SAVOIR-FAIRE D'ENSEIGNEMENT DANS UNE DISCIPLINE DE LANGUE PORTUGAISE SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: RAPPORTS D'EXPERIENCES

Ana Beatriz Aquino da Silva*

Elizabeth Maria da Silva**

RESUMO

Objetiva-se, no presente relato, descrever e analisar experiências vivenciadas por uma monitora participante do Programa de Monitoria da Universidade Federal de Campina Grande. Particularmente, almeja-se focalizar três aspectos: planejamento, execução e avaliação de atividades relacionadas ao estudo de textos pertencentes ao gênero esquema, desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa. A exploração dessas experiências se faz relevante na medida em que contribuem para a formação do futuro professor, além de favorecerem uma profícua interação professor-monitor-aluno. A referida disciplina, cuja carga horária é de sessenta horas-aula, é ministrada para alunos de Engenharias Mecânica e de Minas, contemplando metodologia de leitura, escrita e reescrita de textos acadêmicos. Neste relato, apresenta-se um recorte: experiências vivenciadas na primeira unidade de tal disciplina, ofertada no período letivo 2018.2, com foco no estudo de esquemas. Ancorada teoricamente na abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos, a análise das experiências da monitora revela que, subjacente às etapas do fazer docente observado – planejamento, execução e avaliação de atividades voltadas para o trabalho com esquemas –, está uma abordagem que considera as especificidades do público-alvo para o qual a disciplina é ministrada – seleção de textos e de temas conforme as necessidades dos alunos. Além disso, aponta para uma concepção de ensino-aprendizagem centrada no diálogo e na reflexão entre professor-aluno, professor-

* Graduada em Letras-Língua Portuguesa e Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Faz parte do Programa de Monitoria da UFCG e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). anabeatrizaquino@outlook.com.br.

** É doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É professora dessa segunda instituição, onde atua tanto na graduação, quanto na pós-graduação, e membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. professoraelizabethsilva@gmail.com.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

monitor, monitor-aluno e professor-monitor-aluno. Conclui-se que o programa de monitoria se configura, de fato, como um espaço de aprendizagem do fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Monitoria; Experiências do fazer docente; Letramentos Acadêmicos.

RESUME

L'objectif de ce rapport est de décrire et d'analyser les expériences vécues par une étudiante-surveillante participante au Programme de Surveillance de l'Université Fédérale de Campina Grande. En particulier, il se concentre sur trois aspects: la planification, l'exécution et l'évaluation d'activités liées à l'étude de textes appartenant au genre schéma de lecture, développés dans une discipline de la langue portugaise. L'exploration de ces expériences devient pertinente dans la mesure où elles contribuent à la formation du futur enseignant, en plus de favoriser une interaction rentable entre l'enseignant-surveillant-élève. Cette discipline, qui a une charge de travail de soixante heures, est enseignée aux étudiants en ingénierie mécanique et minière, dans le cadre d'une méthodologie pour la lecture, l'écriture et la réécriture de textes académiques. Dans ce rapport, on met l'accent sur: les expériences vécues dans la première unité de cette discipline, offerte au cours de l'année scolaire 2018.2, se concentrant sur l'étude de schémas. Ancrée sur les études de l'enseignement de la langue portugaise sur objectifs spécifiques, l'analyse des expériences de surveillance révèle que, sous-jacent aux étapes du savoir-faire de l'enseignant- planification, exécution et évaluation d'activités tournées vers le travail avec les schémas- il est présente une approche qui prend en compte les spécificités du public cible pour lequel la discipline est donnée - sélection de textes et de thèmes en fonction des besoins des étudiants. En outre, cette étude évoque une conception d'enseignement-apprentissage axée sur le dialogue et la réflexion entre enseignant-élève, enseignant-surveillant, étudiant-surveillant et enseignant-surveillant-étudiant. Nous concluons que le programme de surveillance est en réalité un espace d'apprentissage du savoir-faire de l'enseignement.

MOTS-CLES: Programme de surveillance; Experiences d'enseignement; Écriture académique.



1 Palavras iniciais

O desejo de se tornarem professores, compartilharem e construïrem conhecimentos com outrem, ainda impulsiona alguns estudantes a escolher cursos de licenciatura. No entanto, ao ingressarem nesses cursos, percebem que o fazer docente não é uma tarefa tão simples. Não basta querer ensinar ou simplesmente dizer “eu tenho o dom de ensinar”. No decorrer do seu processo de formação inicial, eles vão observando que precisam aprender práticas letradas específicas do letramento docente (MATENCIO, 2006; GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005).

Tudo parece muito novo e desafiador para os futuros professores, por isso, além da oferta de algumas disciplinas específicas nessa área, são desenvolvidos, em algumas instituições de ensino superior, programas diretamente voltados para a prática nos cursos de licenciatura, a exemplo da Residência Pedagógica⁶ e do Programa Institucional de Iniciação à Docência⁷. Há outros programas cuja participação permite também ao aluno aprender o fazer docente, como é o caso do Programa de Monitoria. Esse último é um auxílio aos estudantes matriculados em disciplinas iniciais dos cursos, as quais em geral são responsáveis por um alto índice de evasão e reprovação.

Tendo em vista o nosso vínculo com o Programa de Monitoria da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* de Campina Grande, pretendemos, no presente relato, descrever e analisar, sob a ótica da monitoria, experiências vivenciadas na disciplina Língua Portuguesa para Fins Específicos, ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras da instituição referida e ministrada, pela coautora deste texto, para alunos dos cursos Engenharia Mecânica e Engenharia de Minas, no período letivo 2018.2.

Para tal, organizamos este texto em três partes. Na primeira, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos norteadores da experiência. Na segunda, exploramos o fazer docente a partir de três categorias: planejamento, execução e avaliação das atividades. Na terceira e última parte, tecemos nossas considerações finais.

2 Fundamentos teórico-metodológicos norteadores da experiência

⁶ Para maiores informações, consulte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

⁷ Para maiores informações, consulte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Adotamos como eixo teórico-metodológico parametrizador da ministração das aulas a abordagem de ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) para fins específicos.

Nessa abordagem, “as tarefas são dimensionadas para as necessidades dos alunos e as estratégias de ensino selecionadas entre as mais eficazes para atender às finalidades do curso” (CINTRA, 2009, p. 50). Nessa perspectiva, os aprendizes são priorizados no processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos são selecionados e discutidos em função das necessidades daqueles. Sendo assim:

[...] [há uma] consciente mudança de atitude do professor para ensinar, clareza de que seria fundamental estabelecer objetivos alcançáveis e metas, em lugar de transcrição de planejamentos anteriores; uma certeza de que deveria transformar conhecimentos teóricos em ações práticas, em lugar de disponibilizar textos teóricos para os alunos e apenas discuti-los em sala de aula (CINTRA, 2009, p. 52).

Essa mudança de atitude do professor é complexa, pois implica não apenas uma mudança de paradigma no processo de interação aluno-professor, como defendem Cintra e Carreira (2007), mas, principalmente, uma postura interdisciplinar, na medida em que se faz necessário ao professor de Língua Portuguesa conhecer, ainda que amplamente, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo público-alvo da disciplina para que possa planejá-la segundo os propósitos comunicativos da comunidade a qual pertence esse público.

Cintra e Passarelli (2008), revisitando o ensino de Língua Portuguesa para fins específicos, ratificam esta tese: para que os cursos de português para fins específicos integrem os sujeitos aos seus contextos acadêmicos e profissionais, permitindo-lhes “utilizar a língua dentro da cultura da área do saber a que pertence, ou serve” (p.61), faz-se necessário “construir uma análise de necessidades, [por meio da qual] o professor tem de conhecer, mesmo que parcialmente, a área na qual vai atuar, para que as questões propostas permitam ao aluno associar e relacionar conhecimentos com sua área de especialidade” (CINTRA; PASSARELI, 2008, p. 65).

De fato, para que o curso ou a disciplina Português para fins específicos tenha uma finalidade específica, faz-se necessário não apenas diagnosticar as necessidades dos aprendizes, considerar o conhecimento prévio destes, contemplar no planejamento os textos acadêmicos mais lidos e produzidos por eles, mas, sobretudo, promover uma reflexão sobre a funcionalidade e as implicações advindas do uso desses textos nos cursos dos quais fazem parte.

São, portanto, tais ações que diferenciam o ensino voltado para fins específicos do ensino para fins gerais, já que, enquanto no primeiro, a preocupação está em responder às perguntas *Por que e para que o aprendiz de outra área, que não a de linguagem, precisa estudar a disciplina Língua Portuguesa?*; no segundo, o foco está em apresentar/revisar habilidades gerais da língua-alvo, a exemplo do estudo da norma padrão do português brasileiro, das convenções do código escrito e de gêneros textuais que circulam em comunidades discursivas diversas.

Nessa perspectiva, a abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos representa uma opção teórico-metodológica promissora, visto que favorece o conhecimento, a produção e o uso de gêneros próprios e/ou recorrentes de cada Curso de Graduação, em seu contexto sócio-histórico, e possibilita a reflexão do aluno sobre aspectos ideológicos e de poder dos cursos nos quais estão matriculados, por isso a adotamos em nossas aulas.

3 Construção da experiência

Como dissemos anteriormente, a disciplina que se configurou como espaço das nossas experiências é denominada Língua Portuguesa. Trata-se de uma disciplina, cuja carga horária é de 60 horas-aula, ministrada por um docente do curso de Letras Português, da UFCG, *campus* de Campina Grande, para alunos provenientes de diferentes cursos de graduação. No caso da que ministramos no período letivo 2018.2, foco do presente relato, tivemos como público-alvo quarenta e cinco estudantes, iniciantes e pré-concluintes, dos cursos Engenharia Mecânica e Minas. As 60 horas/aula são distribuídas em três unidades, cada qual correspondendo a 20 horas/aula, sendo que, no presente relato, fizemos um recorte de modo a explorar a primeira unidade relativa à abordagem de textos pertencentes ao gênero esquema (DUARTE, 2010).

Ao consultarmos o plano de curso da disciplina em questão, verificamos que sua ementa está centrada no trabalho com textos acadêmicos: “Metodologia de leitura de textos acadêmicos. Características textual-discursivas e linguísticas de textos acadêmicos. Produção e revisão de textos acadêmicos”. Na ementa, não se explicitam os textos que deverão ser focalizados pelo professor. Caberá a ele selecioná-los, considerando seu público-alvo e os objetivos que pretende alcançar em suas aulas. No nosso caso,

organizamos a disciplina em três unidades, em cada qual focalizamos conteúdos específicos:

- 1ª Unidade: noções básicas de leitura analítico-interpretativa, artigo científico e esquema;
- 2ª Unidade: resumo;
- 3ª Unidade: exposição oral e parecer.

Para explorar tais conteúdos, foram explicitados quatro objetivos, no Plano de curso da disciplina:

1. Desenvolver a prática de leitura analítico-interpretativa de textos pertencentes aos gêneros artigo científico, ensaio acadêmico e capítulo de livro, cujo tema esteja ligado à área dos estudantes, considerando os contextos de produção e circulação de tais gêneros, bem como seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos;
2. (Re)conhecer os contextos de produção e circulação de textos pertencentes aos gêneros esquema, resumo, artigo científico, exposição oral, parecer, bem como sua influência na elaboração discursiva, textual e linguística desse gênero;
3. Ler, analisar e discutir textos pertencentes aos gêneros esquema, resumo e artigo científico;
4. Planejar, produzir (e reescrever, se necessário) textos pertencentes aos gêneros esquema, resumo e exposição oral, cujo texto-fonte esteja relacionado à área dos estudantes, considerando a situação comunicativa na qual estão inseridos, bem como seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos.

Por questões de delimitação do objeto de estudo alvo de nossas reflexões, selecionamos, como já dito, a primeira unidade para descrevermos e avaliarmos as atividades nela desenvolvidas, a fim de tecer alguns comentários sobre suas contribuições para a formação do monitor, futuro professor, na visão da monitora. Para tanto, tomamos como base três etapas do fazer docente: planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A fim de facilitar o acompanhamento da experiência realizada, optamos por descrevê-la e avaliá-la em uma mesma seção, na próxima.

4. Experiências enquanto monitora no processo de construção do fazer docente

Esta seção está organizada em três subseções que contemplam, respectivamente: planejamento da primeira unidade, execução e avaliação das atividades.

4.1 Planejamento

No início do período letivo 2018.2, nós nos reunimos a fim de discutirmos o planejamento da disciplina, considerando dois critérios: (1) os princípios norteadores da abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos e (2) o perfil da turma - constituída de quarenta e cinco alunos, matriculados em cursos diferentes, Engenharias Mecânica e Minas, em situações variadas, iniciantes e pré-concluintes, como já informamos na seção anterior. Tendo em vista tais critérios, nós construímos o planejamento apresentado na figura 1.

Figura 1 – Planejamento da disciplina Língua Portuguesa.

JFCG-CH-UAL
Disciplina: Língua Portuguesa para Fins Específicos
Professora: Elizabeth Silva
Monitora: Ana Beatriz Aquino

Planejamento – 2018.2

1	21/08	Levantamento do perfil dos alunos e apresentação da proposta da disciplina; Exposição-dialogada sobre noções básicas de práticas de produção textual acadêmica.
2	23/08	Análise de textos pertencentes ao gênero esquema, considerando seus contextos de produção e circulação, bem como suas características linguísticas, textuais e discursivas.
3	28/08	Discussão do artigo Mulheres graduadas em Engenharia: um estudo de caso (MACHADO et. al, 2015).
4	30/08	Produção em grupo do esquema 1 (MACHADO et. al, 2015) sob a orientação do professor.
5	04/09	Atividade de análise coletiva do esquema 1 (MACHADO et. al, 2015).
6	06/09	Discussão do artigo Percorso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica (SOUZA, 2017).
7	11/09	Produção em grupo do esquema 2 (SOUZA, 2017).
8	13/09	Encontros tutoriais para análise da primeira versão do esquema 2 produzido sobre o texto de Souza (2017).
9	18/09	Encontros tutoriais para análise da primeira versão do esquema 2 produzido sobre o texto de Santos e Matos (2002).
10	20/09	Encontros tutoriais para análise da primeira versão do esquema 2 produzido sobre o texto de Santos e Matos (2002).
11	25/09	Entrega da versão final do esquema 2 – nota do primeiro estágio;

Observação: planejamento sujeito a alterações ao longo do processo.

Fonte: Autoria própria (2018)

Queremos destacar algumas escolhas feitas no planejamento exposto na figura 1, considerando os textos indicados para ler e produzir. Em relação aos primeiros, optamos por indicar a leitura de artigos científicos publicados em periódicos de Engenharia sobre temas que pudessem despertar o interesse dos discentes. No caso, escolhemos dois artigos para discussão em sala de aula: Mulheres graduadas em Engenharia: um estudo de caso (MACHADO et al., 2015⁸) e Percorso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica (SOUZA, 2017⁹). Com essas escolhas, buscamos atender, ainda

⁸ MACHADO et al. Mulheres graduadas em Engenharia: um estudo de caso. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p.35-43, 2015.

⁹ SOUZA, F. da C. S. Percorso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017.

que a grosso modo, às necessidades acadêmicas dos estudantes, tentando contribuir para sua socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), a partir da inserção, em sala de aula, de textos e temas vinculados à área deles.

Quanto aos textos indicados para produção, escolhemos, para a primeira unidade da disciplina, o esquema, pelo fato de que pode auxiliar seu produtor na seleção das ideias centrais de um texto-fonte lido, bem como na escrita de outros textos (DUARTE, 2010), conforme constatamos na terceira unidade, em que os alunos fizeram uma exposição oral de artigos científicos, a partir da elaboração de slides.

A participação no planejamento da disciplina, na condição de monitora, foi uma experiência muito proveitosa, porque permitiu perceber que essa etapa do fazer docente não deve ser feita de qualquer modo, mas considerando as necessidades dos alunos, para que eles possam se sentir mais motivados a aprender, conseguindo atribuir sentidos ao que leem e escrevem. Inegavelmente, planejar é essencial para o andamento da disciplina. No entanto, não podemos pensar que, uma vez planejado, não se pode alterar nada. Há inclusive, no planejamento exposto, uma observação de que “está sujeito a alterações ao longo do processo”, isso porque, como afirmam Menegolla e Sant’Anna (2014), o planejamento não é autoritário, inflexível nem estático, pelo contrário, é democrático e dinâmico.

Aprendemos ainda que o planejamento é essencial para visualizarmos as ações que pretendemos desenvolver ao longo da disciplina, e se estão, ou não, interligadas, permitindo a construção de um processo de ensino e aprendizagem coerente e significativo para os envolvidos: professores, alunos e a própria monitora. Segundo Menegolla e Sant’Anna (2014), o planejamento das aulas é um roteiro que, fundamentado em determinada(s) linha(s) de pensamento e ação, ajuda o professor a definir seus objetivos de modo que atendam aos reais interesses dos alunos, assim como a organizar os conteúdos de forma lógica, obedecendo à estrutura da disciplina. Em decorrência disso, o docente poderá ter mais segurança na sala de aula, evitando a improvisação e a repetição, afirmam os autores.

4.2 Execução

A ministração das aulas relativas à abordagem de textos pertencentes ao gênero esquema se deu em cinco momentos. No primeiro, levamos, para a sala de aula, exemplos

de esquemas, a fim de que os alunos tivessem contato com o gênero e, a partir disso, pudéssemos mediar uma discussão sobre os contextos de produção e circulação (BRONCKART, 2012), bem como sobre os significados e efeitos advindos de sua elaboração. Para a nossa surpresa, foi uma aula bastante produtiva, dada a participação dos alunos, seja expondo suas experiências anteriores com o gênero, seja fazendo perguntas sobre ele.

No segundo momento, os alunos fizeram, com base em critérios previamente estabelecidos e explicados em sala de aula (vamos explorá-los na próxima subseção), uma atividade de retextualização (DELL'ISOLA, 2007) do artigo científico de Machado et al. (2015), discutido em aula anterior, em um esquema, a fim de registrarem por escrito as ideias principais do texto, a partir de um sistema de hierarquização entre elas. Ao fazê-la, tiveram a possibilidade de demonstrar compreensão do percurso da pesquisa relatada – contexto, problemática, objetivos, metodologia, resultados e conclusões (LAVILLE; DIONNE, 1999) –, aspectos já discutidos em aulas anteriores. Dada a quantidade de alunos na turma e visando a uma maior integração entre eles, a atividade, assim como as posteriores, foi feita em pequenos grupos constituídos de dois a três discentes.

No terceiro momento, em uma aula subsequente à da produção do esquema, fizemos uma atividade de correção coletiva da primeira versão dos textos produzidos, seguindo a técnica de amostragem. Embora tenhamos corrigido os catorze esquemas entregues pelos estudantes, selecionamos, aleatoriamente, para essa atividade, três exemplares, suprimindo o nome dos seus autores. Então, organizamos a aula em duas etapas. Na primeira, os estudantes, organizados em grupo, analisaram os três esquemas com base nos mesmos critérios estipulados para produção. Na segunda etapa, eles socializaram suas correções e nós fomos fazendo as mediações necessárias, ora ratificando, ora refutando algumas considerações deles. Esse momento de discussão foi de grande aprendizado, não só para os alunos, mas também para a monitora, pois permitiu esclarecer dúvidas, dar mais orientações e sugerir outras possibilidades de aprimoramento dos textos, sempre explorando os gêneros artigo científico e esquema a partir dos seus significados, funções e questões ideológicas que subjazem à sua produção.

No quarto e quinto momentos, repetimos a estratégia metodológica adotada, respectivamente, no segundo e terceiro momentos, mas com três diferenças: a atividade de retextualização foi sobre outro artigo da área (SOUZA, 2017), a correção da primeira versão dessa retextualização foi feita em um encontro tutorial – discussão em torno do

texto produzido, envolvendo os alunos produtores, a professora e a monitora – e a reescrita dessa primeira versão foi contabilizada como a nota referente à primeira unidade.

A presença da monitora nas aulas, acompanhando as ações planejadas junto à docente e fazendo, por vezes, alguns comentários e perguntas, fortaleceu as discussões realizadas e se configurou como um reforço da mediação, visto que poderia ser consultada em sala de aula e/ou em seus momentos de atendimento. Além disso, ao longo do período letivo, ela ofereceu aos alunos todo o suporte necessário para auxiliar os alunos em suas dúvidas. Para tal, além de ter disponibilizado dias e horários para atendimentos presenciais, colocou à disposição deles seu e-mail e número pessoal, abrindo a possibilidade de atendimento on-line, o qual foi, de fato, o mais procurado dada a sua praticidade e a grande inserção dos alunos no mundo digital. Buscou-se, portanto, estreitamento e flexibilização dos laços com os discentes em prol de um melhor aprendizado.

4.3 Avaliação

Na subseção anterior, informamos que os alunos fizeram duas atividades de retextualização de artigo científico em um esquema, sendo que, enquanto a primeira serviu como ferramenta pedagógica, a segunda, além de pedagógica, foi também uma ferramenta avaliativa. No entanto, queremos destacar que ambas foram seguidas de atividades de reescrita, dada a nossa compreensão de que a produção textual não deve ser vista como um produto pronto e acabado, mas como um processo, sujeito a alterações. A oportunidade de reescrever os textos pode se configurar, assim, como um momento de grande aprendizado, não só para os alunos, produtores, mas também para a monitora e a professora, leitoras dos textos, que também estão na condição de aprendizes.

No presente relato, por questões de espaço para publicação, fizemos um recorte: focalizamos os encontros tutoriais, sob a ótica da monitora, tendo em vista o objetivo do nosso trabalho. Depois de terem passado pela experiência de análise de variados exemplares de textos pertencentes ao gênero esquema, produzido um, feito análise de três, discutido em sala de aula sobre essa análise, os grupos fizeram a segunda produção de esquema. Diferentemente da primeira atividade de produção, na qual a análise foi feita coletivamente, envolvendo todos os alunos da turma, nessa segunda, optamos por fazê-la diretamente com os produtores do esquema. Fizemos um sorteio em sala de aula a fim de

organizarmos uma agenda para esses encontros que se desenvolveriam em torno da primeira versão produzida. Então, na data e horário marcados, nós, professora e monitora, nos encontramos com os integrantes do grupo sorteado a fim de estabelecermos um diálogo reflexivo em torno da escrita (FIAD, 2017): de um lado, buscamos incentivar os alunos a falar sobre como foi a experiência de produção do segundo esquema, as dificuldades sentidas e as facilidades encontradas; de outro, depois de termos lido o texto, demos o nosso feedback, visando dialogar com os discentes sobre o que estava sendo pontuado em seus textos.

O feedback apresentado pela parceria professora-monitora foi pautado nos mesmos critérios que haviam sido discutidos no momento da indicação das atividades de retextualização, a saber:

- 1 Ideias centrais da pesquisa
 - 1.1 Problemática
 - 1.2 Objetivos
 - 1.3 Tipo de abordagem da pesquisa
 - 1.4 Participantes e critério de seleção
 - 1.5 Instrumento de coleta de dados
 - 1.6 Procedimento analítico
 - 1.7 Conceitos
 - 1.8 Resultados relacionados aos objetivos da pesquisa
 - 1.9 Sugestões, nas considerações finais
- 2 Organização gráfica do esquema
 - 2.1 Relação hierárquica entre as ideias (pertinência entre as ideias que constam das seções e o uso dos marcadores numéricos)
 - 2.2 Uniformidade quanto à classe da primeira palavra de cada item
 - 2.4 Ideias em tópicos e sem verbos conjugados
- 3 Respeito às normas gramaticais
- 4 Adequação das referências

Essa lista de critérios foi construída pela professora e pela monitora, a fim de que tanto elas, quanto os alunos ficassem cientes dos aspectos que deveriam ser considerados no momento da produção e da correção dos esquemas. A explicitação de critérios de

correção é necessária porque favorece uma maior transparência nesse processo e serve como um norte para os envolvidos nessa atividade, além de tentar diminuir a influência da subjetividade nos processos de correção. Esse momento foi de grande valia para a monitora, sobretudo para sua formação inicial enquanto docente, pois lhe permitiu perceber a importância de escolher critérios para direcionar não só as produções, mas também as correções textuais.

Cabe ressaltarmos que, de posse dos textos, a monitora corrigiu a primeira versão dos esquemas. Tendo-os corrigido, mostrou à professora que lhe deu um feedback, destacando os pontos positivos, pontos que precisaram ser repensados e outros que poderiam ter sido contemplados. Esse diálogo entre professora e monitora foi extremamente importante para a construção do fazer docente desta, pois lhe deu mais segurança para corrigir os textos dos alunos. Além disso, lhe será útil, quando estiver em outros momentos de correção de textos, já que é uma atividade que deverá desenvolver com frequência, ao longo de sua profissão.

5 Palavras finais

Neste relato, buscamos compartilhar experiências vivenciadas na disciplina Língua Portuguesa para fins específicos, sob a ótica da monitora. Ao resgatá-las, pudemos ratificar que o acompanhamento do fazer docente no ensino superior contribui para a formação do futuro professor, favorecendo uma profícua interação professor-monitor, nas etapas de planejamento, execução e avaliação das atividades. Além disso, o contato com a abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos, centrada no diálogo e na reflexão entre professor-aluno, professor-monitor, monitor-aluno e professor-monitor, foi bastante enriquecedora para a formação docente. Por fim, as experiências desfrutadas como monitora despertaram o desejo de ingressar em uma pós-graduação e, no futuro, em uma universidade, na condição de professora.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In. _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

CINTRA, A. M. M; PASSARELI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. **Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação**. EDUC, 2008.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

CINTRA, A. M. M.; CARREIRA, R. A. R. Os sujeitos e a mudança de paradigmas no processo de interação para uma abordagem instrumental do português. **Revista Voz das Letras**. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 8, II Semestre de 2007. Edição extra.

CINTRA, A. M. M. Português instrumental: um percurso. In: CELANI, M. A. A; FREIRE, M. M; RAMOS, R. de C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 47-54.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUARTE, N. Esquema. In: SILVA, E. M. da (Org.). **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2010. p. 27-42.

FIAD, R. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. da. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

LAVILLE, C. ; DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. Disponível em: <<https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

LUCKESY, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATENCIO, M. de L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 93-106. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA; Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo-área-aula**. 22. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

**O PROGRAMA DE MONITORIA PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIADO:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DAS LETRAS EM
DISCIPLINAS INICIAIS**

Milena Maria dos Santos Diniz (UFCG)

Luciene Maria Patriota (UFCG)

RESUMO

Ao ingressar em um curso de licenciatura, o graduando encontra uma variedade de projetos e programas oferecidos pelas instituições de Ensino Superior que o condiciona a otimizar seu potencial didático-pedagógico e acadêmico relacionado a prática docente, pois muitas vezes é necessário que o futuro profissional vá além das disciplinas que cursa ao longo da graduação para melhorar a qualidade do seu processo formativo. Entre os vários programas existentes, encontramos o Programa de Monitoria, mantido e coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino, um espaço tanto de iniciação à docência como de pesquisa, reflexão e de participação ativa nas atividades acadêmicas, via professor-orientador. Portanto, este presente trabalho visa relatar e realizar um apanhado das experiências enquanto aluna-monitora do curso de Letras-Espanhol no Programa de Monitoria em suas duas categorias na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nas disciplinas de Teoria da Narrativa, Introdução a Linguística e Teoria do Texto Poético, entre os anos de 2016 e 2018, apontando as necessidades de cada turma, o relacionamento com as mesmas, bem como os pontos positivos e negativos encontrados ao longo da prática. Apresentamos também de que forma a monitoria logra com os seus objetivos e os requisitos necessários para ingressar no programa seja como bolsista ou como voluntário. Com base nos estudos de Santos e Lins (2007) e Amorim, Lira, Oliveira e Palmeira (2012), assim como a partir da leitura da Resolução da Monitoria da referente instituição, que destacam o papel da monitoria e do monitor, esperamos que este trabalho promova a reflexão da importância deste programa para formação docente do profissional da área de Letras.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Monitoria; Relato.

RESUMEN

Al ingresar en un curso de licenciatura, el graduado encuentra una variedad de proyectos y programas ofrecidos por las instituciones de Enseñanza Superior que lo condiciona a optimizar su potencial didáctico-pedagógico y académico relacionado a la práctica docente, pues muchas veces es necesario que el futuro profesional va más allá de las disciplinas que cursa a lo largo de la graduación para mejorar la calidad de su proceso formativo. Entre los diversos programas existentes, encontramos el Programa de Monitoreo, mantenido y coordinado por la Pro-Rectoría de Enseñanza, un espacio tanto de iniciación a la docencia como de investigación, reflexión y de participación activa en las actividades académicas, vía profesor-orientador. Por lo tanto, este presente trabajo pretende relatar y realizar una recopilación de las experiencias como alumna-monitora del curso de Letras-Español en el Programa de Monitoreo en sus dos categorías en la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), en las disciplinas de Teoría de la Narrativa, La lingüística y la Teoría del Texto Poético, entre los años 2016 y 2018, apuntando a las necesidades de cada clase, la relación con las mismas, así como los puntos positivos y negativos encontrados a lo largo de la práctica. Presentamos también de qué forma el programa logra con sus objetivos y los requisitos necesarios para ingresar en él, sea como becario o como voluntario. Con base en los estudios de Santos y Lins (2007) y Amorim, Lira, Oliveira y Palmeira (2012), así como a partir de la lectura de la Resolución de la Supervisión de la institución, que destacan el papel de la monitoría y del monitor, esperamos que este trabajo promueva la reflexión de la importancia de este programa para la formación docente del profesional del área de Letras.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores; Monitoreo; Informes.

1 Introdução

Ao ingressar em uma instituição de ensino superior, o estudante se vê frente a um universo de ensino, pesquisa e extensão com uma gama de possibilidades para desenvolver ao longo do curso a sua identidade profissional.

Sabe-se que ao longo da graduação, em específico a licenciatura, existe uma variedade projetos e programas oferecidos por essas instituições de Ensino Superior que o condiciona a otimizar seu potencial didático-pedagógico e acadêmico relacionado a prática docente, pois muitas vezes é necessário que o futuro profissional vá além das disciplinas que cursa para melhorar a qualidade do seu processo formativo.

Direcionando-se aos cursos de Letras e aos programas existentes dentro da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) temos a Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), Monitoria, entre outros.

Encontramos no Programa de Monitoria, mantido e coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino, um espaço tanto de iniciação à docência como de pesquisa, reflexão e de participação ativa nas atividades acadêmicas, via professor-orientador.

Considerando todas as questões anteriormente tratadas, este presente trabalho visa relatar e realizar um apanhado das experiências enquanto aluna-monitora do curso de Letras-Espanhol no Programa de Monitoria em suas duas categorias na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nas disciplinas de Teoria da Narrativa, Introdução a Linguística e Teoria do Texto Poético, entre os anos de 2016 e 2018.

Será apontando, em forma de relato as necessidades de cada turma, o relacionamento com as mesmas, bem como os pontos positivos e negativos encontrados ao longo da prática. Apresentamos também de que forma a monitoria logra com os seus objetivos e os requisitos necessários para ingressar no programa seja como bolsista ou como voluntário.

Com base nos estudos de Santos e Lins (2007) e Amorim, Lira, Oliveira e Palmeira (2012), assim como a partir da leitura da Resolução da Monitoria da referente instituição, que destacam o papel da monitoria e do monitor, esperamos que este trabalho promova a reflexão da importância deste programa para formação docente do profissional da área de Letras.

2 O programa de monitoria

Na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, mais precisamente no Centro de Humanidades da Unidade Acadêmica de Letras, é realizado todo período letivo a seleção para os estudantes participarem do Programa de Monitoria, nas categorias remunerada e voluntária.

Com base nas leituras realizadas da Resolução da Monitoria da referente instituição, o programa de iniciação à docência, mantido e coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino e possibilita aos alunos o desenvolvimento de novas metodologias e experiências pedagógicas bem como a cooperação acadêmica e principalmente estimular nos alunos de licenciatura o pensamento científico, autonomia intelectual.

Com a implementação da Lei Federal n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968 sobre a fixação das normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, que encontramos no capítulo 3 do corpo discente o artigo 41 que trata da monitoria:

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.

Outros objetivos que o Programa de Monitoria oferece aos participantes é a possibilidade de os monitores desenvolverem a habilidade de lidar de modo criativo a distintas e possíveis situações que possa ocorrer nas suas práticas.

Ramalho (2007) em suas reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior aponta que é necessário que os professores em formação tenham em mente de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes, pois, não basta apenas o profissional ter o domínio do conteúdo, é necessário se fazer entender.

Ela segue afirmando que o universitário ao longo da graduação passa por várias etapas tais como o momento de estranhamento em se acostumar com o universo acadêmico, adaptação ao ambiente até lograr ao se filiar a cultura universitária. E ao ingressar na monitoria, o estudante conquista um pouco disso.

Já Dias (2007) trata da monitoria da seguinte maneira:

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

“O exercício da monitoria se apresenta como de fundamental importância na direção de uma formação responsável do aluno, articulando teoria e prática de maneira consistente, além de dar maior visibilidade ao curso, à universidade em que os estudantes estão inseridos. Daí a importância de se valorizar esse momento acadêmico, de fato, a única oportunidade de formação inicial, hoje disponível, para a docência na educação superior.”

Com relação aos deveres do monitor, vale destacar que é necessário a participação nas aulas e auxiliar os alunos em dúvidas e curiosidades recorrentes nas aulas, bem como auxiliar o professor em sala de aula (entrega de materiais) e em algum momento da disciplina ministrar uma aula sob a fiscalização do professor.

É necessário também que o monitor reserve um tempo da semana para realizar atendimento aos alunos em horários extraclasse.

Portanto, com base nessas questões, torna-se importante valorizar a monitoria acadêmica e o compartilhamento das diversas experiências vivenciadas. Pois o monitor é uma ponte entre o professor e o aluno e havendo um bom diálogo entre todos o trabalho tende a enriquecer ainda mais a disciplina.

3 Monitoria: Experiências e desafios em disciplinas iniciais

Será descrito a seguir todas as experiências vivenciadas como monitora e as respectivas disciplinas nos períodos letivos de 2015.2, com o projeto de monitoria intitulado de “*A monitoria e suas múltiplas dimensões nas humanidades: Interpretação, abstração e prática educativa*”; 2016.1, com o projeto “*A monitoria: Traços científicos da prática educativa para o Centro de Humanidades*” e por fim, o período letivo de 2018.1 com o projeto “*A monitoria e suas múltiplas dimensões nas humanidades: Interpretação, abstração e prática educativa*”.

3.1 Teoria da Narrativa

Ao ingressar no período letivo 2015.2 como monitora da disciplina, realizei minhas práticas nos meses de fevereiro, março, abril e maio com turmas do curso de Letras-Português como bolsista junto a outro monitor.

Assim como aponta Ramalho (2007) com relação as etapas que o estudante universitário enfrenta, devo dizer que passei pela etapa de adaptação progressiva até me acostumar com a cultura universitária. Buscava sempre me adaptar e participar

ativamente deste universo até que obtive sucesso em ingressar na monitoria como bolsista.

Era minha primeira vez engajada em algum programa da universidade, portanto, tinha muitas dúvidas a respeito de como deveria ser a minha postura como monitora. Por isso, destaco a importância que foi para mim o diálogo com a professora da disciplina, que desde do primeiro dia de aula se mostrou uma profissional aberta a ouvir e a sanar quaisquer dúvidas dos monitores.

Neste sentido, é importante destacar que as aulas da disciplina anteriormente mencionada sucediam em 2 (dois) encontros semanais, sendo estes na quarta-feira das 08:00h às 10:00h e sexta-feira das 10:00h às 12:00h, com uma carga horária de 60 horas e um total de 4 créditos.

Desde do começo a professora orientou e explicou com detalhes como a disciplina iria seguir, já deixou decidido os dias que realizaríamos nossas práticas e dialogou de modo que podíamos decidir sobre o tema das nossas aulas com base no plano de curso da mesma. Tais aspectos destacados me deixou com uma maior segurança sobre o que eu deveria fazer e me motivou ainda mais a ser monitora.

As aulas em sua maioria eram realizadas em sala de aula e contavam com o auxílio de recursos como análises de textos teóricos, críticos e literários, orientação para a escrita de estudo analítico.

Como mencionei em tópicos anteriores, é dever do monitor estar presente em todas as aulas do professor, portanto, ao longo das aulas da disciplina eu percebi que os alunos, apesar do professor apresentar o monitor e explicar um sobre a monitoria, eles ainda ficam tímidos quanto a solicitar a ajuda do monitor dentro e fora da sala de aula.

Nessa primeira experiência pude observar este desafio e refletir sobre o que eu poderia fazer. Foi aí que percebi que o monitor ele não deve ser um “tarefeiro”, executando tarefas muito simples como observar as aulas, tomar nota dos conteúdos das aulas, coletar os materiais do professor, transcrever notas, receber trabalhos de alunos entre outros pontos que Nunes (2007) menciona. Era necessário que eu enquanto aluna-monitora, me mobilizasse para me tornar a ponte entre os alunos e o professor.

Comecei a interagir com os alunos de modo que fosse o menos invasivo possível, começando a mostrar que o monitor está no ambiente deles para compartilhar conhecimentos e ajudar com o que sabíamos sobre a disciplina e os conteúdos.

Criei cartões para serem entregues aos alunos com meu e-mail para contato, bem como meus respectivos horários de atendimento. E aos poucos os alunos começaram a se acostumar, pois conversava com muitos depois da aula de maneira mais informal.

Porém, outros desafios se seguiram, muitos dos alunos recorriam aos atendimentos da monitoria para tirar dúvidas de assuntos de prova ou seminário, na maioria dos casos, em cima das datas. Dúvidas sobre os textos teóricos das aulas e atividades eram pouco solicitadas.

Com relação a ministrar aula, acredito ter sido o momento mais importante e que me motivou não só a seguir realizando outras monitorias como também a participar de outros projetos e programas da universidade.

Nunca havia ministrado uma aula na vida, mas graças ao diálogo com a professora e o outro monitor me senti mais segura pois tive orientações e conselhos da professora bem como compartilhei minhas dúvidas com o outro monitor onde trocamos experiências e dúvidas. Por fim, ministrei uma aula didática sobre análise do texto fílmico onde mantive uma boa interação com os alunos que perguntavam e opinavam sobre o tema da aula.

Ao fim da disciplina tive o prazer de organizar junto com a professora uma confraternização com os alunos onde ela convidou o escritor paraibano Roberto Menezes, com o qual ela estava trabalhando um dos livros dele na disciplina, para bater um papo com os alunos sobre o mesmo com o autor.

3.2 Introdução a Linguística

Motivada pela experiência da monitoria anterior, resolvi participar mais uma vez do processo seletivo do programa e ingressei no período letivo 2016.1 na disciplina de Introdução a Linguística ministrada para alunos agora de Letras-Línguas Estrangeiras.

Da literatura para a linguística e do português para as línguas estrangeiras, tive o privilégio de, apesar de cursar letras-espanhol, ter contato com professores e alunos dos vários cursos de Letras da UFCG, analisando as várias realidades dentro da Unidade Acadêmica de Letras, aprendendo e compartilhando experiências e conhecimentos.

De maneira geral, a disciplina tinha como objetivo discutir os principais conceitos da Linguística desde sua formação até desenvolvimento dos estudos enunciativos,

notadamente: os estudos pré-saussurianos, estruturalismos, gerativismo e estudos enunciativos. Realizei minhas atividades nos meses julho, agosto, setembro e outubro.

A monitoria trouxe para minha formação docente, a possibilidade de analisar e perceber as diferentes metodologias utilizadas pelos professores para repassar o mesmo conhecimento. Pude comparar e ver a diferença entre a forma como eu tive as aulas de Introdução a Linguística e como o professor ao qual estava auxiliando ministrava suas aulas. Auxiliei os alunos, porém aprendi coisas novas.

Houve a participação de 2 (duas) monitoras bolsistas, as aulas da disciplina sucediam em 2 (dois) encontros semanais, sendo estes na terça-feira das 14:00h às 16:00h e quinta-feira das 16:00h às 18:00h, com uma carga horária de 60 horas e um total de 4 créditos.

O professor era muito simpático e aberto a diálogos. Aprendi o método de elaboração de atividades e quais os critérios de avaliação, o que levar em conta ou não. Ele sempre marcava reuniões para discutir sobre os conteúdos das próximas aulas e preocupava-se em nos manter informadas.

Como já tinha a experiência anterior da outra monitoria, me senti mais segura e a interação com os alunos aconteceu mais rápido. Porém, ao contrário da outra experiência, houve uma procura maior dos alunos nesta disciplina pelas monitoras para sanar as dúvidas dos textos trabalhados nas aulas.

Era também o momento de desenvolver mais uma vez minha prática docente ao ministrar a aula da monitoria. Aproveitava este momento para dialogar e absorver o máximo possível das orientações do professor e ao fim a aula foi efetivada.

Além de enriquecer meus conhecimentos e contribuir de alguma forma para com a disciplina, fiz grandes amizades e pude ver alunos dos quais fui monitora motivados a participarem do Programa de Monitoria e de outros projetos que a universidade oferece.

3.3 Teoria do Texto Poético

Sendo esta a última monitoria da qual participei, correspondente ao período letivo 2018.1 a disciplina de Teoria do Texto Poético era destinada as turmas de Letras-Língua Inglesa e realizei nos meses de maio, junho, julho e agosto. A disciplina possuía uma carga horária de 60 horas (4 créditos) e com dois encontros semanais, sendo estes na terça-feira, das 08:00 às 10:00 e quinta-feira, das 10:00h às 12:00h.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Houve a participação de 2(dois) monitores, um voluntário e um bolsista. Em relação às aulas, é válido ressaltar que eram expositivas, dialogadas e, também, práticas, havendo sempre a interação entre professora, aluno e monitor. As aulas contaram com o auxílio de recursos como data show e roteiros de atividades para abordar o assunto através de slides, seminários e exemplos da vida real.

Particpei desta vez como voluntária na disciplina, e tive a surpresa ao saber que a professora solicitou monitores para a mesma pelo fato de que um dos alunos era deficiente visual. Porém, ao longo das aulas percebemos o quanto o aluno era participativo e sempre nos procurava para tirar dúvidas.

Era necessário também da nossa parte enquanto monitores, auxiliar o professor e o aluno a procurar os textos teóricos em arquivos que fossem possíveis de serem lidos pelo notebook dele, que possuía um programa que realizava a leitura dos textos trabalhados em sala.

Quanto aos demais, a procura pelo atendimento da monitoria se mostrou curta durante o período. Tanto nas atividades em sala, quanto em horários extraclasse, nos horários de atendimento que disponibilizei (segundas e sextas à tarde), os alunos raramente me procuravam para sanarem suas dúvidas acerca dos trabalhos da disciplina, dos textos e assuntos estudados, sendo mais frequente a procura para preparar o seminário.

Posso afirmar que para mim a disciplina foi de fundamental importância, pois pude voltar a ela com um olhar diferenciado, mais aprofundado, com mais experiências acadêmicas e pedagógicas que foram, inclusive, compartilhadas com a turma da qual fui monitora. A professora, que sempre me orientou em todos os momentos, se mostrando muito atenciosa e dedicada.

O contato direto, em sala ou nos atendimentos extraclasse, com os alunos me proporcionou muitos conhecimentos, me levando a enxergar novas possibilidades e opiniões, a partir das quais pude ajudá-los nesse processo de inserção na vida acadêmica, vendo de perto a realidade do ensinar e aprender.

4 Resultados

De maneira geral, a possibilidade de participar mais de uma vez do Programa de Monitoria possibilita que o estudante universitário, de acordo com Ramalho (2007) se

filie a essa cultura acadêmica incorporando as práticas e maneira de funcionamento da universidade que nunca são formados, antecipadamente.

Percebi que se faz necessário que os alunos que estão ingressando no contexto universitário saibam da importância tanto da presença do monitor como da participação deles nestes programas. Ainda há muitas dúvidas de alunos que assistem aulas de determinadas disciplinas e se veem de frente a figura do monitor.

Em minhas experiências pude perceber que os alunos procuravam pelos monitores geralmente para tratar dúvidas a respeito de conteúdos da prova e seminário. E que muitas vezes os horários que disponibilizamos para os alunos não são tão favoráveis para os mesmos, então se faz necessário um diálogo e acordo.

O monitor também não deve ser aquela figura estática dentro da sala de aula, que deve esperar que o aluno vá a sua procura. É preciso que o monitor se mobilize quando necessário e interaja com os alunos de modo que eles se sintam confortáveis e menos tímidos quando entrarem em contato solicitando ajuda e assim ser a ponte entre professor e aluno.

Conclusão

Auxiliar aqueles que estão começando sua jornada na universidade através do Programa de Monitoria foi, sem dúvidas, uma experiência riquíssima e de extrema relevância para minha formação enquanto futura profissional docente. O programa proporciona aos estudantes monitores de estarem mais engajados nas atividades acadêmicas, conhecer e interagir com alunos e professores das diferentes áreas das letras.

Os anos correspondentes as práticas e participações no Programa de Monitoria na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG proporciona ao indivíduo adquirir uma maturidade quanto a realidade tanto da sala de aula como da academia.

Foram anos de muitas trocas de conhecimentos entre monitores, alunos e professores, que futuramente se tornaram amigos e colegas em outros projetos. E é gratificante ver ao final de toda prática neste programa ver alunos que tiveram monitores em suas disciplinas motivados a participarem da monitoria.

Referências

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

AMORIM, Roseane Maria de et al.; LIRA, Tatiane Hilário de; OLIVEIRA, Michelle Pereira de; PALMEIRA, Ana Paula. *O papel da monitoria pra a formação de professores: Cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual*. Exitus, volume 2, n° 2, Jul./Dez. 2012.

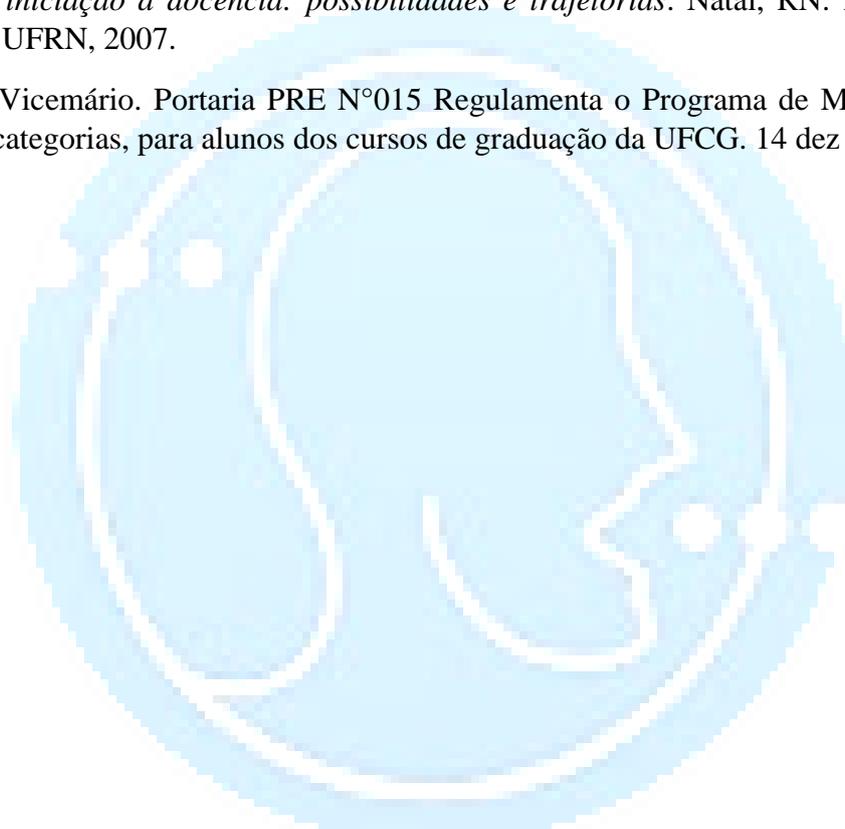
BRASIL. Senado Federal, Lei Federal n.º 5540, de 28 de novembro de 1968.

MARIANO, Carla Heloisa; SOUZA, Thais Helany Tavares. *A inclusão da monitoria no currículo acadêmico universitário: Relato de Experiência*.

PRÓ-REITORIA DE ENSINO. Programas Acadêmicos. Disponível em: <<https://pre.ufcg.edu.br>>. Acesso em: 11/12/2018.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

SIMÕES, Vicemário. Portaria PRE N°015 Regulamenta o Programa de Monitoria em suas duas categorias, para alunos dos cursos de graduação da UFCG. 14 dez 2009.



Grupo de Discussão 5:

ESTUDOS DE LITERATURAS AFRICANAS



A BELEZA DA LÍRICA FEMININA CONTEMPORÂNEA DO MAGREBE E DO MACHREK AFRICANO DE LÍNGUA FRANCESA / THE BEAUTY OF THE CONTEMPORARY FEMALE LYRICAL OF THE MAGHREB AND MASHREK THE FRENCH-SPEAKING AFRICAN

Luana Costa de Farias¹⁰
Josilene Pinheiro-Mariz¹¹

RESUMO

Neste presente trabalho, buscamos analisar a produção poética produzida por mulheres do universo francófono na região localizada ao norte do continente africano, sendo essa Magrebe e do Machrek. Os nossos estudos, ao longo dos anos, vêm sendo intensificados, pois, os resultados obtidos com essa investigação têm revelado o efeito estético dessa produção. Ademais, temos identificado que ainda há muito a ser evidenciado, uma vez que ainda há pouca publicação, sobretudo em língua portuguesa, dessa lírica, refletindo uma frágil divulgação dessa arte literária. Diante dos dados de nossas pesquisas, fica evidente que de maneira geral, a mulher tem ocupado poucos espaços nos estudos literários (DALCASTAGNÈ, 2012). A partir dessa realidade, buscamos responder à seguinte pergunta norteadora: o fato de estarem em uma região em que o espaço dado à mulher ainda é bastante restrito, tal comportamento ecoa na produção poética? Em busca de respostas, ancoramo-nos em Gontard (2005), Doucey (2008; 2010; 2011, 2017), Combes e Despax (2017) e em documentos que apresentam resultados de projetos de iniciação científica (CNPq-UFCG 2013-2018). Tais estudos e antologias dão especial atenção à produção literária “dita francófona”, apresentando discussões basilares a respeito do lugar da poética feminina em espaço que parece ser reservado unicamente à autoria masculina. Com o intuito de revelar essa riqueza que é a lírica feminina da África francófona do Magrebe e do Machrek, executaremos uma pesquisa quali-quantitativa, de cunho bibliográfico e documental (MOREIRA; CALEFE, 2008). Os primeiros dados desta pesquisa nos apontam para o quanto essas escritoras africanas vêm alcançando espaços importantes, sobressaindo às dificuldades impostas pela sociedade patriarcal e dando voz às mulheres da literatura contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia francófona africana; Literatura francófona; Poetisa.

ABSTRACT

In this present work, we try to analyze the poetic production produced by women of the Francophone universe in the region located to the north of the African continent, being this Maghreb and Machrek. Our studies, over the years, have been intensified, therefore, the results obtained with this research have revealed the aesthetic effect of this production. In addition, we have identified that there is still much to be evidenced, since there is still little publication, especially in Portuguese, of this lyric, reflecting a fragile dissemination of this literary art. Given the data of our research, it is evident that in general, women have occupied few spaces in literary studies (DALCASTAGNÈ, 2012). From this reality, we try to answer the following guiding question: the fact that they are in a region where the space given to women is still very

¹⁰ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB, luanacdefarias@yahoo.com.br

¹¹ Professora Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB, jsmariz22@hotmail.com

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

restricted, does such behavior echo in poetic production? In the search for answers, we have anchored in Gontard (2005), Doucey (2008, 2010, 2011, 2017), Combes and Despax (2017) and documents presenting results of scientific initiation projects (CNPq- UFCG 2013-2018) . Such studies and anthologies give special attention to the literary production "dictated Francophone", presenting basic discussions about the place of female poetics in space that seems to be reserved solely for male authorship. With the aim of revealing this wealth that is the female lyric of francophone Africa in the Maghreb and Machrek, we will carry out a qualitative and quantitative research of a bibliographic and documentary nature (MOREIRA, CALEFE, 2008). The first data of this research point us to the extent to which these African writers have reached important spaces, standing out to the difficulties imposed by the patriarchal society and giving voice to the women of the contemporary literature.

KEYWORDS: African Francophone Poetry; French-speaking literature; Poetess.



1 Introdução

Ao longo dos anos, as mulheres vêm ocupando espaço na literatura, e com isso, levantando reflexões acerca do seu papel neste vasto espaço, que é o mundo literário. Partindo desse ponto, temos nos proposto a traçar um perfil da atual produção poética feminina do continente africano, intentando-se fazer ponderações sobre a lírica das escritoras de língua francesa. Buscamos, nesse viés, identificar qual a função dessa poética na perspectiva das escritoras que adotaram essa língua como a mais viável para a produção literária feminina nas regiões ao norte da África. Isso pode, naturalmente, nos revelar a diversidade da língua; mas, além disso, enfoca, particularmente, as especificidades culturais dos povos que compartilham de língua francesa em todo o mundo. Isso denota também que a língua francesa é, do mesmo modo que a língua portuguesa no Brasil, uma língua de unidade em um espaço de diversidades.

Levando-se em conta a realidade das escritoras dessa região, buscamos identificar e analisar a lírica feminina de países do Magrebe e do Machrek de língua francesa, mesmo considerando-se que a força masculina impera nas sociedades desses países. Considerando-se que a família é um dos espaços sociais nos quais a mulher tem menos voz, ela é calada em casa e emudecida na rua. No entanto, ao verificarmos que a literatura emerge desse espaço como o lugar que dá voz, a poética feminina funciona como o lugar de expressão, quebrando o silêncio e, não raramente, conduzindo o leitor a um mundo totalmente novo.

2 Poetisas que escrevem: emancipações femininas

A produção das mulheres tem, de certa forma, traços peculiares e interessantes para serem observados. Com o passar dos séculos, a literatura produzida por mulheres tem sido de tamanha importância, pois, criou e vem criando, uma geração de escritoras fortemente comprometidas com as contradições do poder inerentes às sociedades contemporâneas, especificamente no que toca ao universo feminino. Resultante disso, revisaram os conceitos como liberdade, identidade, etnia e questionaram o seu próprio lugar como mulher nas relações sociais, principalmente nesses países dessa região, onde a presença da mulher sempre foi colocada à margem de qualquer atividade “dita” masculina, como atividades em diversas áreas do conhecimento.

Diante dessa realidade, muitas poetisas através de seus escritos, utilizam temáticas que falam de suas experiências e/ou criam personagens femininos que fogem dos

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

estereótipos de submissão à voz masculina, pelo repulso à dedicação exclusiva da mulher ao espaço privado do lar e sem participação ativa na vida pública. Isso traz ao conhecimento de seus leitoras, práticas que foram arraigadas durante muito tempo e há uma necessidade de valorização da mulher, como mãe, amiga, guerreira e dotada de sabedoria.

Através da análise das obras, muitas poetisas enfatizam como a subjetividade feminina está construída culturalmente dentro das relações de poder e propõem possibilidades subversivas para reescrever a identidade feminina dentro dos termos do próprio poder, mas sem repetir as estruturas de dominação patriarcal. Aos poucos, as escritoras ganham a visibilidade e tentam, mesmo depois de muito tempo, conseguir o seu reconhecimento de igualdade social, utilizando assim, a escrita como poder emancipador e registrador dessas conquistas.

Observaremos abaixo o quadro das poetisas dos países das regiões do Magrebe e do Machrek, após, destacaremos duas em nossas leituras.

QUADRO 1: Poetisas dos países do Magrebe

POÉTISA	ORIGEM	OBRAS LITERÁRIAS
Amina Saïd (1953)	Tunis, Tunísia	<i>Paysages, nuit friable</i> , éd. Barbare, Vitry-sur-Seine, 1980 ; <i>Marcher sur la terre</i> , éd. La Différence, Paris, 1994.
Marie Louise Taos Amrouche (1913-1976)	Tunis, Tunísia	<i>Le Grain magique</i> , recueil de contes et de poèmes, éditions François Maspéro, 1966 ; éditions de la Découverte, 1996.
Souâd Guellouz (1937)	Ariana, Tunísia	<i>Comme un arc-en-ciel</i> , Tunis, Arabesques, 2003, 105 p.
Anna Greki (1931-1966)	Batna, Argélia	<i>Des chèvres noires dans un champ de neige ? (Anthologie de la poésie algérienne contemporaine)</i> , édition enrichie, <i>Bacchanales</i> , n° 52, Saint-Martin-d'Hères, Maison de la poésie Rhône-Alpes, 2014.
Assia Djebar (1936-2015)	Cherchell, Argélia	<i>Poèmes pour l'Algérie heureuse</i> , 1969
Fadéla Chaïm- Allami (-)	Alger, Argélia	<i>Diwan du silence mugissant</i> (recueil poétique), Publibook, Paris, 2009 ; <i>Ode aux errants. Dédicace au pays</i> suivie de <i>Fragmentaires ou la Muraille de Chine est si près</i> (poèmes), éd. Les Xérogaphes, Paris, 2016
Fadhma Aït Mansour Amrouche (1882- 1967)	Tizi Hibel, Argélia	<i>Inédits</i> .

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Maïssa Bey nom de plume de Samia Benameur (1950)	Ksar el Boukhari, Argélia	<i>Sahara, mon amour</i> . Éd. l'Aube, 2005 (photos O. Nekkache)
Marylise Ben Haïm (1928-2001)	Alger, Argélia	<i>Sur le chemin de nos pas</i> , L'Harmattan, Paris, 1984; <i>Au carrefour des sacrifices</i> , L'Harmattan, Paris, 2000; <i>Le soleil assassiné</i> , L'Harmattan, Paris, 2002.
Nassira Belloula (1961)	Aurès, Argélia	<i>Les Portes du Soleil</i> , éditions Enal, Alger, numéro d'éditions, 1988 ; <i>The Gates Of The Sun</i> , traduction de <i>Les Portes du Soleil</i> , éditions Rafar, Alger, 2010
Rabhi Zohra alias Safia Ketou (1944-1989)	Ain Sefra, Argélia	<i>Amie cithare</i> (Poésie) - Naaman, Sherbrooke
Etel Adnan (1925)	Beyrouth, Líbia	<i>Ce ciel qui n'est pas</i> , Poésie, Paris, L'Harmattan, 1997.
Ezza Agha-Malak (1942)	Tripoli, Líbia	<i>Entre deux battements de temps</i> , Technopress, Beyrouth, 1992 ; <i>Petits poèmes pour un Grand Homme</i> , Beyrouth, Éditions du Roy, 2005 ; <i>Mes Villes Mes Amours Mes Solitudes</i> , Éditions Dergham Beyrouth, octobre 2011.
Nadia Tuéni (1935-1983)	Baakline, Líbia	<i>Poèmes pour une histoire</i> , Seghers, 1972 ; <i>Liban : vingt poèmes pour un amour</i> , Beyrouth, 1979.
Ritta Baddoura (1980)	Deir-el-Qamar, Líbia	<i>Ici désert : des rives du Niger au large du Ténéré</i> , Dergham, 2010
Vénus Khoury-Ghata (1937)	Bcharré, Líbia	<i>Au Sud du silence</i> , poèmes, Saint Germain des Prés, 1975; <i>Fables pour un peuple d'argile</i> , suivi de <i>Un lieu sous la voûte</i> et de <i>Sommeil blanc</i> , poèmes, Belfond, 1992; <i>Le Livre des suppliques</i> , poèmes, Mercure de France, 2015
Jamila Abitar (1969)	Marrakech, Marrocos	<i>L'Aube sous les dunes</i> , éditions L'Harmattan, Paris, 2001 ; <i>À Marrakech, derrière la Koutoubia</i> (recueil de poèmes), &ditions Alfabarre, 2012.
Maria Zaki (1964)	El Jadida, Marrocos	<i>Voici défait le silence</i> , Paris, Société des écrivains 2006, réed. Edilivre 2009 ; <i>Entre ombre et lumière</i> , Paris, Edilivre 2007 ; <i>Et le cheval se relève</i> , Paris, Edilivre 2009.
Rim Battal (1987)	Casablanca, Marrocos	<i>Vingt poèmes et des poussières</i> , éditions Lanskine, 2015 ;

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO
 Universidade Federal de Campina Grande
 25 e 26 de outubro de 2018

		<i>Latex</i> , éditions LansKine, 2017.
Soumya Ammar Khodja (1955)	Casablanca, Marrocos	<i>Entrelacs</i> , revue de poésie n°9, 1999 ; <i>Aubes Orantes</i> , poèmes, Marsa, 2001; <i>Les tas de mots</i> , revue d'expression poétique n°14, Les tas de mots, automne 2013.
Siham Benchekroun (-)	Fès, Marrocos	<i>A toi</i> , poèmes (édition bilingue), Casablanca, Empreintes Edition, 2000, 82 pages.
Touria Ikbal (-)	Marrakech, Marrocos	<i>A l'orée du temps, Poèmes en correspondance</i> , de Touria Ikbal et Chantal Legendre, Éditions la Souris, Grenoble 2010 ; <i>Oasis - Poèmes en correspondance</i> , de Touria Ikbal et Chantal Legendre, bilingue, arabe et français, Éditions de la souris, mars 2012.

Fonte: Quadro elaborado por Luana Costa de Farias, para este trabalho.

No quadro abaixo, as poetisas da região do Machrek de língua francesa:

QUADRO 2: Poetisas dos países do Machrek

POÉTISA	ORIGEM	OBRAS LITERÁRIAS
Andrée Chedid (1920-2011)	Cairo, Egito	<i>Cavernes et soleils</i> . Paris: Flammarion, 1979, 169p. Poésie.
Doria Ragai Shakif (1908 – 1975)	Tanta, Egito	<i>La Bonne aventure</i> . Paris, P. Seghers, 1949, 34 p. Poésie.
Maram al-Masri (1962)	Lattaquié, Síria	<i>L'Amour au temps de l'insurrection et de la guerre - Anthologie de la poésie syrienne d'aujourd'hui</i> , trad. de Maram Al-Masri, Montreuil, Le Temps des cerises, 2014, 160 p. ; <i>La Robe froissée</i> , éd. bil., Paris, Éditions Bruno Doucey, coll. « L'Autre langue », 2012, 88 p.

Fonte: Quadro elaborado por Luana Costa de Farias, para este trabalho.

3. A produção como lugar de fala

Observando por esse viés, como podemos notar a presença feminina na literatura deste período e a sobre a sua produção? Se tratando de uma cultura onde a mulher é

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

totalmente discriminada, é natural que haja poucos representantes femininos entre os escritores.

Marie-Louise Taos Amrouche é o maior nome feminino da época. De origem argelina-bérbere (sua família era da Kabília), foi criada em Tunis para onde seus pais emigraram. No seu livro *La rue des tambourins*, ela conta sua vida, seu problema de ser cristã numa sociedade essencialmente muçulmana, as barreiras que se impõem a mulher que queira se libertar das tradições. Através desta leitura, pode-se ter um conhecimento profundo e real (é o relato das próprias experiências vividas pela escritora) das discriminações que sofre a mulher na sociedade maghrebina. E podemos mesmo estabelecer comparações com a situação da mulher na sociedade brasileira. Observemos um de seus poemas:

<i>POEMA</i>	<i>VERSÃO¹²</i>
<i>L'appel à la joie</i>	Chamada à alegria
<i>O toi, dont j'ai partagé la joie, viens !</i>	Ó tu, cuja alegria eu compartilhei, vem!
<i>Rends-moi la joie que je t'ai donnée</i>	Dê-me a alegria que te dei
<i>Depuis longtemps, depuis trop longtemps</i>	Há muito tempo, há tempo demais
<i>Nous étions sur le versant de l'ombre</i>	Estávamos na encosta da sombra
<i>Mais la lune vient d'éclorre</i>	Mas a lua acabou de nascer
<i>Déjà, sa clarté nous inonde.</i>	Sua clareza já nos inunda.

Marie-Louise Taos Amrouche

(Chant n°3 du disque "Chants berbères de Kabylie" Primé en 1967 par l'Académie du disque français).

Podemos observar em um de seus poemas, como o eu-lírico se faz presente em casa verso, destacando-se os sentimentos de alegria e euforia para compartilhá-la com os demais. A poetisa faz uso dos elementos da natureza, que gradativamente acontecem, levando o leitor a acompanhá-la gradativamente em cada verso. Os elementos utilizados como o tempo, a lua, a sombra e a clareza, que dão um ar de mistério e cordialidade a obra, onde se mescla com uma sensação agradável de felicidade. A poetisa em suas obras e canções, era conhecida como quem se preocupava em salvar a literatura oral que marca sobremaneira a cultura do Magrebe. Deixado o legado de sua família, Amrouche trazia consigo a beleza do canto, eternizado assim, a cultura do seu povo.

No que concerne a região do Machrek, podemos destacar uma das grandes poetisas do Egito, chamada Andrée Chedid. Chedid tornou-se cidadã francesa por opção e escolheu viver em Paris. Foi considerada uma autora de grande relevância na sua geração,

¹² Optamos pela utilização desse termo, por ser uma interpretação de uma língua para outra semelhante ao original e não, exatamente, uma tradução poética.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

destacando-se através da prosa e imagens poéticas, além disso, ela conseguiu unir em sua escrita duas culturas de grande relevância, a francesa e a cultura do oriente médio. Considerada uma autora produtiva, Chedid escreveu cerca de vinte e três volumes de poesia e dezoito romances, além de uma centena de contos, peças e livros infantis. Países como Egito, Líbano e França reivindicam-na como grande nome da literatura nacional. Vejamos um de seus poemas:

<i>POEMA</i>	<i>VERSÃO</i> ¹³
<i>Je m'écris</i>	<i>Me escrevi</i>
J'interprète une page de vie	Eu interpreto uma página de vida
J'en use comme plaque de cuivre	Eu a uso como placa de cobre
J'ai la grène de plaisirs	Eu a encrespo de prazeres
Je la crible d'années	Eu a peneiro anos
Je la saisis en verte saison	Eu a agarro na estação verde
Je la racle de nuit d'hiver	Eu a raspo na noite de inverno
Je la ronge en creux d'angoisses	Eu a roo no oco de angústias
Je m'y taille espace libre	Eu me talho espaço livre
Je l'attaque en matière noire	Eu o ataco em matéria negra
Je progresse d'épreuves en épreuves	Eu progrido de provas em provas
Je la creuse en vaines morsures	Eu a cavo em vãs mordidas
Je la burine d'émotions	E a burilo de emoções
Je l'entame	Eu o começo
Pour nier le temps	Para negar o tempo
Je m'écris pour durer	Eu me escrevo para durar

Andrée Chedid ("Rythmes" - éditions Gallimard, 2002)

Se observamos cada verso, o eu-lírico descreve os seus atos de maneira sutil e convidativa. Com os elementos de reflexão utilizados, o leitor pode ter a sensibilização de imagnar cada ato feito. A poetisa faz uso dos elementos da natureza como os anos, a estação, a noite, o inverno, o espaço e o tempo. São descritos sentimentos muito próximos da vida cotidiana, provocando uma sensação de vivência como o prazer, começo, negar, enterro e escrevo. As palavras são sincronizadas em cada verso, trazendo um impacto significativo até o final do poema. Nos faz perceber que o eu-lírico através de sua escrita, escreve sobre si para perpetuar sua impressões e ações sobre o mundo em que vive.

3 Algumas derradeiras considerações

A partir desses dados, podemos ponderar afirmando que as poetisas das regiões do Magrebe e do Macherek de língua francesa, possuem uma vasta produção, estando

¹³ Optamos pela utilização desse termo, por ser uma interpretação de uma língua para outra semelhante ao original e não, exatamente, uma tradução poética.

muitas distante do público leitores. Com o tempo, a poetisa vem ganhando um espaço mais significativo no mundo literário, trazendo para nós, leitores de outros continentes, a oportunidade de conhecê-las. Faz-necessário ressaltar que essas escritoras são donas de suas próprias histórias, inseridas em um contexto histórico rico e cultural, que se faz importante de ser lido e descoberto.

Evidentemente, esses nomes que trouxemos neste texto são apenas alguns, os possíveis de serem encontrados e, no contexto de nossa investigação, essas poetisas gozam de certo privilégio, haja vista que em um contexto de apagamento e silenciamento, essas autoras já conquistaram prestígio e reconhecimento. Sabe-se que essa não é a realidade de todas as escritoras nem no continente africano e nem em outros países mesmo na Europa ou nas Américas. A necessidade de se pesquisar e discutir essa realidade é que pode dar combustão para novas pesquisas e por que não para o nascimento de novas escritoras?

REFERÊNCIAS

- DALCASTAGNÈ, Regina. *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*. <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> acessado em 16.05.2018
- DOUCEY, Bruno. *Poésies de langue française* (en collaboration avec Stéphane Bataillon et Sylvestre Clancier), 144 poètes d'aujourd'hui autour du monde, Paris: Seghers, 2008.
- DOUCEY, Bruno. *Terre de femmes – 150 ans de poésie féminine en Haïti* (en collaboration avec Marie-Laurence Jocelyn Lassègue et Johanna Pélissier), Éditions Bruno Doucey. Paris, 2010.
- DOUCEY, Bruno. *Outremer – Trois océans en poésie* (en collaboration avec Christian Poslaniec), Paris. Éditions Bruno Doucey, 2011.
- DOUCEY, Bruno ; NIMROD ; POSLANIEC, C. *120 nuances d'Afrique*. Paris. Éditions Bruno Doucey, 2017
- GONTARD, Marc. *Le récit féminin au Maroc*. Presses Universitaires de Rennes : Rennes, 2005.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador* – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

A SUJEIÇÃO DA MULHER AO HOMEM E À CULTURA NA OBRA *L'ARABE DU FUTUR*

Manuella Barreto Bitencourt (UFCG)

Josilene Pinheiro-Mariz (PPGL-UFCG)

RESUMO

Em nossa pesquisa refletimos acerca do papel da mulher, a partir de um recorte do romance gráfico infanto-juvenil de Língua Francesa *L'Arabe du Futur* (2015), de Riad Sattouf. Temos como objetivo investigar o papel vivenciado pela mulher e as marcas evidentes da sujeição feminina, em um contexto em que a lancinante força masculina é indiscutível. Esta pesquisa se justifica pela relevância que a literatura infanto-juvenil tem na formação integral e complexa do jovem e da criança, haja vista apresentar realidades sociais das mais diversas, como a representatividade dos papéis assumidos pela mulher em relação ao homem. *L'Arabe du Futur* é uma narrativa em formato de *graphic novel* ou romance gráfico que traz um relato, em forma de literária, da realidade dos anos de 1970, na Síria, através do olhar inocente do menino, Riad, que é filho de pai sírio e mãe francesa. Nessa narrativa, em primeira pessoa, o protagonista conta como viveu uma infância peculiar entre a França socialista, de Mitterrand e os regimes autoritários na Líbia, de Kadafi e na Síria, de Hafez al-Assad. No recorte selecionado para este trabalho, sua mãe, Clémentine, se vê em um país e em uma cultura que não conhece, tendo que se sujeitar tanto às escolhas do marido, quanto às da cultura dele. Nesta pesquisa bibliográfica, realizamos as análises ancoradas em pesquisas que nos dão aporte teórico, tais como as de Touraine (2007), Walter (2010), Spivak (2010), dentre outras. Em uma análise parcial, pudemos observar a disparidade cultural entre as personagens e suas reações a ela, abrindo margem a discussão sobre até que ponto a cultura do outro influencia ou não o comportamento da mãe de Riad. Os primeiros resultados já apontam para uma realidade que mostra a mulher dominada em um espaço social, em que há apenas uma só voz, a masculina.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infanto-juvenil; Sujeição; Mulher.

RÉSUMÉ

Dans notre recherche, nous réfléchissons sur le rôle de la femme à partir d'un extrait du roman graphique en langue française, L'Arabe du Futur (2015), de Riad Sattouf. Notre objectif est celui d'étudier le rôle joué par les femmes ainsi les marques évidentes de leur sujétion, dans un contexte dans lequel la lancinante force masculine est indiscutable. Cette recherche est justifiée par la pertinence de la littérature pour enfants dans la formation intégrale et complexe du jeune et de l'enfant, en vue de présenter des réalités sociales des plus diverses, telles que la représentativité des rôles assumés par la femme par rapport à l'homme. L'Arabe du Futur est un récit sous la forme d'un roman graphique qui raconte de manière littéraire la réalité des années 1970 en Syrie à travers le regard innocent du garçon, Riyad, fils d'un père syrien et une mère française. Dans ce récit à la première personne, le protagoniste raconte comment il a vécu une enfance particulière au milieu d'une France socialiste de Mitterrand et les régimes autoritaires en Libye, Kadhafi et Syrie, de Hafez al-Assad. Dans la sélection retenue pour ce travail, sa mère, Clémentine, se voit dans un pays d'une culture qu'elle ne connaît pas, subissant à la fois aux choix de son mari et de sa culture. Dans cette recherche bibliographique, nous avons effectué les analyses ancrées dans des recherches qui nous apportent un soutien théorique, telles que celles de Touraine (2007), Walter (2010), Spivak (2010), entre autres. Dans une analyse partielle, nous avons pu observer la disparité culturelle entre les personnages et leurs réactions, ouvrant ainsi la voie à la discussion sur l'influence ou non de la culture de l'autre sur le comportement de la mère de Riyad. Les premiers résultats montrent déjà une réalité qui montre la femme dominée dans un espace social dans lequel il n'ya qu'une voix, le masculin.

MOTS-CLÉS: Littérature enfantine; Sujektion; Femme.

INTRODUÇÃO

A separação que existe entre língua e literatura é infundada quando pensamos que ambas não se constituem como fenômenos distintos; pelo contrário, ambas se caracterizam como aspectos de um mesmo fenômeno. É por meio da literatura que se manifestam as emoções expressões e visões de mundo, tornando possível, por meio da leitura literária, ter conhecimento e apreender novos vocabulários, aspectos históricos-sociais e, por esse motivo, ficar mais sensível às situações (CÂNDIDO, 1995 apud DUTRA et al, 2016).

A partir disso, voltamos nosso olhar para a literatura infanto-juvenil, pois, acreditamos que a literatura infanto-juvenil funciona como estimuladora de conhecimento, uma vez que proporciona ao leitor o questionamento dos valores da sociedade. O emprego da literatura em aula e em outros cenários alarga os horizontes cognitivos, fator que explica e demanda o seu consumo. (ZILBERMAN, 2003, p. 12)

Por essa razão, nossa pesquisa se justifica pela relevância que a literatura infanto-juvenil tem na formação integral e complexa do jovem e da criança, haja vista apresentarem realidades sociais das mais diversas, como a representatividade dos papéis assumidos pelas mulheres em relação ao homem. Touraine (2007) sustenta que, na atualidade, “a categoria que melhor carrega o sujeito é aquela das mulheres, já que, mais do que qualquer outra categoria, elas por longo tempo viram rejeitado seu direito à subjetividade”.

Dito isso, procuramos investigar o papel vivenciado pela mulher e as marcas evidentes da sujeição feminina, em um contexto em que a lancinante força masculina é indiscutível dentro da obra infanto-juvenil *L'Arabe du Futur*. Para isso, nossa análise se baseou em autores como Spivak (2010), Chartier (2011), Foucault (2002), Ginzburg (2001), Touraine (2007) e Walter (2010).

1. O PODER SUBALTERNO DA MULHER

É bem sabido que a noção da imagem feminina é usada de maneira mínima, como algo indeterminado, que já está disponível para a tradição falocêntrica. A historiografia subalterna traz à tona questões como, a relação entre a mulher e o silêncio, que pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação.

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual e duplamente obliterado. O subalterno é todo e qualquer sujeito marginalizado e esquecido que pertence “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010)

A questão não é a da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos os casos, há “evidência”. É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, *al.* 2010).

Entre o patriarcado e o imperialismo, a construção do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da “mulher do Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernidade. Historicamente, o sujeito detentor do direito ao discurso - e, assim, do poder - era do sexo masculino, branco, de classe média/alta, e as representações até então erigidas se davam unicamente por esta perspectiva social, atestando o silenciamento e invisibilidade até então reservadas ao sexo feminino.

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher” como um item respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio. É através do silêncio e da não representatividade, que acontece a não participação da mulher nas discussões, leis e tudo que está relacionada a nossa realidade.

2. REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA LITERATURA

Em decorrência da política do patriarcalismo, a mulher foi silenciada, excluída e vitimizada por preconceitos e estereótipos atribuídos a sua imagem ao longo da história. Historicamente, antes do surgimento das primeiras manifestações literárias de autoria feminina, o sujeito detentor do direito ao discurso - e, assim, do poder - era do sexo masculino, branco, de classe média alta, e as representações até então erigidas se davam unicamente por esta perspectiva social, atestando o silenciamento e invisibilidade até então reservadas ao sexo feminino.

As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é (CHARTIER, 2011, p.23). O lugar tradicionalmente reservado à mulher, legitimado pelo discurso hegemônico, é o do silenciamento (SPIVAK, 2010). Partilhando do mesmo pensamento, Foucault (2002) e Ginzburg (2001) concordam que o termo representação remete a “semelhança”, “imagem” e “similitude”, de modo que outras representações são possíveis por meio de um padrão primígeno, de um modelo e de uma dada realidade.

Em decorrência da própria representação, a identidade e a diferença passam a existir e ganham um significado. Identidades são estabelecidas, ganham forças e se consolidam no interior de uma dada sociedade, determinando o lugar de posição e de discurso do indivíduo dentro do meio social no qual está inserido, portanto são subordinadas a relações de poder. O poder e o discurso se relacionam intrinsecamente e contribuem de modo significativo para os estudos voltados à representação do indivíduo por meio da linguagem.

Figuras como a deusa Atena – “filhas do pai que se professam não contaminadas pelo ventre” – são úteis para se compreender a auto degradação ideológica das mulheres, que deve ser distinguida de uma atitude desconstrutiva com relação ao sujeito essencialista desde os tempos antigos.

2.1 A MULHER NOS PAÍSES ÁRABES

Um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) revela que um terço de todas as mulheres do mundo foi vítima de violência doméstica. O problema é que nos países de língua árabe, muitas vezes, essas ocorrências são estimuladas por políticas públicas que restringem a liberdade e os direitos femininos, com proibições que vão desde o impedimento no direito de dirigir até sanções para aquelas que desejam cursar o ensino superior.

Além disso, existe um outro agravante, até pouco tempo, as mulheres sofriam represálias pelos homens por diversos motivos, pelo não uso do véu por exemplo. Essa repressão as mulheres são historicamente recontes nos países Árabes, sustentada pelo “machismo do oriente médio”. Essas repressões, nada mais são, do que um modo de silenciar e invisibilizar as mulheres.

3. O PAPEL DA MULHER NA OBRA *L'ARABE DU FUTUR*

A obra feita em quadrinhos é baseada nas lembranças de Riad Sattouf, O livro narra os primeiros anos da infância peculiar do autor. Iniciando em Paris e passando por Líbia e Síria, ele mostra as diferentes culturas e problemas que os países vinham enfrentando sob o domínio dos ditadores Kadafi e Hafez al-Assad entre os anos de 1978 a 1984, tudo pela visão do autor ainda criança. Nascido na França e filho de mãe francesa, nascida na Bretanha e de pai sírio, de uma aldeia próxima a Homs, Sattouf retrata em *O árabe do futuro – Uma juventude no Oriente Médio (1978-1984)* o choque cultural experimentado por uma criança criada na França socialista de Mitterrand ao viver nas ditaduras da Síria.

Sempre deixada em segundo plano, a mãe de Riad, Clémentine, aparece sempre como uma personagem de agência secundária em relação às decisões do pai. Há muito mais cenas de diálogo (ou monólogo) com o pai do que com a mãe, apesar de claramente Riad passar mais tempo com ela. O problema, todavia, não tem a ver somente com essa distribuição “matemática”, já que seria uma opção como outra, afinal, o programa “político” desta narrativa é ditado pelo pai, pois é ele quem toma as decisões profissionais, que implicam mudarem de país, é ele quem os conduz, é ele o ganha-pão etc.

O tratamento da personagem maternal também está pejado de problemas, é como se ela não estivesse lá; discute com o pai em poucas ocasiões; pois, por ter sido criada na França - um país mais moderno - e ter um bom nível de educação, ela constantemente demonstra o seu descontentamento com situações que os cidadãos da cidade consideram comuns. O papel da mulher submissa na Síria e a violência decorrente do machismo que incorre disso a incomoda. Mas, embora não seja oprimida pelo marido, precisa aturar certas condições, o que marca bem o papel da mulher dentro dessa sociedade.

3.1 MULHER SUBALTERNA

Como já foi dito, apesar de no começo Clémentine questionar algumas atitudes machistas que acontecem durante a narrativa, ainda assim, ela é submetida a ‘aturar’ certas situações, o que podemos perceber nos enxertos analisados e retirados do Vol. 1 da obra, nas páginas 76 e 79 respectivamente:

Exemplo 1



Fonte: Excerto retirado da obra *O Árabe do Futuro*, vol.1, p.76.

Neste primeiro enxerto, podemos perceber o comportamento machista: as mulheres devem ficar em um cômodo diferente e inferior ao lugar em que ficam os homens. Outra afirmação que podemos perceber, é a decisão somente do pai de Riad.

A mãe do garoto, Clémentine, não tem espaço para escolha; nesse momento, só lhe resta submeter-se à cultura e à decisão do marido, apesar de demonstrar, através da sua expressão facial, que claramente não está satisfeita.

Exemplo 2



Fonte: Excerto retirado da obra *O Árabe do Futuro*, vol.1, p.79.

Já nesse segundo excerto, podemos perceber as feições de espanto, tanto de Clémentine, quanto do próprio Riad, quando são informados que as mulheres comem as sobras dos maridos que estão no quarto ao lado. E, mesmo estando claramente espantada, ainda sim, ela não discute e come as sobras juntamente com as outras mulheres presentes no recinto. Assim, mais uma vez, vemos a submissão da mãe do personagem principal a cultura do marido sem qualquer poder de escolha ou protesto.

Exemplo 3: detalhe do rosto de Clémentine



Fonte: Excerto retirado da obra *O Árabe do Futuro*, vol.1, p.79

Ao compararmos o rosto de Clémentine ao das demais mulheres, verificamos que a mãe de Riad parece estar muito pouco à vontade diante da situação. Ao lado da sogra, a mulher se vê obrigada a aceitar a situação submetendo-se à questão cultural.

Exemplo 4: detalhe do rosto de Clémentine



Fonte: Excerto retirado da obra *O Árabe do Futuro*, vol.1, p.79

Diferentemente de Clémentine, as demais mulheres aparentam estar mais à vontade, sujeitas à situação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de silenciamento feminino é muito mais profundo do que se possa perceber em um primeiro momento. Dentro da sociedade patriarcal, as mulheres tinham como destino a obediência e a procriação. E, a partir dessa considerada ‘fragilidade’ feminina, foi construído o pensamento de que a mulher é inferior ao homem, onde a mulher estaria predisposta a passividade e a submissão.

A partir dos excertos analisados, podemos ter a ideia de como é a voz da mulher em uma cultura opressora, diferente da sua, apesar de não concordar, a personagem submete-se a decisão do marido. Mas, em contrapartida, podemos perceber também, que ela não usa o véu e durante a narrativa e seu marido não a obriga a usá-lo. Assim, percebemos que, mesmo nos dias atuais em que a mulher tem mais voz, não é muito diferente de antigamente, ainda sim algumas mulheres ainda são submetidas as decisões dos homens.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.
- SATTOUF, Riad. **O Árabe do Futuro: uma juventude no Oriente Médio**. Trad.: Debora Fleck. 1 ed. – Rio de Janeiro, 2015. (Vol. 1)
- SPIVAK, Chakravorty Gayatry. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- _____. Mthod. In: _____. **The history of sexuality: an introduction**. V1, Vintage, 1990. p. 4.
- TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Trad.: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. A criança, o livro e a escola. In: _____. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. Cap.1, p. 15-30.

**A ESCRITA COMO DEVIR REVOLUCIONÁRIO DA MULHER ÁRABE EM
LA SOIF, DE ASSIA DJEBAR / L'ÉCRITURE COMME DEVENIR
RÉVOLUTIONNAIRE DE LA FEMME ARABE DANS L'ŒUVRE « LA SOIF »
D'ASSIA DJEBAR**

Maria Rennally Soares da Silva¹⁴

Francisca Zuleide Duarte de Souza (Orientadora)¹⁵

RESUMO

Impedida de expressar livremente as suas subjetividades, a mulher árabe encontra, no contexto social no qual está inserida, uma série de predeterminações que tolhem a sua liberdade. A religião islâmica e as leis sociais enquanto instituições territorializadas, reduzem o campo de experimentação do desejo dessa mulher, a ações previamente estabelecidas dentro dos agenciamentos familiar e conjugal. Apesar disso, há mulheres árabes que buscam, através do agenciamento molecular, tomar a escrita literária como uma linha de fuga para a expressão de suas subjetividades e de seus desejos; uma delas é a escritora argelina Assia Djebbar (1936-2016). Nesse trabalho temos como objetivo, situar o romance *La Soif* (DJEBAR, 1957), de Assia Djebbar, como uma expressão do devir revolucionário. Ou seja, ao escrever tal romance, ela denuncia as privações impostas à mulher que, assim como o seu país, anseia por liberdade. Ancorados na perspectiva dos devires e da desterritorialização de Deleuze e Guatari (1995), buscamos nesta pesquisa bibliográfica enfatizar a escrita de Assia Djebbar como uma forma de potencializar o campo de expressões da mulher africana árabe. No romance *La soif* é abordada uma contradição que aflige a personagem Nadia, uma jovem burguesa afrancesada, que é retratada como narcisista e mundana pelo fato de tomar consciência de si e de relacionar-se livremente com os outros, transgredindo, assim, os limites culturais impostos às mulheres argelinas. Através do referido romance, Djebbar expressa o seu desejo de independência e de liberdade que deseja para o seu país e para as mulheres que ali vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Assia Djebbar; Romance *La Soif*; Devir revolucionário; Escrita como potência.

RÉSUMÉ

Interdite d'exprimer librement ses subjectivités, la femme arabe trouve, dans le contexte social dans lequel elle est insérée, une série de prédéterminations qui entravent sa liberté. La religion islamique et les lois sociales en tant qu'institutions territorialisées réduisent le champ d'expérimentation du désir de cette femme aux actions déjà établies au sein des agencements de la famille et de la vie conjugale. Malgré cela, il y a des femmes arabes qui cherchent, par le biais de l'agencement moléculaire, à prendre l'écriture littéraire comme une ligne de fuite pour l'expression de leurs subjectivités et de leurs désirs; ici on met l'accent sur l'écrivaine algérienne Assia Djebbar (1936-2016). Dans ce travail notre objectif est de situer le roman « La soif » (DJEBAR, 1957), de Assia Djebbar, comme une expression du devenir révolutionnaire, c'est-à-dire, en écrivant ce roman, Djebbar dénonce les interdictions de la femme arabe qui, bien que son pays, aspire à la liberté. Ancrés dans la perspective du devenir et de la déterritorialisation de Deleuze et Guatari (1995), nous cherchons dans cette recherche bibliographique à mettre l'accent sur l'écriture d'Assia Djebbar comme un moyen de potentialiser le champ d'expressions de la femme arabe africaine. Dans le roman « La soif » il est abordé une contradiction qui afflige la personnage Nadia, une jeune bourgeoise, élevé « à la française » et présentée comme narcissique et mondaine en raison de sa conscience de soi-même et de sa façon de se rapporter aux autres, transgressant ainsi les limites culturelles imposées aux femmes algériennes. Djebbar exprime à travers ce roman son désir d'indépendance et de la liberté qu'elle souhaite pour son pays et pour les femmes qui y vivent.

MOTS-CLÉS: Assia Djebbar; Roman *La Soif*; Devenir révolutionnaire; Écriture comme puissance.

¹⁴ Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da UEPB. Professora substituta de Língua Francesa da UFCG. Endereço eletrônico: rennally.fr@hotmail.com.

¹⁵ Doutora em Letras pela UFPB. Professora titular da UEPB, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da UEPB. Endereço eletrônico: zuleide.duarte@hotmail.com.

1 Introdução

Na sociedade árabe argelina, o Islamismo, que é considerada a religião oficial do Estado (ALGÉRIE, 2015), nega à mulher um espaço de equidade. Apesar disso, algumas escritoras magrebina encontraram na literatura um espaço para denunciar o processo de marginalização pelo qual passam, infelizmente, até os dias de hoje.

Em virtude desse cenário, diversas obras da literatura magrebina escrita em língua francesa tratam da privação de espaços a que a mulher é condicionada, em meio a uma situação social que a discrimina e a põe à margem de toda a sociedade. Apesar disso, há mulheres árabes que buscam, através do agenciamento molecular, tomar a escrita literária como uma linha de fuga para a expressão de suas subjetividades e de seus desejos; uma delas é a escritora argelina Assia Djebar (1936-2016).

A mencionada escritora, historiadora e também cineasta argelina, cuja obra compreende desde romances, novelas, poemas, ensaios até peças de teatro e cinema, adota como tema central de suas produções a emancipação feminina e a situação conflituosa da Argélia à época da colonização, se tornando assim uma das mais influentes personalidades da literatura feminina do Magrebe, internacionalmente conhecida como porta-voz da mulher magrebina através da literatura (SOARES, 1990).

Nesse trabalho temos como objetivo situar o romance *La Soif*, de Assia Djebar (1957), como uma expressão do devir revolucionário. Ou seja, ao escrever tal romance, ela denuncia as privações impostas à mulher que, assim como o seu país, anseia por liberdade. Ancorados na perspectiva do devir revolucionário e da desterritorialização de Deleuze e Guatari (1995), buscamos nesta pesquisa bibliográfica enfatizar a escrita de Assia Djebar como uma forma de potencializar o campo de expressões da mulher africana árabe. Para isso, refletiremos sobre os mencionados conceitos teóricos, bem como sobre a problemática de desigualdades de gênero presentes em diversas sociedades (CONNELL; PEARSE, 2015). Em seguida, refletiremos sobre como se manifesta o devir revolucionário no romance em estudo.

No romance *La Soif* (DJEBAR, 1957) a personagem Nadia, uma jovem burguesa leva uma vida incomum às mulheres árabes, transgredindo os limites culturais impostos às mulheres argelinas. Através do referido romance, Djebar expressa o seu desejo de independência e de liberdade que deseja para o seu país e para as mulheres que ali vivem.

2 Problemas de gênero

Atualmente, no Brasil, as discussões em torno da problemática de gênero estão cada vez mais afloradas e, assim, se torna perceptível tanto a vontade de alguns de que a igualdade deixe de ser um ideal e que se torne uma concretização de diversas lutas, quanto a intolerância e o machismo por parte de outros, como consequência de uma história humana marcada pelo patriarcalismo.

No âmbito dessas atuais discussões se encontra a obra *Gênero: uma perspectiva global*, de Raewyn Connell e Rebecca Pearsey (2015), que em seu quinto capítulo (*Relações de gênero e a política do gênero*) problematiza a questão da distribuição desigual de funções no mercado de trabalho, enxergando os arranjos sociais de gênero como formas de regimes institucionais que, na teoria, prometem realizar mudanças para diminuir a desigualdade de gênero, mas, na prática, essas estruturas (durações de padrões de gênero) permanecem solidificadas.

As autoras pontuam que a opressão vivenciada pelas mulheres envolve quatro estruturas: *produção, reprodução, socialização e sexualidade*; enquanto o patriarcado contemporâneo tem como base seis estruturas: *o trabalho remunerado, a produção doméstica, a cultura, a sexualidade, a violência e o Estado*. Assim, as relações de gênero se constituem em arenas de contestação que se relacionam; a saber: *o lar/família, o mercado, a comunidade e o Estado*. É dentro de tais arenas que se refletem as desigualdades ainda existentes nas práticas sociais. As quatro estruturas de opressão pressionam as mulheres a trabalharem em casa e a educarem os filhos que *devem* reproduzir, bem como a se adequarem às regras sociais e conjugais impostas socialmente.

Desse modo, as autoras sinalizam que a ideia dos homens enquanto ‘sexo dominante’ e das mulheres enquanto passivas e triviais é, ainda hoje, uma ideia bastante aceita em diversas partes do mundo; fato que acaba concedendo à força masculina o poder patriarcal de dominar e de violentar a mulher. Tal aceitação reforça uma análise do poder generificado, que pode ser verificada a partir dos elevados índices de violência doméstica e de abusos sexuais sofridos pelas mulheres, que não apenas as atinge, mas também aos gays e às lésbicas.

Vemos, pois, que o poderio masculino pode ser algo amplo e disperso (segundo os postulados de Foucault), se analisarmos os discursos autoritários e dominadores da

moda e da beleza, que aprisionam as mulheres em padrões fechados; também, na organização dos grandes impérios globais, na invasão de terras nativas, na dominação do mundo pós-colonial (onde as forças colonizadoras buscaram realizar uma ocultação das ordens de gênero e formas de culturas nativas) etc. E, assim como existem tais formas de poder e de dominação, também existem formas de contestação desse poder, tal como aconteceu quando a luta feminista reivindicou o direito das mulheres ao voto; bem como nas ocasiões nas quais as mulheres exerceram papéis centrais nas lutas pela libertação das colônias de suas metrópoles (CONNELL; PEARSE, 2015).

Quanto à produção no âmbito da economia global, as divisões de trabalho no meio social também são generificadas; enquanto os homens assumem, frequentemente, cargos remunerados, às mulheres é atribuído o trabalho doméstico não-remunerado. Assim, vemos que a divisão de trabalhos entre homens e mulheres tem diferentes significados culturais. No domínio da economia global, as mulheres do mundo colonial passam por um duplo processo de colonização, baseado em um padrão de isolamento social e de dependência de um provedor. A partir do reconhecimento desse problema através de tantas lutas feministas, a mulher consegue encontrar espaço (ainda estreito) nesse mercado de trabalho remunerado; no entanto, ela acaba sendo mal remunerada (CONNELL; PEARSE, 2015).

Em uma visão que entrelaça gênero e raça – que consiste na ferramenta analítica *interseccional* do gênero (termo que foi cunhado pela advogada feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw para tratar de experiências de mulheres negras no mercado de trabalho em 1989), as relações de gênero também operam dentro de um contexto de raça, uma vez que interage com outras dinâmicas da vida social. Apesar de encontrar algumas resistências, as discussões interseccionais demarcam, por exemplo, a dupla estigmatização de uma mulher negra; ou, de uma mulher árabe, na qual o racismo e o machismo unem forças e se tornam poderes de opressão.

Diante das problemática expostas, acreditamos que apenas a partir da ampliação dos estudos de gênero, grandes mudanças podem ser esperadas em diversos âmbitos, em uma perspectiva de igualdade de gênero. Ou seja, refletir sobre tal problemática pode abrir os olhos de uma sociedade patriarcal e desigual, incitando a criação de forças de resistência.

3 O *devoir révolutionnaire*

Em um contexto que considera as construções estereotipadas de gênero como um construto cultural, o modelo provedor/dona de casa está o tempo todo se impondo, enquanto as forças de resistência contestam e buscam subverter as tais “leis” culturais.

Essas forças de resistência consistem em denúncias de desigualdades, e na difusão de ideais de equidade que possam equilibrar a distribuição de direitos e de deveres entre os seres humanos. E é justamente isso o que encontramos na produção literária de algumas mulheres argelinas, a partir da abordagem de temáticas centradas na Guerra da Argélia, nos impasses entre a colonização e o processo de descolonização, e, também, na discriminação da mulher nas sociedades magrebinas; podemos citar, a título de exemplo: Assia Djebar, Marguérite Taos Amrouche, Yamina Mechakra, Leïla Sebbar, Leïla Aouchal, Hawa Djabali, Nadia Ghalem, Salima Ghezali, Hélé Béji, Maïssa Bey, Fatima Mernissi, Samira Negrouche, Hélène Cixous dentre outras (SILVA, 2017).

De modo geral, uma das características centrais que pode unir as produções literárias de todas essas escritoras é a perspectiva do *devoir révolutionnaire*. A noção de *devoir* concebida por Deleuze e Guatari (2000) designa uma experimentação da vida com intensidade, com percepções; o *devoir* abre possibilidades para a criação de novos territórios, para o trânsito, para a mudança e para a criação de novas subjetividades.

Assim, o *devoir révolutionnaire* seria uma forma de ação libertária, centrada em operações moleculares/individuais, que leva os sujeitos a terem atitudes anárquicas no cotidiano, lutando contra as estruturas de poder local e global (DELEUZE; GUATARI, 2000). Tais ações consistem na libertação do sujeito a partir do combate a hierarquias que estabeleçam jogos de poder, atuando individualmente contra práticas generalizantes, homogeneizantes, normativas, patriarcalistas etc.

Ao abordar a temática da colonização e a da subalternização das mulheres argelinas, as mencionadas escritoras agem a partir de um *devoir révolutionnaire*, uma vez que se colocam, através da literatura, contra as forças de poder que operam com o intuito de despotencializar tanto a mulher árabe quanto o povo colonizado.

A partir desse *devoir*, os territórios simbólicos outrora fixos se tornam móveis na medida em que essas escritoras tomam a língua francesa (a do colonizador) para denunciar as situações subalternizantes aqui tratadas. Tal movimento caracteriza-se pelo que Deleuze e Guatari (2000) chamam de *desterritorialização*, compreendido pelos

teóricos não como uma perda de territórios, mas, como uma amplitude nos espaços de deslocamento. Ou seja, ao escreverem na língua do colonizador, essas escritoras se desterritorializam e se fazem ouvir para além dos territórios árabes. É nesse *locus* que está situada a obra da escritora argelina Assia Djebar.

3.1 *La soif*: a sede de revolução

O romance *La soif*, de Assia Djebar (1957), publicado à época em que a Argélia ainda era um país-colônia retrata a história de Nadia, uma jovem burguesa, criada à *la française*, que relaciona-se livremente com as demais personagens, sem limitações; caminha sozinha pela cidade, usa calças, tem um caso amoroso com o marido de sua amiga etc. Ao concretizar tais ações, a personagem transgride, assim, os limites culturais impostos às mulheres argelinas.

Ela age como um corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATARI, 2000), sendo impulsionada pelos seus desejos e subjetivações, sem deixar-se limitar pelas imposições sociais. Nadia enfrenta problemas existenciais, demonstrando estar insatisfeita com os valores tradicionais do seu país (KEMNITZ, 2015), contestando-os e procurando emancipação ao se lançar em aventuras amorosas banais.

Destacamos, pois o seu caráter *revolucionário*, uma vez que expõe a intimidade de mulheres árabes (Nadia e sua amiga Jedla) e fala abertamente dos seus sentimentos e dos desejos – fatores que não são comumente discutidos no meio social argelino. Nadia parece estar sempre preocupada com a sua imagem e em chamar a atenção dos homens que conhece. Em determinado momento, ela decide seduzir Ali, o marido da sua amiga, Jedla, que se sente culpada por achar que não pode ter filhos. Jedla incentiva a relação entre Nadia e Ali, para que ele tenha um pretexto para pedir o divórcio. Contudo, Jedla engravida. Mas, suas dúvidas sobre a fidelidade de Ali a levam a abortar; durante a operação, ela morre.

Ao caminhar às margens da sociedade argelina e, assim, entregar-se às suas paixões, Nadia prova do sentimento de liberdade. Contudo, no desfecho do romance, a personagem tem um sobressalto que a leva a perceber que a sua realidade individual é, na verdade, uma falsa liberdade. Ao olhar para os limites culturais que a aprisionam, Nadia se vê confrontada com os diversos julgamentos da Argélia dos anos de 1950 e, portanto,

percebe que está, na verdade, muito longe do que busca, sentindo-se aprisionada e sem pátria. Neste momento, Nadia decide abandonar Ali e casa-se com Hassein, com o intuito de negar as suas paixões e de reconciliar-se com as exigências da sociedade argelina.

Ao publicar este romance, Djebbar constrói uma personagem cuja identidade está fragmentada e que busca criar situações que a levem a fugir da realidade social na qual está inserida, descrevendo a Argélia como um ambiente pacífico e com uma convivência harmoniosa entre os cidadãos. Quando, na verdade, a época em que o romance foi escrito foi uma das mais violentas da guerra pela independência da Argélia. É possível perceber a forma como a autora se sentia mediante a situação conflituosa do seu país de origem, buscando superar a existência do conflito e ultrapassá-lo, através da escrita.

Observamos nesse romance, a criação de um novo ambiente sociocultural, com diferentes condições sociopolíticas e culturais. Ao transgredir normas pré-estabelecidas às mulheres da época, a personagem Nadia vivencia um devir revolucionário (DELEUZE; GUATARI, 2000), subjetivando-se, vivendo a liberdade da qual estava sedenta e, também, buscando a superação da dolorosa história da colonização vivenciada pelo seu país, a partir da criação de um jornal bilíngue: francês e árabe, no qual se fale sobre outras coisas além da colonização, como se pode verificar no excerto abaixo:

- (...) Sim, nossa imprensa está podre. Mas isso não me desencoraja; há muito a se fazer em nosso país. Estou contente por estar de volta à Alger; o jornal que vou montar será bilíngue: francês e árabe. Será difícil, eu não me iludo. Mas se no início eu conquistar os jovens, poderei conseguir. (...) O pior é a letargia, o sono! Não se fala em mais nada além dos colonos, do colonialismo. O mal, veja, é a nossa mentalidade de colonizados, de colonizáveis. É isso que é preciso socorrer, é isso que é preciso dizer em nossa língua. (DJEJAR, 1957, p. 44. Tradução nossa.)¹⁶.

Quando a personagem Nadia menciona que é preciso dizer que *o mal* seria a *mentalidade de colonizados* em árabe (e também em francês), observa-se claramente a forma como essa personagem busca a ultrapassagem do colonialismo e o desejo de que uma nova geração faça algo pelo seu país, retirando-o da subordinação de colônia; e é

¹⁶ “- (...) Oui, disait-il, notre presse est pourrie. Mais cela ne me décourage pas ; il y a énormément à faire dans notre pays. Je suis content de revenir à Alger ; le journal que je vais monter sera bilingue : français et arabe. Ce sera difficile, je ne me fais pas d'illusion. Mais si seulement au début je gagne à moi tous les jeunes, je pourrai tenir. (...) Le pire, c'est la léthargie, le sommeil ! On ne parle toujours que des colons, du colonialisme. Le mal, voyez-vous, c'est notre mentalité de colonisés, de colonisables. C'est cela qu'il faut secouer, c'est ce qu'il faut leur dire dans notre langue.” (DJEJAR, 1957, p. 44.)

isso o que a jovem escritora busca fazer ao escrever tal romance: revolucionar a Argélia à época da Guerra pela libertação nacional. Aqui se percebe o *devoir révolutionnaire* (DELEUZE; GUATARI, 2000): no interstício de uma guerra e de uma libertação nacional.

4 Considerações finais

Ao escrever o romance *La soif* (DJEBAR, 1985) na época do regime colonial, Djebbar rompeu com as imposições sociais impostas à mulher argelina. Através de suas subjetivações e comportamentos transgressores, especialmente ao falar sobre seus desejos e sentimentos, a personagem Nadia expressa a sede de independência, de liberdade e de mudança que deseja para as mulheres e, também, para o seu país.

A partir da perspectiva do *devoir révolutionnaire*, a leitura que fizemos do romance em questão nos leva a compreender o quão transformadora é a escrita de Assia Djebbar, uma vez que busca reconfigurar o lugar que ocupa a mulher árabe, bem como a sua nação argelina, a qual permanece sob o olhar do colonizador até os dias de hoje.

Referências

ALGÉRIE. *République Algérienne Démocratique et Populaire*. Texte de la Constitution en vigueur avec les amendements proposes, 2015. Disponível em: http://www.constitutionnet.org/sites/default/files/algeria_french.pdf. Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

AMROUCHE, M. T. *La rue des tambourins*. Paris, Table Ronde, 1960.

COMBE, D. *Les littératures francophones - questions, débats, polémiques*. Presses Universitaires de France. Paris, 2010.

DELEUZE, G; GUATARI, F. Como criar para si um corpo sem órgãos. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2000.

DJEBAR, A. *La Soif*. Paris: Julliard, 1957.

KEMNITZ, E.-M. V. Assia Djebbar (1936--2015). Uma voz insubmissa da Argélia. *Faces de Eva*. Estudos sobre a mulher. Lisboa: Scielo Portugal, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852015000200004>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

SILVA, M. R. S. *‘L’amour, la Fantasia’, de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina*. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande. 2017.

SOARES, V. L. A situação linguística e a literatura de expressão francesa no Maghreb. *Revista Fragmentos*, Florianópolis: UFSC, 1990.



**AMERICANAH: UMA RUPTURA COM A HISTÓRIA ÚNICA NA SALA DE
AULA DE ILE**

Paula de Sousa Costa (UFCG)

Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora - UFCG)

RESUMO

Este trabalho realiza um estudo sobre a obra *Americanah*, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, com o intuito de descentralizar o ensino de língua inglesa trazendo uma obra de literatura africana para sala de aula de língua estrangeira e discutir aspectos sociais importantes tanto para desenvolvimento do aprendizado como para construção do ser social na atualidade, tais como identidade, culturas, raça e preconceito. Os participantes são alunos do Ensino Médio da escola pública Liceu Dr. José Gondim, da cidade de Iguatu- Ce. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo ponderar acerca das percepções dos estudantes, como eles reagem e se colocam como ser social diante da problemática trazida pela autora em seu romance. Para isso, abordaremos como base as ideias de Hall (2003) e Bhabha (2010), os quais estabelecem uma ampla discussão acerca da identidade e diferenças culturais. Sivasubramaniam (2006) sobre a leitura literária enquanto essencial para estimular as trocas interculturais na sala de aula, além de observar como os aspectos sociais favorecem o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Diante da análise dos dados, constatamos um maior interesse dos alunos para leitura dos excertos, o envolvimento com a temática suscitou proveitosas discussões e debates, pôde também possibilitar a consciência da necessidade de conversa e reflexão acerca dessa temática na sala de aula, como uma forma também de melhorar a convivência na escola e de se estar aberto às diferenças nas relações com o outro, contribuindo, assim, na preparação para viver em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Chimamanda Adichie; Identidade; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work carries out a study about the novel Americanah by Chimamanda Adichie, approaching the african literature in the High School English class and discuss about important social aspects, like identity, culture, race and prejudice, for learning and social being formation in the current days. The participants are students from public High School Liceu Dr. José Gondim, Iguatu-Ce. Therefore, this research aims to examine the students perception about the subjects present in the novel. For this, we reflect the ideas by Hall (2003) and Bhabha (2010) that discuss about identity and differences culturals. Sivasubramaniam (2006) consider that social aspects advance the teaching-learning of Foreing Language. The results reveal that students had more interest in the excerts, the reading of literature text enabled debates and discussions in class, this it can show us the necessity of reflection about the themes as a way to improve the interaction in school and contribute to live in society.

KEYWORDS: Chimamanda Adichie; Identity; Teaching-learning.

1 Introdução

Hodiernamente vivenciamos na sala de aula desafios no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE), diante dos limites e paradigmas já pré-estabelecidos durante séculos de ensino. Entretanto, a língua inglesa tornou-se um fenômeno linguístico falado no mundo inteiro, o que ressalta a necessidade de pluralizar o seu ensino. Além disso, o mundo mudou, as pessoas mudaram e não podemos continuar ensinando como nossos pais aprenderam, tampouco, nós mesmos.

Chimamanda Adichie fala em seu discurso “O perigo da história única” justamente sobre o discurso singular a respeito da África, aqui queremos estender ao discurso e prática singular que encontramos na sala de aula de LE, especificamente de Língua Inglesa (LI), pois, quando pensamos em literatura ou culturas de língua inglesa nos vêm imediatamente os países Inglaterra e Estados Unidos, isso reforça o discurso colonizador de que só é genuinamente de LI se for Britânico ou Norte Americano, o que por sua vez evidencia o prestígio e hegemonia que essas duas potências mundiais têm em detrimento das suas colônias, sejam elas históricas ou de poder cultural como é o caso dos EUA ao redor do mundo.

Costa e Pinheiro-Mariz (2015) discorrem sobre essa centralização no ensino das culturas colonizadoras Americana e Britânica, denominando de dualismo cultural/literário anglo-americano. Dessa forma, queremos propor uma ruptura com a história única na sala de aula de LI, levando a literatura anglófona nigeriana que faz parte do cenário africano para compor as aulas e desenvolver atividades de leitura e compreensão na língua alvo. Portanto, nosso objetivo é refletir sobre a cultura africana no contexto de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e romper com a história única na sala de aula diante dos desafios e da tão estigmatizada centralização no dualismo cultural/literário anglo-americano.

Os alunos participantes são da rede pública de ensino da escola Liceu Dr. José Gondim de Iguatu-Ce, cursando o terceiro ano do Ensino Médio. A obra escolhida foi *Americanah* (2013) de Chimamanda Adichie, que traz em seu enredo tópicos atuais e importantes, além de envolventes, como raça, preconceito, diáspora. Foram escolhidos excertos da obra e lidos com os alunos, após a leitura eles preencheram questionários e também tivemos momentos ricos de conversa e discussão acerca da obra.

Consideramos uma pesquisa-ação por ser participante, reativa, realizar um plano de ações que leva em consideração o sujeito e sua subjetividade; procura intervir na prática de modo inovador e avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula (ENGEL, 2000). Essas ações planejadas seguirão uma sequência de atividades, de acordo com os objetivos, sendo importante ressaltar também o caráter descritivo deste estudo, uma vez que realiza o registro através da coleta de dados e pondera sobre as possíveis contribuições para o ensino de ILE.

2 Identidade, alteridade e interculturalidade na aula de inglês como língua estrangeira: uma ruptura.

A obra em estudo traz em sua narrativa aspectos socioculturais importantes na construção do pensamento crítico dos discentes, quando retrata as relações de alteridade em um contexto de diáspora, vivenciada por Ifemelu, sua protagonista. Nesta conjuntura, está representada a cultura africana pela voz da mulher nigeriana, negra e imigrante, que tenta desconstruir os estereótipos reforçados pela visão colonialista que ainda vigora, pois, na América, as experiências culturais marcam e influenciam Ifemelu, na construção e reafirmação de sua própria identidade.

Durante a leitura do post do blog, *To my fellow non-american blacks: In America, you are black, baby*¹⁷ (ADICHIE, 2013, p. 273-274), os alunos se depararam com o depoimento da personagem relatando a situação do negro na realidade cotidiana nos EUA. Essa leitura os ajudou a entender os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo negro nesse país. A seguir um trecho do excerto lido pelos alunos, onde a protagonista fala da sua experiência ao se descobrir negra ao viver o racismo na América:

Dear Non-American Black, when you make the choice to come to America, you become black. Stop arguing. Stop saying I'm Jamaican or I'm Ghanaian. America doesn't care. So what if you weren't "black" in your country? You're in America now. We all have our moments of initiation into the Society of Former Negroes. Mine was in a class in undergrad when I was asked to give the black perspective, only I had no idea what that was. So I just made something up. And admit it—you say "I'm not black" only because you know black is at the bottom of America's race ladder. And you want none of that.

¹⁷ Para outros Negros Não Americanos: Nos Estados Unidos você é negro, baby (ADICHIE, 2014, traduzido por Julia Romeu)

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Don't deny now. What if being black had all the privileges of being white? Would you still say "Don't call me black, I'm from Trinidad"? I didn't think so. So you're black, baby. And here's the deal with becoming black: You must show that you are offended when such words as "watermelon" or "tar baby" are used in jokes, even if you don't know what the hell is being talked about—and since you are a Non-American Black, the chances are that you won't know. (ADICHIE, 2013, p. 273)

Durante a Atividade 2 sobre o excerto do blog, perguntamos sobre algumas expressões racistas usadas nos EUA e presentes no texto como *tar-baby* e *watermelon*. Ambos são insultos racistas comuns nos Estados Unidos. *Tar baby* seria um boneco de piche, personagem de um conto infantil americano, publicado em 1881, escrito por Joel Chandler Harry que cria o narrador chamado Uncle Remus, um velho, negro, o qual fica famoso por várias histórias concernentes ao folclore americano. Entre elas, destaca-se o conto *The wonderful tar baby story* ou a mais conhecida recontagem da Disney com o título *Brer Rabbit and the Tar baby*. Nessa história os personagens Brer Fox and Brer Bear fazem um boneco de piche (*Tar baby*) para capturar o Brer Rabbit. O personagem *Tar baby* acabou se tornando um estereótipo racista nos EUA devido à cor preta.

A outra expressão, *Watermelon*, significa melancia. Transformou-se em um estereótipo originado no período em que os negros conseguiram sua emancipação na Guerra Civil, quando começaram a vender melancias. Assim, a fruta que simbolizava a independência para eles, tornou-se um insulto, pois os associa à imagem de preguiçosos, desasseados e com um apetite incomum por melancia (BLACK, 2014).

Nessa Atividade 2, indagamos aos estudantes sobre expressões equivalentes usadas no Brasil. Todos responderam que existiam expressões racistas e demonstraram conhecê-las. A expressão “asfalto” foi citada mais de uma vez, podendo ser relacionada à *tar baby*, visto que asfalto e piche remetem a cor preta, sendo o mesmo material usado para construir o asfalto e o boneco.

A expressão “macaco”, que é conhecida no Brasil inteiro, aparece em todas as respostas apresentadas no Quadro 1. E23 respondeu, simplesmente, com a sentença: “Macaco quer banana?”. Esse insulto em forma de pergunta, por exemplo, submete a imagem do negro a uma comparação com um animal, negando, portanto, a humanidade, a dignidade e os direitos do negro.

E7 dá uma resposta contextualizada à sua realidade, “negrinho do João Paulo”. Essa é uma expressão usada na cidade de Iguatu para se referir às pessoas de uma periferia

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

chamada João Paulo II. Sua resposta mostra que a partir da interação existente entre texto e leitor, o aluno foi capaz de fazer a ressignificação do texto na sua própria realidade. Neste caso, constatamos que a imagem do negro é frequentemente associada à pobreza e à marginalização. Observe no quadro abaixo:

QUADRO 1: Expressões racistas

FIGURA 1: Resposta do E3
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Sim. Macaco, abafado, pneu de aminhão.</i>
FIGURA 2: Resposta do E7
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Sim, nego tiziu, macaco, neguinho do João Paulo.</i>
FIGURA 3: Resposta do E11
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Sim; Macaco, abafado, macaco...</i>
FIGURA 4: Resposta do E23
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Um “Bamama” para fazer referência ao macaco. Tiziu.</i>

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

E7 e E23 citam também a palavra “tiziu” como insulto frequentemente usado para designar pessoas negras de maneira depreciativa. Sua origem remete a um pássaro negro *Volatinia jacarina*, comum em todas as regiões do país. Contudo, o aluno pode ter

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

relacionado também a um personagem do programa popular no Ceará, chamado “Garras da patrulha”, cujo personagem conhecido como Tiziu, negro, pobre e delinquente sempre acaba em apuros devido aos seus atos ilícitos cometidos.

Dessa forma, observamos que os estudantes conseguiram identificar os aspectos sociais presentes no texto mais uma vez, quando citam expressões semelhantes em suas realidades e realizam a devida correspondência entre as duas culturas. Isso reforça o que diz Sivasubramaniam (2006) sobre a leitura literária enquanto essencial para estimular as trocas interculturais, pois ao mostrar a presença do preconceito em ambas as culturas, brasileira e norte-americana, possibilita-se um debate e sensibilização a respeito das questões raciais no Brasil.

Ainda analisando a percepção da turma acerca dos aspectos sociais presentes no romance, especificamente quanto às relações conflituosas causadas pelo racismo, eles receberam a proposta para falarem sobre as experiências vividas ou presenciadas de preconceito. E3 apresenta uma situação de extremo preconceito no mercado de trabalho, quando relata que a seleção para a vaga de emprego é influenciada muitas vezes pela aparência e cor da pele. Esse relato corrobora a afirmativa de Gomes (2005, p. 148): “No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”.

FIGURA 9: Resposta do E3

2. Have you ever lived/seen any kind of prejudice? Tell us.

Sim. Nenhum uma oportunidade de emprego, apenas pela aparência e a cor de uma pessoa.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

E7 e E23 responderam descrevendo situações vividas na escola, isto é, evidenciaram a intolerância e o *bullying* cometidos dentro do ambiente escolar que deveria ser de acolhimento e respeito. Porém, nota-se que esse desrespeito é cometido na própria sala de aula, quando E7 relatou ouvir um aluno sendo chamado de “escuro” por outro colega e E23 contou sobre o aluno ser chamado de “macaco” pelo professor. Estes casos acontecidos no ambiente escolar acentuam a necessidade de trabalhar a questão

racial com professores e alunos. Munanga (2004, p. 15) disserta sobre a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a questão racial, até mesmo quanto a não disponibilidade em pensar e discutir sobre essa questão que compromete a nossa função no processo de formação dos futuros cidadãos.

QUADRO 2: A problemática social do preconceito

FIGURA 5: Resposta do E 7

2. Have you ever lived/seen any kind of prejudice? Tell us.

Sim, ^{matrignos} preconceito racial, quando um ^{matrignos} aluno estava citando uma frase: "... tenho medo do racismo." e uma colega de classe disse: "ele tem medo dele mesmo."

FIGURA 6: Resposta do E23

2. Have you ever lived/seen any kind of prejudice? Tell us.

Sim, um aluno sendo chamado de macaco, por ter errado a resposta de uma questão.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Essa ausência de diálogo, a respeito das questões sociais e culturais no ambiente escolar, enfraquece as relações no desenvolvimento da prática pedagógica e, conseqüentemente, no discurso empregado pelos professores. Diante dessa ausência, perguntamos: como construir uma educação que desenvolva o pensamento crítico do nosso aluno, se não discutirmos a problemática que envolve a questão racial e social na sala de aula? Ignorar sua existência não é o caminho. Por isso, reforçamos a importância do momento proposto para os alunos discutirem sobre isso na aula de inglês. Percebemos que, reconhecer essas declarações de preconceito na própria sala de aula, foi um momento

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

de desconstruir essa história única, possibilitando a reconstrução dessas relações rompidas pela mácula que a discriminação causou.

Na terceira pergunta (QUADRO 3), os alunos reconhecem que a existência do racismo no Brasil é tangível, seja relacionada às ideias herdadas pelo período da escravidão, ou ainda pela problemática social do nosso país que, historicamente, marginalizou o negro e suas características físicas e até pessoais. E3, por exemplo, menciona que a associação entre negros e pobres é frequente, pois ambos estão à margem da sociedade. Relacionamos este fato à pirâmide apresentada por Adichie (2013), na qual notamos que negros e pobres estão no mesmo patamar, considerados de origem e classe inferior tanto no EUA como no Brasil.

Os resultados também corroboram as ideias de Bhabha (2010) sobre o olhar para as desigualdades de classes e as minorias marginalizadas. Percebemos, ainda, que os discentes reconhecem essas relações de alteridade dentro da sua própria realidade, quando reconhecem a presença do preconceito. Esse é o caso de E23, que fala sobre isso situando tal questão no “cenário nacional”, ou como E11, que afirma ainda existir o sentimento de “superioridade” em relação à cor da pele, reforçando a história da superioridade das raças de Gobineau (1967).

QUADRO 3: Racismo no Brasil

FIGURA 7: Resposta do E3

3. Do you think that is there racism in Brazil? Justify.

Sim. Viesto que os negros e pobres sempre são representados obscuros, inferiores ao resto da sociedade, sendo julgados erroneamente.

FIGURA 8: Resposta do E11

3. Do you think that is there racism in Brazil? Justify.

Sim, porque algumas pessoas ainda se acham superior por causa que seu tom de pele é "claro/branco", ^{acham que} pessoas com o tom de pele escuro são inferiores.

FIGURA 9: Resposta do E23

3. Do you think that is there racism in Brazil? Justify.

Sim. Cases vistos em cenário nacional demonstram que o preconceito relacionado a cor de pele ainda é muito presente.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

No Quadro 4, intitulado Identidades, os discentes discorreram sobre o sentimento que envolve sua própria identidade, já que o romance trata tão claramente sobre esta questão. Eles tiveram um espaço para falarem acerca de seus sentimentos sobre si mesmo. E3 e E11 reconhecem e declaram ter satisfação em relação a sua cor e sua identidade. No entanto, observamos que eles usam o verbo “teria” no futuro do pretérito, indicando condição de algo que poderia acontecer no futuro (ter orgulho) se fossem da cor “negra”. Diante disso, podemos inferir que essa satisfação existe por não se identificarem como negros.

E23 ressalta a distinção entre caráter e cor através da frase “que minha identidade é algo construída através do caráter, não da cor”, pois entende que as pessoas tendem a depreciar ou exaltar o caráter conforme a cor da pele e aparência. E7 também demonstra o não reconhecimento de sua cor e identidade quando declara “eu amo a cor da minha pele, sim, sou morena e tem tudo a ver comigo”, pois, parece usar “sou morena” como uma espécie de eufemismo para “negro”. Isso porque é bastante comum as pessoas temerem ou evitarem falar o termo negro, devido à imagem marginalizada e discriminada que a sociedade construiu.

QUADRO 4: Identidades

FIGURA 10: Resposta do E3

4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?
 Sem. Não independente da cor, teria orgulho de mim e depreciação a minha raça.

FIGURA 11: Resposta do E7

4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?
 Eu amo a cor da minha pele, sim, sou morena, tem tudo haver comigo.

FIGURA 12: Resposta do E11

4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?

Bem - Teria orgulho da minha cor e lutaria contra qualquer tipo de discriminação.

FIGURA 13: Resposta do E23

4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?

Não sinto igual a uma pessoa de cor diferente da minha. Acredito que minha identidade é algo construído através de caráter, não da cor.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Esses relatos evocam o pensamento de Hall (2003) quanto à herança de práticas do colonialismo que o mundo enfrenta, face à necessidade de reconstrução do “ser” pós-colonial, bem como o sentimento de autoafirmação de sua identidade na sociedade globalizada tecnológica e culturalmente.

No Quadro 5, sobre a importância da discussão envolvendo as questões raciais, os alunos concordam que é necessário e importante conversar e discutir sobre essa temática por promover informações que possam gerar conscientização para não aceitar o preconceito e o racismo, ainda presente no nosso país. E3 enfatiza que é preciso desconstruir preconceitos na nossa sociedade. Em suas palavras, E11 ressalta a importância de sensibilizar que “[...] todos somos iguais. Devemos lutar contra preconceito e todo tipo de discriminação”.

QUADRO 5: A importância da discussão sobre as questões raciais

FIGURA 14: Resposta do E3

5. Is it important discuss about race, prejudice and racial discrimination in our country? Justify.

Sim. O Brasil ainda é cheio de preconceitos que precisam ser quebrados, para dar visibilidade as pessoas socialmente excluídas.

FIGURA 15: Resposta do E11

5. Is it important discuss about race, prejudice and racial discrimination in our country? Justify.

Sim para mostrar as pessoas que ninguém é inferior ou superior por causa do tom de pele, todos somos iguais. Devemos lutar contra o preconceito, e todo o tipo de discriminação.

FIGURA 16: Resposta do E23

5. Is it important discuss about race, prejudice and racial discrimination in our country? Justify.

Sim, por mesmo com muitas conquistas adquiridas pelas cores consideradas "inferiores", muitos ainda possuem a mentalidade baseada em pensamentos antigos e preconceituosos.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

E23 considera que houve avanços em relação à questão racial, salientando que o problema da discriminação está “baseado em pensamentos antigos e preconceituosos”. Nessa declaração, na palavra “antigos”, percebemos que o aluno conseguiu discernir que esses estereótipos, há muito tempo, se perpetuam no ocidente e são heranças da dominação colonialista como ressalta Stuart Hall (2003) e a própria escritora Chimamanda Adichie (2009), quando discursa sobre *The danger of a single story*¹⁸. Os aspectos sociais analisados configuram, dessa forma, também sobre os estereótipos que forjam a imagem negativa do povo africano.

3 Considerações Finais

Verificamos, portanto, a empatia entre os leitores e Ifemelu, quando eles conseguem apontar as próprias experiências vividas, os insultos, como faz a personagem, reconhecendo a existência do racismo dentro das culturas norte-americana e brasileira. Contudo, eles também percebem que a obra, em todo seu enredo, desconstrói as imagens singulares e negativas sobre o continente e a cultura africana, mostrando como a vida na

¹⁸ O perigo da história única

Nigéria é semelhante à realidade dos brasileiros, não apenas pelas heranças culturais, mas, em especial, pelas situações mostradas no cotidiano, trocando a ideia de selva e pobreza, pela vida urbana na cidade de Lagos.

Pode-se constatar o que afirma Sivasubramaniam (2006) sobre a leitura da obra literária. Para ele, o texto literário é capaz de tocar o leitor a partir da contextualização social e sensibilizá-lo a conhecer e respeitar outras culturas. Sobretudo, ao analisarmos as postagens dos alunos, notamos, sobretudo, uma conexão e cumplicidade entre texto e leitor, sendo o TL capaz de “abrir os olhos” e “abrir nossa mente”, como relatam os estudantes.

As percepções e comentários dos estudantes mostram o cenário dessa relação de alteridade que a obra traz em seu enredo. Esse cenário é percebido pelos alunos que, por essa ótica, são conduzidos à reflexão sobre a realidade do seu cotidiano. Percebemos, aliás, que a leitura pôde possibilitar a consciência da necessidade de conversa e reflexão acerca dessa temática na sala de aula, como uma forma também de melhorar a convivência na escola e de se estar aberto às diferenças nas relações com o outro, contribuindo, assim, na preparação para viver em sociedade e no mundo do trabalho.

Portanto, é possível dizer que esta experiência proporcionou aos alunos uma visão de mundo mais ampla e plural, refletindo essa nova postura na sociedade local, enquanto uma atitude positiva, inclusiva e de reconhecimento de sua própria cultura, estabelecendo dessa maneira os laços interculturais. Constatamos ainda que é possível e necessário repensar o ensino de inglês, de forma mais plural e equilibrada, sem negar a existência das diversas culturas anglófonas. Dessa forma, podemos afirmar que sim, é possível romper com a história única na sala de aula.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. New York: 1th ed. Anchor Books, 2013.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. Tradução: Julia Romeu. 1ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BHABHA, Homi K. *The Voice of the Dom*. *Times Literary Supplement*, n. 4.923, 1997.
- BLACK, William. How watermelons became a trope racist. *The Atlantic*. Disponível em <<http://www.theatlantic.com/national/archive/2014/12/how-watermelons-became-a-racist-trope/383529/>> Acessado em 27 de setembro de 2016.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

- CORCHS, Margaret. *O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa*. Fortaleza, 2006, 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, 2006.
- COSTA, P. S. PINHEIRO-MARIZ, J. A ausência da cultura africana no livro didático de inglês para o Ensino Médio. **Revista Letras Raras**, Campina Grande – PB, 2015. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Disponível em <<http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/issue/viewIssue/33/25>> acessado em 23/07/2016.
- ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 19/04/2015.
- GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 2 ed. rev atual. São Paulo: Loyola, 2004, 295 p. Disponível em: < LA Gressler - 2003 - books.google.com>Acessado em 19/04/2015. p.54
- GERHARDT, T.E. SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOBINEAU, Artur de. *Essai sur l'inegalité des races humaines*. Paris: ed. Pierre Belfond, 1967.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JAKOBSON, R. *Linguística. Poética. Cinema*. 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. A importância da história da África e do negro na escola brasileira. In: *Diversidade e Educação: o desafio para a construção de uma escola democrática*. São Paulo: Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro (NEINB), 2004.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- ORTEGA, Jeannine. *Post-Colonial Female Identity: An Examination of the Twentieth Century Narrative Between Nation and Identity in A Question of Power, See Thn Now, and Americanah*. Winter Park, 2015, 72 p. Rollins College: Master of Liberal Studies Theses. Paper 66.
- PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. São Paulo, 2007, 284 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa – da Universidade de São Paulo, SP - 2007.
- SIVASUBRAMANIAM, S. Promoting the prevalence of literature in the practice of foreign and second language education: issues and insights. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 8, Issue 4, December 2006.

Grupo de Discussão 7:

RELATO DE EXPERIÊNCIA, OBSERVAÇÃO DE AULAS E ANÁLISES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PARCERIA ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UFCG¹⁹

Ana Beatriz Miranda Jorge²⁰

Jeremias Lucas Tavares²¹

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência com a participação dos presentes autores, que consiste em descrever e refletir acerca de um projeto proposto pelo Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade Federal de Campina Grande em colaboração com uma escola pública de Campina Grande. Os participantes do projeto foram: o professor regente da escola pública em questão, quatro instrutores do NucLi, e dois bolsistas da Comissão Fulbright do projeto ETA (*English Teaching Assistants – Assistentes de Ensino de Inglês*). A proposta do projeto foi promover a interação entre alunos do Ensino Fundamental da escola e os assistentes de professor, que são falantes nativos da Língua Inglesa, buscando trazer aspectos culturais às aulas de língua estrangeira. Este relato busca: (1) caracterizar os papéis sociais dos sujeitos envolvidos na realização do projeto; (2) refletir o impacto desses papéis durante a experiência de ensino; e (3) divulgar aspectos da experiência vivenciada através de uma plataforma digital. Os pressupostos teóricos para este relato consistem em perspectivas de paradigmas de ensino, saberes docentes no ensino de língua, e o uso da tecnologia digital como motivador da experiência de ensino. Após algumas aulas e registros, os participantes envolvidos perceberam a oportunidade de criar um blog para registrar e dar visibilidade ao projeto, às atividades realizadas na escola e aos relatos pessoais do professor regente, dos instrutores do NucLi e dos assistentes de ensino de inglês (ETAs). A escolha do blog como plataforma digital ocorreu, principalmente, pelo fato de ser uma ferramenta gratuita e acessível.

PALAVRAS-CHAVE: Papéis sociais; Núcleo de Línguas; Blog.

¹⁹ Esta parceria foi coordenada pelo Professor Doutor Cleystone Chaves dos Santos, atual coordenador administrativo e pedagógico do Núcleo de Línguas da Universidade Federal de Campina Grande.

²⁰ Graduada em Letras-Inglês pela UFCG e atual bolsista do Núcleo de Línguas da mesma instituição. E-mail: anabmjorge@gmail.com

²¹ Graduando em Letras-Inglês pela UFCG e atual bolsista do Núcleo de Línguas da mesma instituição. E-mail: jlucastvrs@gmail.com

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ABSTRACT

the present paper is an experience report with the participation of the present authors, and consists in describing and reflecting about a project proposed by the regional nucleus (NuLi) of the program Language without Borders (Idiomas sem Fronteiras) of the Universidade Federal de Campina Grande, on collaboration with a public school of Campina Grande. The participants of this project were: the school's English teacher, four instructors from NuLi, and two Fulbright scholars with the project ETA (English Teaching Assistants). The aim of the project was to promote interaction between students of middle school and the teaching assistants, who speak English as their first language, trying to bring cultural aspects to the foreign language teaching. This report aims: (1) to characterize the social roles of the subjects involved on the realization of the project; (2) to reflect the impact of this social roles during the teaching experience; and (3) to spread the aspects of the experience through a digital platform. The theoretical background of this report is related to perspectives of teaching paradigms, language teaching conceptions, and the use of digital technology as motivating during the teaching experience. After a few classes, the participants of the project realized the opportunity to create a blog to register and give visibility to the project, to the proposed activities and to the personal reports from these participants. The choice for the blog as a digital platform is due to the fact that it is a free and accessible tool.

KEYWORDS: Social roles; Regional nucleus; Blog.



1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, aprovada em 2017, propõe competências específicas para a área de linguagens no Ensino Fundamental. A primeira das competências a serem trabalhadas nessa área é:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2017)

A BNCC defende que a língua deve ser considerada como detentora de história e cultura e que deve ser valorizada como meio de significação e representação da subjetividade do usuário. Além disso, a língua também deve ser reconhecida como formadora de identidades sociais e culturais. Essa visão proposta pelo documento para a área de linguagens faz com que o ensino de línguas, seja estrangeira ou materna, deixe de ser meramente estrutural.

Especificamente sobre o ensino de Língua Inglesa (LI), a BNCC apresenta cinco eixos a serem trabalhados nessa etapa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. O eixo de conhecimentos linguísticos, que é um dos focos deste trabalho, indica que o ensino desta língua deve ser feito de modo contextualizado e articulado com as práticas de oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2017)

Outro eixo proposto pela BNCC, que também é importante para este relato, é a Dimensão intercultural. Segundo o documento, é necessário encarar a LI como língua franca, que está em constante processo de construção e reconstrução. Para isso, a aprendizagem do inglês precisa considerar os diferentes papéis da língua na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o processo ensino-aprendizagem deve levar em consideração a relação entre língua, identidade e cultura.

Este relato de experiência tem como objetivo descrever e discutir um projeto de ensino proposto pelo Núcleo de Línguas (NuLi) da Universidade Federal de Campina Grande em parceria com uma escola estadual da cidade. O projeto aconteceu entre os meses de Setembro e Outubro de 2018 e teve como participantes o professor de inglês da escola (professor regente), quatro instrutores do NuLi (dois dos quais são autores deste

texto), dois bolsistas da Comissão Fulbright, do projeto ETA (*English Teaching Assistants*) e o coordenador administrativo e pedagógico do NuLi.

A proposta do projeto foi promover a interação entre alunos do Ensino Fundamental da escola e os assistentes de professor, que são falantes nativos da Língua Inglesa, buscando trazer aspectos culturais às aulas de língua estrangeira, para trabalhar a interculturalidade como proposto pelo BNCC (BRASIL, 2017). Este relato tem como objetivos: (1) caracterizar os papéis sociais dos sujeitos envolvidos na realização do projeto; (2) refletir o impacto desses papéis durante a experiência de ensino; e (3) divulgar aspectos da experiência vivenciada através de uma plataforma digital.

2 Pressupostos teóricos

Para dar suporte teórico ao nosso relato de experiência, organizamos esta seção em três tópicos: (2.1) Perspectivas de paradigmas de ensino de inglês no Brasil; (2.2) Saberes docentes: um saber social; e (2.3) O uso da tecnologia digital como mediador do conteúdo escolar.

2.1 Perspectivas de paradigmas de ensino de inglês no Brasil

Segundo Almeida (2012), desde o surgimento dos documentos oficiais de educação (e.g. PCN; OCEM), professores discutem sobre o ensino de LI no Brasil. Para os professores que aceitaram e elogiaram o foco na habilidade de leitura nos documentos oficiais há uma discussão sobre como incluir as outras habilidades (e.g. escrita; escuta; fala) nos documentos, assim como em suas práticas.

Em uma detalhada discussão sobre modelos de ensino de LI que são almejados no Brasil, Almeida (2012) faz um breve percurso histórico sobre o ensino deste no país em escolas regulares. Na década de 1970, a popularidade e a fama do método audiolingual para aprender uma língua estrangeira foi o motivo principal para ser adotado nas escolas

regulares. Entretanto, um método que parecia ser eficaz nos institutos de idiomas não apresentava a mesma eficácia nas escolas pelo simples fato de haver diferenças significantes quanto ao número de alunos e suas motivações, ao tempo das aulas, e aos recursos disponíveis nas salas de aulas.

Diante da falha da implementação do método audiolingual nas escolas regulares, voltou-se o olhar para o que estava sendo discutido na década seguinte: a abordagem comunicativa e o ensino de inglês para fins específicos (ESP). Segundo Almeida (2012), percebeu-se uma necessidade de mudar o foco e a forma de ensinar inglês, e devido a toda disciplina precisar apresentar uma justificativa educacional e social para ser aceita no currículo escolar, a habilidade de leitura foi elencada como foco no ensino de inglês nas escolas regulares. O referido autor afirma que o ensino da leitura em LI representava uma possibilidade real de uso da mesma fora da sala de aula, além de influenciar positivamente na leitura em língua portuguesa.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, oficializou-se o ensino de leitura na disciplina de língua inglesa, dentro de um conceito de língua como discurso. Almeida (2012) comenta que o ensino de outras habilidades era considerável, desde que fosse possível e relevante no contexto de ensino. Uma característica importante dos PCN é a ênfase na autonomia do professor, uma vez que não é imposto métodos ou conteúdos para os professores. Ao invés disso, são encontradas nos Parâmetros sugestões e informações relevantes para auxiliar nas escolhas dos professores. No que concerne à leitura, “os Parâmetros não forçam professor algum a limitar seu foco no ensino da leitura, caso eles acreditem que possam ir além disso” (ALMEIDA, 2012, p. 334). Apesar disso, ainda é possível perceber uma resistência por parte dos professores a ensinar apenas a leitura nas aulas de LI.

Para aqueles professores que são contra o foco na leitura nas aulas de inglês, Almeida (2012) afirma que só o ensino desta habilidade não é suficiente. Segundo o referido autor, tais professores argumentam que, ao afunilar o ensino de inglês à leitura, o professor estaria negando seus alunos a oportunidade de aprender outras habilidades,

principalmente a fala, que é, de fato, “considerado o real objetivo do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)”²². (ALMEIDA, 2012, p. 335).

Entretanto, é constatado, segundo Almeida (2012), que a inclusão das quatro habilidades no ensino de inglês na escola regular no Brasil só ocorreu em situações exclusivas em que poucas escolas se iguaram aos institutos de idiomas. Isto é, estas escolas realizaram reformas quanto às condições de trabalho dos professores de inglês, como a quantidade de alunos na sala, os recursos utilizados e o tempo de aula. Desta forma, Almeida (2012) reforça a importância do professor da escola regular exigir e reivindicar melhores condições de trabalho, a fim de que possa incluir outras habilidades em suas aulas.

O referido autor também detalha uma discussão sobre os motivos descritos nos PCN sobre a escolha da habilidade oral no ensino de inglês. Aspectos sociais, educacionais e práticos foram considerados, e os argumentos apresentados pelo documento é sustentável, principalmente no que se refere à função da LI no Brasil, uma vez que esta é considerada uma língua estrangeira, ou seja, de pouco uso oral fora da sala de aula.

Por fim, Almeida (2012) discute acerca de um documento criado posteriormente aos PCN intitulado Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM). Este documento, ao contrário dos Parâmetros, foi criado por uma equipe de profissionais menor. O foco deste documento é questionar e refletir sobre os objetivos do ensino de inglês no Brasil, de acordo com os PCN. Segundo Almeida (2012),

o foco deste documento é no letramento e no multi-letramento, com uma ênfase especial no papel exercido pelos gêneros da Internet, multimodalidade e hipertexto. O conceito de letramento como uma prática sociocultural e a necessidade de desenvolver a capacidade de lidar com práticas da língua em contextos, apontam para o reconhecimento de que para participar ativamente e criticamente na sociedade contemporânea, é preciso desenvolver o letramento em diferentes “línguas” para falar.²³ (ALMEIDA, 2012, p. 343)

²² “assumed to be the real goal of teaching English as a Foreign Language (EFL).” (ALMEIDA, 2012, p. 335, tradução nossa)

²³ As far as the theories supporting the pedagogical orientations are concerned, the focus of this document is on literacy and multiliteracy, with a special emphasis on the role played by Internet genres, multimodality and hypertext. The conception of literacy as socio-cultural practice and the need to develop one’s capacity

Assim, trabalhar a leitura em LI nas escolas deixa de ser algo apenas relacionado a decodificação de palavras e passa por uma ressignificação de que é preciso outras habilidades para “ler” o mundo em volta.

2.2 Saberes docentes: um saber social

Tardiff (2007) levanta reflexões acerca dos tipos de saberes que compõem a prática do professor (e.g. científicos, “eruditos”, técnicos, artesanais, empíricos) e a forma como estes são adquiridos (e.g. experiência pessoal, formação institucional). Tais reflexões representam o início de uma discussão mais densa acerca da “problemática da profissionalização do ofício de professor” (TARDIFF, 2007, p. 10).

O saber dos professores não pode ser dissociado de outras dimensões do ensino (TARDIFF, 2007). Da mesma forma, não se pode separar o saber do profissional do contexto de trabalho em que este está inserido. Segundo Tardiff (2007), “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.” (p. 11). O autor também deixa claro que os saberes dos professores são propriedade destes, assim como fazem parte de suas identidades pessoais.

O autor defende, pois, que “o saber dos professores é um saber social” (TARDIFF, 2007, p. 12) por alguns motivos. O primeiro motivo se refere à situação coletiva de trabalho de professores dentro de uma instituição de ensino. Estes profissionais têm uma formação e um local de trabalho em comum, caracterizando-os como um grupo que possuem uma rede de compartilhamento deste saber. O segundo motivo se refere à relação direta da aplicação do saber com “todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização” (TARDIFF, 2007, p. 12). Isto é, os saberes

to deal with language practices in context lead to the recognition that in order to participate actively and critically in contemporary society, one needs to develop her/his literacy in many different “languages”, so to speak. (ALMEIDA, 2012, p. 343, tradução nossa)

profissionais do professor não são definidos apenas por este, e sim, por uma ordem social acima deste (e.g. políticas de uma instituição; documentos oficiais de ensino).

O terceiro motivo se refere aos “objetos de trabalho” do professor, que se trata de sujeitos e objetivos a serem cumpridos. A atuação do professor envolve lidar com outros seres humanos através de “um jogo sutil de conhecimento, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas.” (TARDIFF, 2007, p. 13). O quarto motivo se refere ao relativismo do conteúdo a ser ensinado pelo professor, no que concerne o tempo e as mudanças sociais. Ou seja, os “saberes a serem ensinados” e o “saber-ensinar” “são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade” (TARDIFF, 2007, p. 14). Por fim, o quinto motivo se refere à *socialização profissional* explicada por Tardiff (2007) como um processo de aprimoramento da profissão de professor. Em outras palavras, a carreira profissional de um professor está diretamente ligada a uma construção progressiva de como “dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’” (TARDIFF, 2007, p. 14).

Além desses cinco motivos elencados por Tardiff (2007) que sustentam seu argumento de que o saber dos professores é social, há outros pontos acerca desse mesmo tema que o autor apresenta. O local de trabalho do professor tem uma função de mediador entre este e o saber em uso. Esta ideia representa uma relação entre “o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho” (TARDIFF, 2007, p. 17), assim como ela caracteriza o trabalho do professor como *multidimensional*, pois “incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIFF, 2007, p. 17).

Outro ponto apresentado pelo referido autor se refere à diversidade ou pluralismo do saber. Esta ideia se refere à origem dos saberes dos professores, que podem vir de diversas fontes, como saberes curriculares, programas e livros didáticos, conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, experiência própria (TARDIFF, 2007). Sobre a composição do saber profissional a partir de vários saberes oriundos de diversas fontes (e.g. sociedade, instituição escolar, universidades), Tardiff (2007) afirma que “a consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os

produzem” (p. 19). Em outras palavras, os saberes dos professores se baseiam em manter uma rede de compartilhamento de saberes que estão relacionados a outras instâncias, grupos, organizações, dentre outros.

2.3 O uso da tecnologia digital como mediador do conteúdo escolar

A presença da tecnologia e da informática na educação em diferentes âmbitos é um fenômeno irrefutável. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), alguns exemplos dessa presença variam desde a instalação de computadores nas escolas até cursos online profissionalizantes. Essa presença gera expectativas em que “as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação.” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 8). Entretanto, no que concerne a realidade da sala de aula, a virtualidade pode ser nada mais do que uma duplicação da realidade. Isto é, “os conceitos de mutualismo, competição e vandalismo existentes na ecologia da natureza podem também ser encontrados nas redes sociais.” (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 16).

Segundo Rojo (2013), o surgimento do letramento digital ou novos letramentos não é simplesmente devido a avanços tecnológicos, e sim, a um tipo de mentalidade que pode exercer-se através de tecnologias digitais. A referida autora acrescenta que:

é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p. 7)

A necessidade de preparação da população sobre o letramento digital que Rojo (2013) destaca está diretamente relacionada com a sala de aula e os atuais alunos que os professores se deparam na escola, também chamados pela autora como “nativo digital”. A autora sustenta seu argumento no fato de que os suportes de leitura que temos hoje são diferentes daqueles de anos atrás, e muitos deles estão apoiados em mídias digitais. Rojo (2013) afirma que, se “os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de

práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.” (p. 8). Para compreender os textos da hipermídia, é preciso incorporar esses novos letramentos.

3 Metodologia

O projeto em estudo foi realizado em uma escola estadual de ensino fundamental na cidade de Campina Grande, na Paraíba. As turmas nas quais trabalhamos eram do 6º ao 9º ano no período da manhã. Os alunos dessas turmas tinham faixa etária entre 10 e 16 anos. O perfil socioeconômico da comunidade escolar está em sua maioria incluído na classe média baixa. Tais informações nos foram passadas pelo professor regente da escola.

Este projeto, que foi uma parceria entre o Nucli da Universidade Federal de Campina Grande e a escola em questão, envolveu: 1) os quatro instrutores bolsistas do Nucli da UFCG; 2) o professor regente de LI da escola; 3) dois bolsistas nativo-americanos da Comissão Fulbright (*English Teaching Assistants*, ou ETAs); e 4) o coordenador pedagógico do Nucli.

As aulas foram ministradas em doze turmas do Ensino Fundamental II, sendo três turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e quatro turmas de 9º ano. O período de regência foi entre o dia 10 de Setembro a 31 de Outubro de 2018, nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras pela manhã, sendo uma aula ministrada por semana para cada turma, exceto para o 9ºB, o 7ºC e o 8ºC, que, de acordo com seus horários, possuíam duas aulas seguidas no mesmo dia.

O planejamento das aulas era feito semanalmente durante uma reunião entre o coordenador do Nucli, o professor regente da escola, os ETAs e os instrutores do Nucli. O mesmo plano de aula adaptado para em todas as turmas. Os temas abrangidos durante o projeto tinham como objetivo promover uma visão mais cultural e de contexto de uso da LI, e ao mesmo tempo precisavam se encaixar na proposta apresentada no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola. Como proposto pelo BNCC (BRASIL, 2017), as aulas eram baseadas no eixo de conhecimento linguísticos; por esse motivo, a Língua

Inglesa era sempre apresentada de modo contextualizado e as atividades propostas sempre envolviam a oralidade, a leitura e a escrita.

A primeira semana de aula foi uma ambientação entre os ETAs e os instrutores do NucLi com os alunos da escola. Para isso, os ETAs se apresentaram e tiraram dúvidas sobre seu país, os Estados Unidos, com o objetivo de promover um intercâmbio cultural entre alunos e professores. Além disso, foram ensinadas algumas expressões relacionadas à apresentações em inglês, como *what's your name?*, *where are you from?*, *how old are you?*²⁴.

Nas duas semanas posteriores (do dia 10 de Setembro ao dia 26 de Setembro), o tópico trabalhado foi reciclagem. Esse tema foi originalmente proposto pela escola e contemplado pelo projeto para todas as turmas. As aulas incluíam vocabulário sobre o que é reciclável ou não (*scarf, water bottle, food, cardboard, piece of paper, can*²⁵) – para exercício da produção oral –, além de um texto sobre reciclagem intitulado “*Reduce Reuse Recycle*”²⁶ para a atividade de compreensão escrita.

Como discutido anteriormente, Rojo (2013) atenta para a evolução da tecnologia que demanda que o sujeito, nesse caso o aluno, lide com textos multimodais. Partindo dessa premissa, notamos a urgência de trabalhar aplicativos que envolvem essas multimodalidades para promover o letramento digital, que é parte do dia-a-dia dos alunos.

Para isso, desenvolvemos aulas que abrangessem redes sociais, com enfoque no *Instagram*, que foram ministradas do dia 28 de Setembro ao dia 17 de Outubro. Propomos uma atividade na qual os alunos completaram lacunas em uma ficha que imitava uma página da rede social com informações como nome e idade, e criavam *hashtags* que melhor os descreviam.

Por causa do período que ministramos as aulas, decidimos abordar o feriado do Halloween, parte importante da cultura norte-americana. Na primeira aula sobre Halloween, apresentamos um texto breve intitulado *Halloween*, sobre a tradição do "trick or treat" e após a leitura deste, elaboramos questões de compreensão para serem

²⁴ *Como é o seu nome?, De onde você é?, Quantos anos você tem?*, respectivamente.

²⁵ *Cachecol, garrafa de água, comida, papelão, pedaço de papel, lata*, respectivamente.

²⁶ *Reduza, reutilize, recicle*, respectivamente.

respondidas após a leitura. Antes de pedirmos para que lessem o texto individualmente, listamos no quadro algum vocabulário referente a data comemorativa (e.g. *costumes, pumpkin, Jack o'Lantern, skeleton, candies, trick or treat*²⁷).

Planejamos, para o segundo encontro sobre esse tema, um momento de confraternização com os alunos, em que informamos que estes poderiam comparecer à aula fantasiados. Na turma do 8°C, por exemplo, alguns alunos vestiram fantasias, evidenciando, por sua vez, o caráter da interculturalidade abordado nas aulas. Nesta aula, dois jogos foram utilizados para que os alunos, assim, praticassem o vocabulário visto no encontro anterior: bingo e forca.

Durante o período de aulas do projeto, um blog foi criado com o objetivo de compartilhar essa experiência em uma plataforma digital, para que fosse possível: 1) dar visibilidade ao projeto; 2) discutir o papel da interculturalidade nas aulas de LI; e, 3) disponibilizar um espaço para que o professor da escola, os instrutores do NuLi e os assistentes de professores pudessem fazer relatos sobre o projeto. O blog foi escolhido por ser uma ferramenta gratuita e acessível.

4 Discussão e reflexão sobre a experiência

Nas reuniões que precederam a ida dos instrutores e dos bolsistas para a escola, foi informado pelo professor regente que o uso do celular inapropriadamente nas salas de aula era constante. Além disso, o não cumprimento das atividades de casa era um hábito comum. Segundo o professor regente, havia pouca participação dos alunos durante as aulas do ano letivo: poucos faziam leituras e produções de texto além do que era sugerido pelos professores. A fim de responder nossos objetivos elencados na introdução deste relato de experiência, esta seção será dividida de acordo com o que cada um destes busca.

Quanto à *caracterização dos papéis sociais dos sujeitos envolvidos na experiência*, percebemos ao longo da parceria do NuLi com a escola em questão que os diferentes grupos exerceram funções sociais diferentes. A única função social exercida

²⁷ *fantasias, abóbora, Jack o' Lantern, esqueleto, doces, gostosuras ou travessuras*, respectivamente.

pelos três grupos de participantes consistiu no planejamento das aulas. Isto é, o professor regente, os instrutores do NuLi e os bolsistas exerciam o mesmo papel social, sem distinção ou hierarquia ao apontar sugestões de atividades e de ferramentas de ensino.

Em relação aos papéis sociais que se diferenciavam de acordo com o grupo, podemos caracterizar as funções dos participantes da seguinte forma: as aulas eram ministradas pelos ETAs, que não possuíam formação docente em seus currículos. Durante as aulas, os instrutores eram auxiliados pelos instrutores bolsistas caso ocorresse problema de compreensão de alguma palavra ou expressão, ou até mesmo durante as atividades propostas, oferecendo ajuda aos alunos. Quanto ao professor regente, sua presença durante as aulas funcionava como uma figura disciplinadora, principalmente em casos em que o mau comportamento dos alunos se elevava e fugia do controle dos ETAs e dos instrutores do NuLi.

Quanto ao *impacto desses papéis sociais durante a experiência*, percebemos que ao longo do projeto, dentro e fora da sala de aula, houve uma rede de compartilhamento de saberes, tal como Tardiff (2007) explica e defende. Esta rede foi mais perceptível durante o planejamento das aulas, o qual considerou diversas fontes de saber dos participantes, como atividades, métodos de ensino, material didático, material científico. O fato de termos dois participantes cuja formação não é fruto da docência reforça o argumento de Tardiff (2007) de que há saberes que podem vir de experiências pessoais de diversas naturezas.

Como descrito na Metodologia, algumas atividades planejadas envolveram a leitura e compreensão de textos escritos, tal como sugerem os PCN. Na aula sobre o *Halloween*, por exemplo, utilizamos a multimodalidade (ROJO, 2013) como fio condutor de algumas atividades, principalmente no jogo de forca. Na mesma aula, assim como na aula sobre reciclagem, foram feitas algumas abordagens à luz do letramento e do multiletramento (OCEM) sobre o conteúdo dos textos trabalhados em sala de aula. Perguntas pré-leitura como “O que vocês sabem sobre este assunto?” assim como perguntas pós-texto como “Vocês costumam se fantasiar no Halloween?”; “Vocês vão a festas de Halloween?”; “Quais materiais vocês reciclam?” foram feitas durante as aulas, a fim de provocar reflexões nos alunos.

Outro impacto que utilizamos em uma das aulas foi a confecção de fichas de preenchimento que imitavam perfis no *instagram*. Como foi descrito na Metodologia, os alunos deveriam preencher essas fichas com informações pessoais sobre seus gostos, assim como suas personalidades. Além disso, eles deveriam desenhar algumas dessas características como se fossem fotos do perfil da rede social, e utilizar hashtags propostas durante as aulas por eles e auxiliados pelos ETAs.

A sugestão de uso de redes sociais nas aulas de LI era uma proposta no PPP da escola, apresentado pelo professor regente. Entretanto, devido aos seus relatos de usos inapropriados do celular nas aulas por parte dos alunos, os participantes planejaram manter o uso das redes sociais, porém de uma forma ressignificada, que resultou na confecção das fichas inspiradas em perfis do *instagram*. Decidimos manter as redes sociais como instrumento para abordar o conteúdo gramatical por acreditarmos no amplo uso das redes sociais fora da escola, e também para aproximar a virtualidade destes ambientes comumente utilizados pelos alunos com a realidade de aprendizagem destes, muitas vezes vistas como distintas pelos mesmos, tal como Araújo e Leffa (2016) afirmam.

Quanto à *culminância de uma plataforma digital*, consideramos o que Rojo (2013) discute sobre novas práticas de letramento, de acordo com a disseminação e a integralização de redes sociais no ambiente escolar. Desta forma, com o decorrer das aulas e com o crescimento do envolvimento dos participantes com a experiência desde os planejamentos das aulas aos registros feitos durante as aulas, sugerimos a criação de um blog sobre tudo que envolveu esta parceria.

A plataforma nucliufcg.wordpress.com reúne informações como o que significa o projeto de parceria, quem são os participantes, e os seus respectivos relatos pessoais sobre a experiência. Além disso, alguns registros em imagens das aulas ministradas são expostos em formato de *posts* com suas devidas descrições do que se planejou para estas aulas, assim como quais atividades foram realizadas com os alunos. O objetivo da criação desta plataforma é divulgar a experiência fruto da parceria do NuLi da UFCG com a escola pública em questão não só para outros NuLi de outras instituições, mas também para outras escolas, sejam públicas ou privadas, da nossa cidade. Algumas capturas da interface do blog se encontram no anexo deste relato.

5 Considerações finais

Ao longo desta experiência de ensino, percebemos que os participantes da parceria entre o NucLi da UFCG e a escola em questão exerceram papéis sociais diferentes daqueles naturalmente designados. Os ETAs, cuja formação acadêmica não envolve docência, exerceram um papel social de professores durante as aulas, enquanto o professor regente e os instrutores do NucLi exerceram um papel de auxílio para os nativos. Os impactos dessa caracterização desses papéis sociais se resumem, basicamente, ao trabalho cooperativo e da rede de compartilhamento de saberes por parte dos integrantes durante o planejamento das aulas.

Como fruto dessa experiência, um blog foi criado a fim de divulgar as atividades realizadas através de registro de fotos, assim como informações acerca da parceria em si e dos participantes desta. Esperamos que a divulgação do blog inspire outros NucLi das demais instituições do Brasil a realizarem parcerias semelhantes, pois, como foi observado e discutido ao longo das reuniões, ensinar LI através da interculturalidade teve um impacto positivo significativo nos alunos. Percebemos que a motivação, assim como a disciplina e o envolvimento ao longo das aulas mudou em relação ao que era relatado pelo professor ao longo do ano letivo.

Referências

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.331-348, 2012.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ROJO, Roxane. **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

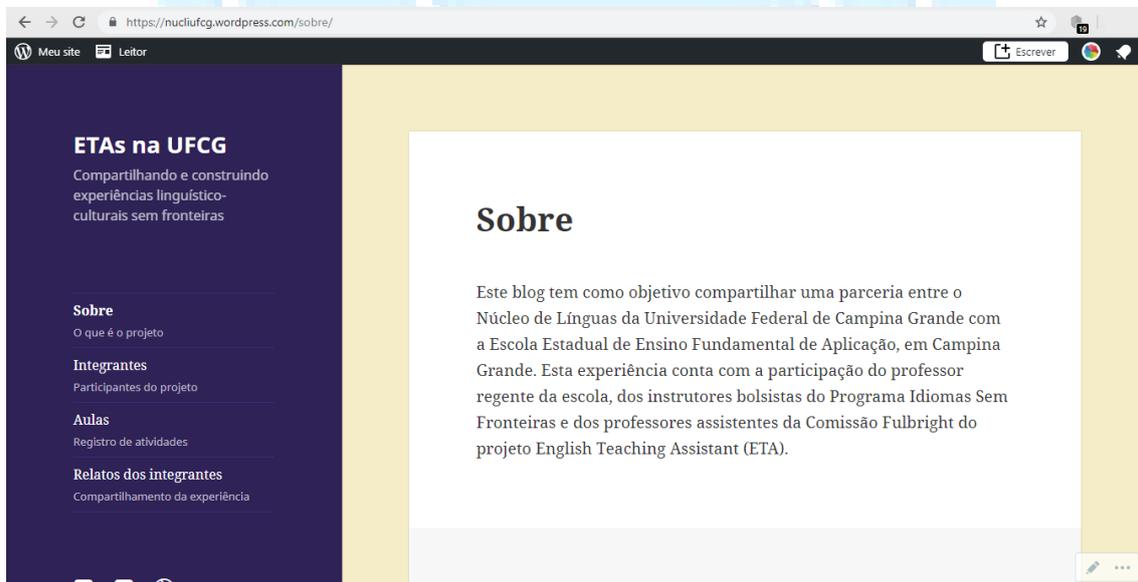
TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis:
Editora Vozes, 2007.



ANEXO - INTERFACES DO BLOG



Legenda: Homepage do blog com o registro das aulas. (Disponível em <https://nucliufcg.wordpress.com>)



Legenda: Página com a descrição do projeto (Disponível em: <https://nucliufcg.wordpress.com>)

RELATO DE OBSERVAÇÃO DO ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Angélica Rose da Silva (UFCG)

Jonathas Gomes da Silva (UFCG)

Secundino Vigón Artos (Orientador - UFCG)

RESUMO

A observação é o momento em que temos a oportunidade de coletar dados importantes sobre a regência em uma sala de aula. Tudo isso, juntamente com a fundamentação teórica adquirida de forma prévia, torna-se responsável pela reflexão e construção dos procedimentos metodológicos que utilizaremos nas nossas futuras práticas docentes. É nesta etapa que também temos a convicção de que nem tudo que é ensinado na teoria vem a acontecer na prática, o que nos faz refletir em como realmente devemos agir diante de paradigmas que possam vir a interferir no êxito de nossas aulas. Além disso, também é no momento das observações em que podemos olhar como é o perfil desses estudantes, se eles são interativos, se dialogam com o professor, se são quietos, se gostam de estudar espanhol, qual seu nível com relação a esta língua, entre outras coisas. Pensando nisso, o presente relato tem como objetivo descrever as observações que foram feitas nas aulas de língua espanhola, realizadas na Educação de jovens e Adultos (EJA), em uma escola localizada na cidade de Campina Grande/PB. Tais observações foram baseadas em critérios avaliativos, os quais serão descritos na medida em que desenvolvermos este trabalho. Temos como pressupostos teóricos os seguintes autores: Gutiérrez Quintana (2008), Vigón Artos (2012), Pimenta e Lima (2004), entre outros. Esperamos que esse relato de observação possa ser de grande ajuda para os estagiários que estão realizando os estágios, e que, porventura, estejam a procura de critérios avaliativos que possam ser utilizados em suas próprias observações.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola; EJA; Estágio Docente.

RESUMEN

La observación es el momento donde tenemos la oportunidad de recoger datos importantes a respecto de la regencia de una clase. Eso, juntamente con todo el basamento teórico adquirido previamente, suele ser responsable por la reflexión y construcción de los procedimientos metodológicos que utilizaremos en nuestras futuras prácticas docentes. En esta etapa, tenemos también la convicción de que ni todo lo que se firma en la teoría, suele ocurrir en la práctica, lo que nos hace reflexionar acerca de cómo realmente debemos actuar frente a los paradigmas que puedan interferir en el éxito de nuestras clases. Además, en el momento de las observaciones, podemos mirar como son los alumnos, si son interactivos, si interactúan con el profesor, si son callados, si les gustan estudiar español, cual su nivel con esta lengua, entre otras cosas. Pensando en esto, el presente informe tiene como objetivo describir las observaciones que fueron hechas en las clases de lengua española realizada en la educación de jóvenes y adultos (EJA) en una escuela ubicada en la ciudad de Campina Grande/PB. Tales observaciones fueron realizadas basadas a partir de criterios evaluativos, los cuales serán descritos la medida en que desarrollaremos ese trabajo. Tenemos como presupuestos teóricos los siguientes autores: Gutiérrez Quintana (2008), Vigón Artos (2012), Pimenta e Lima (2004), entre otros. Esperamos que ese informe de observación pueda ser de grande ayuda para los pasantes que estén realizando una pasantía, y que, quizá, estén en búsqueda por criterios evaluativos que puedan utilizar en sus propias observaciones.

PALABRAS CLAVE: Lengua Española; EJA; Pasantía Docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo descrever como ocorreram as observações realizadas na disciplina de *Estágio Supervisionado de Língua Espanhola – Ensino Médio*, com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal estágio foi realizado em uma escola denominada E.C.I. Professor Itan Pereira, da rede pública, localizada na cidade de Campina Grande / PB, no turno da noite, com as turmas dos ciclos cinco e seis.

Antes de começarmos com as observações e práticas, tivemos em nossas aulas teóricas, conteúdos e textos que foram apresentados e discutidos especificamente para o grupo que trabalharíamos no estágio, para que assim, tivéssemos uma base melhor antes de chegarmos às aulas práticas com eles. Porém, o relato da intervenção não será descrito aqui nesse trabalho, uma vez que, nosso objetivo se centrou em descrever como ocorreram as observações feitas no mencionado estágio.

O grupo com o qual trabalhamos é conhecido por ter uma educação inclusiva para a educação de jovens e adultos (EJA), que é distribuída nos níveis fundamental e médio, mas que na escola em que lecionamos, oferece apenas a nível médio. Sabemos que a observação é um dos momentos mais importantes do estágio, pois é onde temos a oportunidade de coletar determinados dados que são de grande relevância para a regência em uma sala de aula. Tais dados, juntamente com toda a fundamentação teórica adquirida de forma prévia, durante as aulas na academia, tornam-se responsáveis pela reflexão e construção dos procedimentos metodológicos que utilizaremos nas nossas futuras práticas docentes.

É nesta etapa que também temos a convicção de que nem tudo que se é ensinado na teoria vem a acontecer na prática. Na realidade, cada turma é distinta, cada qual possui seu próprio desenvolvimento, o que de fato ocorre é que uma teoria pode adequar-se a uma turma, mas não dar certo para outra, nos fazendo refletir em como realmente devemos agir diante de paradigmas que possam vir a interferir no êxito de nossas aulas. Além disso, também é no momento das observações em que podemos olhar como é o perfil desses estudantes, se eles são interativos, se dialogam com o professor, se são quietos, se gostam de estudar espanhol, qual seu nível com relação a esta língua, entre outras coisas.

Portanto, pensando nisso, o presente relato tem como objetivo descrever as observações que foram feitas nas aulas de língua espanhola, realizadas na Educação de

jovens e Adultos (EJA), em uma escola localizada na cidade de Campina Grande/PB. Tais observações foram baseadas em critérios avaliativos, os quais serão descritos na medida em que desenvolvermos este trabalho. Temos como pressupostos teóricos os seguintes autores: Gutiérrez Quintana (2008), Vigón Artos (2012), Pimenta e Lima (2004), entre outros. Esperamos que esse relato de observação possa ser de grande ajuda para os estagiários que estão na realização de seus respectivos estágios, e que, porventura, estejam a procura de critérios avaliativos que possam ser utilizados em suas próprias observações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando refletimos sobre a importância da existência de disciplinas de estágio em cursos de formação de professores ou, mais especificamente, em cursos de graduação, vemos que ele é um componente curricular que deve estar sempre presente, porque é através de sua real atuação em uma sala de aula, que realmente nos sentimos como verdadeiros profissionais. Segundo Pimenta (2006, p. 183):

O Estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante, isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, uma atividade cognoscitiva (conhecer) e teológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não exista).

Ou seja, é com a realização deste componente curricular que somos preparados para finalmente realizarmos e colocarmos em prática tudo o que nos foi ensinado durante nossa formação acadêmica, assim, passamos a conhecer de fato como é a realidade que futuramente estaremos presentes.

Voltando os olhos para o processo de observação, somente podemos ter uma base acerca do grupo ao qual trabalharemos, depois de passarmos por esse momento observatório, assim como disse Gutiérrez Quintana (2008, p. 338):

“En el ámbito de la enseñanza, hablamos de observación para referirnos a una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis, un elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula, pues en ella

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

se apoya el investigador para obtener la mayor cantidad posible de datos.”²⁸

Ou seja, a observação é um dos principais momentos de ensino, é onde temos a oportunidade de ver de perto como é a realidade de uma sala de aula e como ela se desenvolve, e através disso podemos tomar como base a elaboração de nossas práticas. É um tipo de técnica que, juntamente com uma análise posterior, somada aos nossos conhecimentos prévios, conseguimos desenvolver uma aula que se adapte a cada uma das diferentes realidades escolares.

Sabendo disso, em nossas aulas teóricas, foram planejadas fichas de observação, apoiados em alguns critérios, as quais foram aplicadas com os alunos da EJA, para que assim, tivéssemos uma consciencia de como era o grupo e as aulas de língua espanhola. Tais critérios foram baseados em Vigón Artos (2009, 2012), em que observamos aspectos como a planificação das aulas, os materiais que foram utilizados, os recursos, a participação e o comportamento dos estudantes, a metodologia utilizada pelo professor, etc., para que, depois, com uma análise posterior, pensarmos em como ministrarmos a intervenção.

Então, refletindo acerca de tais teorias e pensando no público alvo, devemos ter em mente que o ensino voltado a Educação de Jovens e Adultos é um pouco diferenciado, uma vez que, estamos diante de uma educação inclusiva, que em geral são pessoas que, por diversos fatores, não concluíram seus estudos no tempo certo. Além do mais, seu principal objetivo, na maioria dos casos, é de apenas adquirir a conclusão do ensino médio, não possuindo o interesse, ou o objetivo de, por exemplo, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e que, por isso, requer uma maior atenção e cuidado no momento de elaborarmos e aplicarmos a nossa prática.

Como já enfatizamos antes, o estágio é o momento em que temos contato com esses alunos e, por isso, torna-se de grande relevância. Temos a oportunidade de observá-los e tentarmos adaptar nossas estratégias, somadas ao que o estágio nos fez aprender, onde afinal nos farão crescer e, conseqüentemente, melhorar como futuros profissionais. Evidenciando ainda mais a relevancia do processo de observação, Pimenta e Lima (2004, p. 36) nos diz que: “A formação do professor se dará pela observação e tentativa de

²⁸ “No âmbito do ensino, falamos de observação para nos referirmos a uma técnica que consiste em observar um fenômeno, fato ou caso, tomando informações e registrando-a para sua posterior análise, um elemento fundamental de todo o processo de pesquisa na aula, pois nela se apoia o pesquisador para obter o máximo de dados possível.” (GUTIÉRREZ QUINTANA, 2008, p. 338, tradução nossa)

reprodução da prática, como um aprendiz que aprende o saber acumulado.”, ou seja, é através dos conhecimentos que foram aprendidos a partir do olhar que demos durante o período de vivência na escola, e com isso, reproduzir tais conhecimentos, o estagiário pode adquirir uma formação de fato completa.

No caso dos professores de Língua Estrangeira (LE), temos um problema que é adicionado no momento de ministrarmos a aula. O pouco tempo destinado a essas classes, que são compostas, em sua maioria, por uma aula de espanhol e uma de inglês por semana, o que resulta em muitas das vezes não sabermos como atuar, ou como trabalhar todas as atividades e conteúdos em pouco tempo. Então, o estágio nos oferece maneiras de conhecer e aprender algumas habilidades que são essenciais para serem desenvolvidas na prática, as quais são adquiridas através da observação, e, com base em tais observações, sabermos como agir diante das muitas situações que podem existir. É onde também podemos fazer comparações entre as diversas experiências, e, a partir disso, analisarmos qual pode se adequar às respectivas realidades.

3 RELATO DAS AULAS DE OBSERVAÇÃO

Nesse estágio, nosso processo de observação começou antes mesmo de termos realmente contato com a escola. De fato, já nas aulas teóricas tivemos a oportunidade de refletir e entender melhor sobre a importância do procedimento de observação e como isso costuma influenciar, de forma significativa, o processo de intervenção. Então, junto com o professor, pensamos em uma ficha de observação, que se tornou fundamental para nos orientar durante a coleta dos dados, os quais serão descritos nesse relato.

Começamos, então, o nosso estágio de observação na escola no dia 20/09/18, no entanto, tivemos nosso primeiro problema com as datas que estavam disponíveis em nosso cronograma. Precisamente, neste dia os alunos estavam em processo de finalização do terceiro semestre e, é claro, estavam fazendo avaliações de conclusão, de modo que, a única coisa que pudemos observar com relação aos aspectos referentes aos estudantes foi: quantidade, faixa etária, a diversificação de gênero, a sala e os recursos disponíveis, etc., e em relação ao tipo de teste que estava sendo aplicado era que se encaixava no conceito de uma avaliação sumativa, que visa avaliar a aprendizagem ao longo do tempo, (neste caso especificamente ao final do semestre), sem muitos detalhes sobre a metodologia do

professor em questão. Desta forma, não pudemos colher os dados que eram necessários para o preenchimento de nossa ficha de observação da maneira que pensávamos.

No segundo momento de observação, realizado no dia 27 de setembro de 2018, ocorreu o mesmo que aconteceu na data mencionada acima, ou seja, mais uma vez os estudantes estavam no processo de avaliação, o que nos limitou a passar pelos mesmos dados, sem muito mais detalhes.

Somente em nosso terceiro momento de observação no dia 04/10/18 tivemos a oportunidade de realmente observar a aula propriamente dita. Logo, tomando como base os aspectos planejados na ficha de observação criada anteriormente, examinamos os seguintes aspectos:

Planificação:

Nos pareceu que que a aula foi previamente planejada pelo professor e os objetivos foram apresentados no início da aula, apresentando como tema as tirinhas de Mafalda e Gaturro, com a clara proposta de desenvolvimento da interpretação textual. Por fim, observamos que as atividades para a consolidação dos objetivos foram correspondentes ao nível apresentado pelos estudantes, no entanto, destacamos que não nos foi apresentado o plano de aula.

Material:

Sobre o material, observamos que a professora utilizou fotocópias de autoria própria, como material de apoio correspondente ao nível do grupo, e que todos os alunos obtiveram o material em sala de aula, não o tinham anteriormente, nem tampouco, essas fotocópias.

Recursos:

Os únicos recursos utilizados pela professora foram as fotocópias, a caneta e o quadro negro, sem apoio do livro, materiais gráficos, sem equipamentos tecnológicos ou audiovisuais. No entanto, em nossa opinião, isso tampouco influenciou de forma negativa no curso da aula, embora, como sugestão, o uso de recursos tecnológicos teria deixado a aula um pouco mais interativa, uma vez que, se tratava de tirinhas.

Atividades/Tarefas:

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Com relação as atividades, a professora atuou de forma muito organizada. Primeiramente, explicando as instruções de resposta, realizando atividades de acordo com o nível do grupo, cumprindo os objetivos propostos no início da aula. Já as questões, tinham como objetivo a interpretação de texto e questões tanto abertas como de múltipla escolha.

Comportamento:

Em relação à professora, percebemos que ela mantinha uma imagem adequada em todas as aulas observadas, comportava-se de forma adequada deslocando-se por toda a classe, se preocupava com as instalações, materiais e recursos (embora não tenha utilizado muitos), adequando às necessidades dos alunos, contextualizando situações para melhorar a compreensão. Quanto a língua, ela apenas cometeu alguns erros gramaticais, como o equivoco entre "he llegado" por "ha llegado", usados em contexto incorreto, mas sempre utilizando o espanhol como língua principal da aula, adotando a língua materna apenas quando necessário.

Participação:

A afetividade da aula foi boa e a professora sempre incentivou a participação, a cooperação entre eles. Porém, em algumas classes, houveram pouca participação, e a maioria dos alunos participavam fazendo leituras ou se expressando oralmente em sua língua materna e raramente em espanhol.

Quadro:

A professora utilizou o quadro de apoio em todas as turmas, em geral, para realizar as atividades e de forma muito organizada. A sua caligrafia era bastante clara e percebemos que os alunos não tinham problema para entendê-la.

Metodologia:

Em relação à metodologia, a professora centrou os conteúdos através do desenvolvimento da habilidades de leitura, acrescentando alguns momentos para o desenvolvimento da expressão oral e auditiva, compreendendo os diferentes estilos de aprendizagem presentes em sala de aula, levando em conta os diferentes grupos etários presentes na equipe, sem usar muitas técnicas didáticas.

Curso da turma:

De maneira geral, a classe começou de forma pontual, embora alguns alunos, principalmente do primeiro ciclo, tenham chegado tarde, a professora conseguiu cumprir os objetivos da aula sem muitos problemas, explicando corretamente o conteúdo, contextualizando algumas situações, explicando bem as atividades, e usando os recursos que achava necessários para sua turma com bastante tranquilidade. Os alunos entenderam o que foi proposto, alguns deles participaram efetivamente, outros não, todos realizaram as atividades de conclusão e a professora permaneceu sempre disponível para sanar as dúvidas. Além disso, as aulas prosseguiram normalmente, sem qualquer tipo de transtorno.

4 CONCLUSÃO

Neste relato de estágio dirigido à educação de jovens e adultos (EJA) - ensino médio, realizado em conjunto com a escola E.C.I. Professor Itan Pereira, procuramos, primeiro, evidenciar a importância da disciplina de estágio dentro dos cursos de licenciatura, bem como, sua função no processo de efetivação da carreira profissional, em seguida, evidenciamos como diferencial, a importância de um bom planejamento de aulas feito através do processo de observação.

Destacamos que, a elaboração de um plano de observação adequado é de grande relevância, uma vez que, o bom funcionamento da prática, conseqüentemente, depende das tentativas de reprodução de modelos vistos, aprendidos e refletidos através do processo de observação. Acreditamos que, nesse relato foi possível garantir ou produzir dados que foram fundamentais para a viabilização de uma grande efetividade do processo de intervenção.

Assim, obtivemos um resultado muito interessante, dada a experiência empírica, principalmente em relação à folha de observação planejada e intervenções implementadas através de tais critérios de observação, onde se destacam progressos significativos, tanto no caminho através dos dados, como um suporte para o planejamento

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

de reflexão das nossas aulas. Portanto, concluímos que, a observação é uma peça essencial para a concretização desse grande processo, uma vez que, nos faz refletir em como devemos desenvolver uma intervenção de fato efetiva.

REFERENCIAS

GUTIÉRREZ QUINTANA, E. **Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente.** In Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE. Alicante: Asele, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGÓN ARTOS, S. **Processo de reconhecimento do Centro de Estudos de Espanhol como Centro Associado ao Instituto Cervantes.** CEE: Porto, 2009.

----- **Processo de renovação do Centro de Estudos de Espanhol como Entidade Educativa reconhecida como Centro Associado ao Instituto Cervantes.** CEE: Porto, 2012.

ANEXOS

Fichas utilizadas para realização do processo de observação com a EJA:

Figura 1.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

OBSERVAÇÃO DE CLASES



PLANIFICACIÓN	Sí	No
La clase fue planificada previamente		
Se le entrega al profesor observador el plan de clase		
Se presentan los objetivos al principio de la clase		
Los objetivos se corresponden con el programa/nivel		
Incluye tareas finales para consolidar los objetivos		



MATERIAL	Sí	No
Los alumnos disponen previamente del material utilizado		
Todos los alumnos tienen el material en clase		
El material se corresponden con el programa/nivel		
Se entrega un material final para consolidar los objetivos trabajados		
El profesor utiliza material de elaboración propia		
Las fotocopias están debidamente identificadas		



RECURSOS	Sí	No
Fotocopias		
Libro de texto		
Apoyos (gramáticas, diccionarios...)		
Textos reales		
Material gráfico		
Recursos tecnológicos		
Recursos audiovisuales		



ACTIVIDADES/TAREAS	Sí	No
Los alumnos son capaces de realizar las actividades/tareas propuestas		
El profesor ofrece instrucciones claras sobre las actividades/tareas		
Las actividades/tareas son comunicativas y reales		
Las actividades/tareas están de acuerdo con los objetivos de la clase		
Las actividades/tareas están de acuerdo con el nivel del MCER del curso		

Nessa imagem, vemos que os critérios avaliativos são: planificação, materiais utilizados, recursos e atividades/tarefas.

Figura 2.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

 COMPORTEAMIENTO	Sí	No
El profesor se comporta adecuadamente en clase		
El profesor ofrece una imagen adecuada		
Los alumnos se comportan adecuadamente en clase		
El profesor se preocupa por el uso adecuado de las instalaciones		
El profesor se preocupa por el uso adecuado de los materiales y recursos		
El profesor se preocupa por el uso adecuado del equipamiento		
El profesor utiliza un modelo de lengua correcto		
El profesor es capaz de adaptarse a las necesidades de los alumnos		
El profesor utiliza tan sólo la lengua Materna de los alumnos cuando es necesario		

 PARTICIPACIÓN	Sí	No
El profesor motiva a los alumnos a que participen		
Los alumnos intervienen más que el profesor en clase		
El profesor incentiva la participación individual		
El profesor incentiva la participación en parejas		
El profesor incentiva la participación de todo el grupo		

 PIZARRA	Sí	No
El profesor hace un uso correcto de la pizarra		
El profesor utiliza la pizarra como apoyo		
La pizarra está bien organizada		
Utiliza gráficos, cuadros, llamadas de atención...		
Los alumnos entienden la letra del profesor		
Los alumnos entienden la organización de la pizarra		

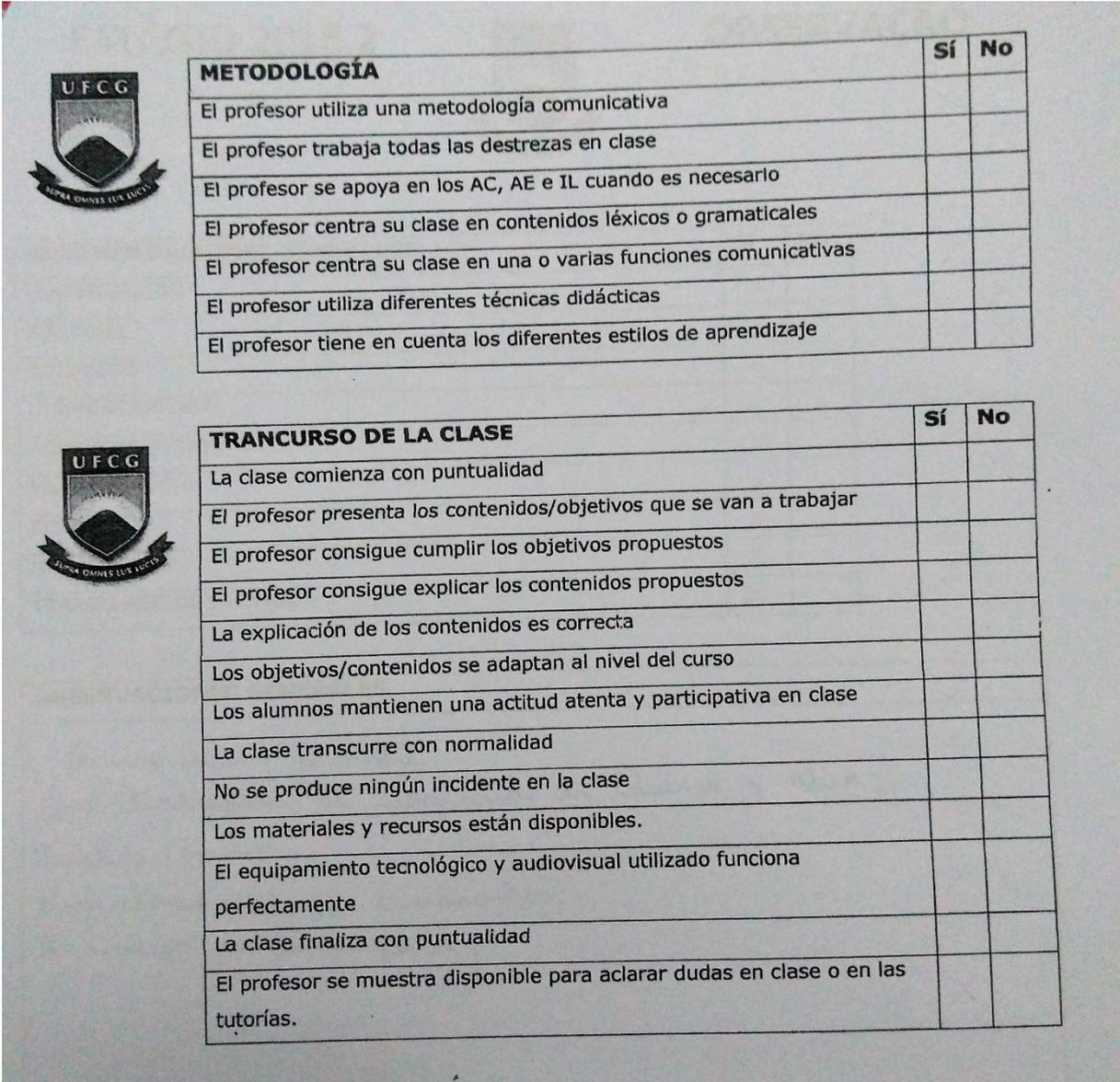
Na imagem 2, vemos que os critérios utilizados foram: comportamento do professor e dos alunos, a participação e a forma como foi utilizado o quadro.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Figura 3.



The image shows two questionnaires from the Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Each questionnaire has the university's logo on the left and a table of criteria on the right. The top questionnaire is titled 'METODOLOGIA' and the bottom one is 'TRANCURSO DE LA CLASE'. Both have columns for 'Sí' and 'No'.

METODOLOGÍA	Sí	No
El profesor utiliza una metodología comunicativa		
El profesor trabaja todas las destrezas en clase		
El profesor se apoya en los AC, AE e IL cuando es necesario		
El profesor centra su clase en contenidos léxicos o gramaticales		
El profesor centra su clase en una o varias funciones comunicativas		
El profesor utiliza diferentes técnicas didácticas		
El profesor tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje		

TRANCURSO DE LA CLASE	Sí	No
La clase comienza con puntualidad		
El profesor presenta los contenidos/objetivos que se van a trabajar		
El profesor consigue cumplir los objetivos propuestos		
El profesor consigue explicar los contenidos propuestos		
La explicación de los contenidos es correcta		
Los objetivos/contenidos se adaptan al nivel del curso		
Los alumnos mantienen una actitud atenta y participativa en clase		
La clase transcurre con normalidad		
No se produce ningún incidente en la clase		
Los materiales y recursos están disponibles.		
El equipamiento tecnológico y audiovisual utilizado funciona perfectamente		
La clase finaliza con puntualidad		
El profesor se muestra disponible para aclarar dudas en clase o en las tutorías.		

Nessa última imagem, podemos observar que os critérios foram: a metodologia do professor e como foi o curso da aula.

**POR QUE OBSERVAR? E COMO OBSERVAR?: A CONSTRUÇÃO DO
PROCESSO E SUA IMPORTÂNCIA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Marta Ramos de Souza (UFCG)

Maria José da Silva Nascimento (UFCG)

Secundino Vigón Artos (orientador - UFCG)

RESUMO

Sabendo da importância do estágio supervisionado para a formação do licenciando, e mais sabendo da necessidade do estágio para o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura. Centrando-nos na parte de observação do estágio supervisionado e o quão difícil ela pode ser, principalmente para graduandos que estão em seus primeiros estágios, visto que o aluno está construindo seu conhecimento e pode ser seu primeiro contato com a sala de aula. Este trabalho tem como objetivo principal demonstrar através de uma pesquisa em andamento a construção do processo de observação, visando inicialmente responder aos questionamentos que intitulam a presente pesquisa, por que observar? E como observar?. Em um segundo momento, explicitar a construção do processo de observação com a devida utilização de suportes teóricos, e como uma eleição de critérios de observação altamente técnicos que estão sendo fundamentais em cada fase. Foi possível construir uma base teórica a partir dos estudos de TARDIF (2002), PIMENTA; LIMA (2005), VAÑO AYMAT (2004). Os autores citados foram muito instrutivos em todos os momentos da pesquisa, e quanto à metodologia, foi possível pesquisar a partir de vivências de estágios anteriores e no decorrer do atual que ocorre conjuntamente com o programa residência pedagógica, em que alunos dos cursos de licenciatura a partir do quinto semestre têm a oportunidade de inserir-se na sala de aula e no ambiente escolar. A pesquisa se mostra extremamente promissora, em todos os âmbitos porém, como está em andamento não é possível mensurar resultados conclusivos apenas do que se decorreu até o momento atual.

PALAVRAS CHAVE: observação em estágio supervisionado, o que observar? Como observar?

RESUMEN

Sabiendo de la importancia de la pasantía para la formación del licenciando, y más sabiendo de la necesidad de la pasantía para mejoramiento de los cursos de licenciatura. Concentrándose en la parte de observación de la pasantía supervisada lo difícil que ella puede ser, principalmente para los graduandos que están en sus primeras pasantías, visto que el alumno está construyendo sus conocimientos. Puede ser, su primer contacto con la clase. Este trabajo tiene como objetivo principal presentar a través de una investigación en andamiento la construcción del proceso de observación, visando inicialmente contestar dos cuestionamientos que intitulan la presente investigación, ¿por que observar? ¿Y cómo observar? En un según momento, demostrar la construcción del proceso de observación con la debida utilización de soportes teóricos, y con una elección de criterios de observación altamente técnicos que están siendo fundamentales en cada fase. Fue posible construye una base teórica partiendo de los estudios de TARDIF (2002), PIMENTA; LIMA (2005), VAÑO AYMAT (2004). Los autores mencionados fueron instructivos en todos los momentos de la investigación, y cuanto la metodología, fue posible investigar partiendo de la vivencia de pasantías anteriores y en el transcurso de la actual que ocurre junto con el programa de la residencia pedagógica, en que los alumnos de los cursos de licenciatura a partir del quinto semestre tienen la oportunidad de insertarse en el clase. La investigación se muestra extremadamente promissora, en todos sus ámbitos, pero como está en su trascurso no es posible demostrar resultados conclusivos apenas de lo que se llevo a cabo hasta el momento actual.

PALABRAS CLAVE: observación en pasantía asistida, ¿lo que observar? Cómo observar?

INTRODUÇÃO

Durante a graduação é possível que o aluno muitas vezes se questione qual a importância dos estágios supervisionados? Dúvidas como essa podem surgir afinal entende-se que o docente em formação está se inserindo na sala de aula e traz consigo diversos paradigmas a serem quebrados, e entende-se também que o estagiário traga consigo muito conhecimento, porém trata-se de conhecimento teórico que precisa de alguma maneira ser aplicado pelo docente em formação.

O estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Para muitos estudantes, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor. (MILANESI, 2012, p. 210).

Como pontua o autor de forma muito clara o estagiário por muitas vezes estar tendo seu primeiro contato com a sala de aula como professor, e haverá uma inversão dos papéis o docente em formação vai ser inserido no contexto escolar agora como um profissional da educação com toda a carga de responsabilidade que isso lhe corresponde, será para ele o momento de aplicar as teorias aprendidas, tendo em vista também à oportunidade de confrontá-las com a realidade da sala de aula, essa seria uma das finalidades do estágio. Outra finalidade é entender seu campo profissional de atuação, e como funciona uma escola no dia a dia.

Portanto o estágio é uma fase muito importante dos cursos de licenciatura, seja para o professor em formação bem como para o curso é através das experiências relatadas pelo estagiário que melhorias e mudanças necessárias são realizadas no decorrer dos cursos. Além dos mais aperfeiçoar a prática da observação ajuda o docente em formação a construir sua prática de forma, mas efetiva por isso este trabalho tem como objetivo principal demonstrar através de uma pesquisa em andamento a construção do processo de observação dentro do estágio supervisionado do curso de letras língua espanhola, visando inicialmente responder aos questionamentos que intitulam a presente pesquisa, por que observar? E como observar?.

POR QUE OBSERVAR?

Como já foi dito anteriormente o docente em formação chega à escola para a realização do estágio com uma carga de paradigmas a serem quebrados, isso se deve inicialmente a falta de experiência em sala de aula. Tendo em vista o fato de que o

estagiário não deve ser apenas um seguidor de modelos ele deve se inserir dentro da escola para observar primeiramente, em seguida intervir e por fim relatar todo o processo. No entanto a observação deve ser feita com a utilização de critérios o estagiário não deve ser apenas um espectador.

La observación es el procedimiento que nos permite recoger información sobre nuestro entorno para construir, de manera reflexiva y ordenada, nuevos conocimientos. Es uno de los procedimientos que más ha contribuido a la elaboración del conocimiento científico y está considerada como uno de los mejores instrumentos de educación intelectual. Las habilidades que se pueden adquirir en actividades de observación no se limitan a la capacidad de descripción sino que inciden en la formación de actitudes y normas de conducta que conforman la personalidad de los estudiantes. (BUSQUETS, JUANDÓ, GELI, TREBAL, 1995, s/p.)

Como pontuam os autores a observação é a fase em que o aluno a partir do que foi visto em sala de aula irá construir seu próprio conhecimento, porque agora existe uma inversão de papéis muito clara o estagiário agora chega à escola como um professor, e além das expectativas iniciais ele deve elaborar seus próprios conhecimentos, é chegado o momento em que o aluno vai refletir a prática do professor observado para construir a sua levando em conta claro a necessidade e as especificidades dos alunos e do contexto em que a escola está inserida.

COMO OBSERVAR?

O segundo questionamento que se busca responder nesta pesquisa é como observar? Qual seria o modo correto? Quais procedimentos o estagiário deve tomar para não ser apenas um mero espectador? Inicialmente para que a observação para seja considerada crítica e científica, ela deve estar sustentada primeiramente em suportes teóricos, e em um segundo momento por uma eleição de critérios de observação altamente técnicos que são fundamentais em cada fase do processo.

Primeiramente o estudo de diversas teorias a respeito da temática foi primordial, existe uma infinidade de estudos que demonstram modelos e normas que o aluno pode seguir para elaborar critérios de observação. Não existe um único modelo correto ou um modelo que seja o ideal para a fase de observação, muitos estudiosos publicam uma quantidade imensa de teorias a respeito da temática, cabe ao estagiário junto ao orientador mensurar quais reúnem as melhores características levando em consideração a escola, e o plano de intervenção que se deseja realizar, mas a frente estando na escola também é

importante avaliar quais teorias podem ser realmente aplicáveis a realidade da escola pública de acordo com:

La interpretación de los datos obtenidos en la observación se realiza siempre en función del conocimiento previo que tenemos del objeto de observación. De acuerdo con estas características, los objetivos que se pueden lograr con la enseñanza aprendizaje del procedimiento de observación en la escuela son:

-Despertar el interés del alumno por los objetos y fenómenos del entorno natural y social.

-Desarrollar la capacidad sensorial y educarla para captar las distintas sensaciones, afinando la percepción. (BUSQUETS, JUANDÓ, GELI, TREBAL, 1995, s/p.).

Por último é importante que o docente em formação tenha em sua consciência que seu papel como foi dito não deve ser unicamente de espectador, porém não deve ser unicamente crítico do ponto de vista de que tudo que o professor que já atua em sala de aula está fazendo tudo errado, o fato de estar ainda na universidade não coloca o estagiário na posição de conhecedor de tudo e por sua falta de experiência muito menos na posição de não sabe absolutamente nada.

CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO

1. O processo

O estágio em que esta pesquisa está sendo realizada se trata do último estágio regular do curso de letras língua espanhola da Universidade Federal de Campina Grande, ou seja, são alunos do nono semestre e a observação ocorreu em uma escola estadual da rede pública da mesma cidade com alunos de ensino médio na modalidade EJA²⁹.

A metodologia adotada foi a seguinte, aulas teóricas para se entender cada fase da observação e sua importância foram realizadas dia 21 de agosto de 2018 e dia 04 de setembro. A partir dessas duas aulas os estagiários foram apresentados ao referencial teórico a ser estudado para a fase de observação e se iniciou a produção de fichas de observação³⁰ com os devidos critérios junto ao professor orientador.

No decorrer da observação foi solicitado aos alunos da escola que respondessem a um questionário diagnóstico³¹, para que os docentes os conhecessem já que havia um

²⁹ Modalidade de educação específica para jovens e adultos, ou para pessoas que não concluíram o ensino no tempo regular.

³⁰ Segue em anexo.

³¹ Segue em anexo.

plano prévio de intervenção que seria um mini curso de extensão com técnicas de leitura e interpretação de texto com o objetivo de ajudá-los na prova de língua estrangeira do Enem para quem optou por língua espanhola, e para os alunos com interesse em aperfeiçoar-se em leitura e interpretação de texto.

Após a conclusão do período de observação com o devido preenchimento das fichas se fez necessário novos encontros para debater o que foi observado e preparar questionários diagnósticos a serem respondidos pelos alunos para em seguida prepara planos de aula e iniciar de fato a intervenção. E apesar da utilização prioritária das fichas as anotações pessoais de cada um foram importantes, não excluindo a opinião dos estagiários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi de suma importância, primeiro para o aprendizado de como realizar uma observação criteriosa técnica e científica, dentro dos estágios supervisionados no curso de licenciatura em língua espanhola. Segundo porque apesar de se tratar não do primeiro, mas sim do ultimo estágio a necessidade de aprendizado é continua e deve ser constante.

A cada fase da disciplina estágio supervisionado o docente em formação tem oportunidade de conhecer novas teorias e dentro da sala de aula confrontá-las com a realidade é isso que o torna reflexivo, da prática do professor que já atua diariamente no âmbito educacional, e da sua futura prática na escola sabendo que existe um apelo social na educação, porem ele não deve jamais esquecer que o professor se trata de um ser que pratica uma profissão com determinada finalidade e que por isso deve exigir o devido respeito por ele merecido.

Ao final da fase de observação e de todos os dados recolhidos, sejam com as fichas de observação, os questionários diagnósticos, e as aulas orientadas fica a lição do aprendizado adquirido e certeza de que a intervenção a ser realizada a seguir esta sustentada por muito estudo e dedicação por parte de todos.

REFERÊNCIAS

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

VAÑÓ AYMAT, T. (2004) Observación de clases. In DidactiRed. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2004.

VIGÓN ARTOS, S. Processo de reconhecimento do Centro de Estudos de Espanhol como Centro Associado ao Instituto Cervantes. CEE: Porto, 2009.

PILAR BUSQUETS, JOSEP JUANDÓ, ANNA MARLA GELI, MERCÉ TREBAL. (1995). [Versión electrónica]. Aprender a observar Revista Alambique 5 acesso em: 23 de outubro 2018.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.



ANEXOS



Universidade Federal
de Campina Grande

Unidad Académica de Letras

Disciplina: pasantía en enseñanza media

Professora:

Alumno (a):

Questionário

- 1) Você lê com frequência?
- 2) Qual tipo de leitura que você pratica?
- 3) Conhece os diversos tipos textuais?
- 4) Com qual tipo textual você se identifica mais?
- 5) É a primeira vez que vai fazer o Enem?
- 6) Conhece o modelo da prova?
- 7) Já leu textos em língua espanhola?
- 8) Tem conhecimento em interpretação de texto?
- 9) Conhece alguma técnica de leitura?
- 10) Qual?

Ficha de observação

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018



ESTÁGIO 2018.2

OBSERVAÇÃO

ESCOLA	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Escritor Virginius da Gama e Melo	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof Itan Pereira
Endereço	Rua Penedo - Conjunto Alvaro Gaudencio, Utb 3325 Malvinas Campina Grande - PB CEP: 58433-146	Rua Luiz Mota, Utb 1300900 Bodocongo Ii Campina Grande - PB CEP: 58430-710
SUPERVISORA	Prof. Ákyla Mayara Araujo Camelo	Prof. Taíssa Clara Soares Gomes dos Santos
PROF. E ORIENTADOR	Prof. Secundino Vigón Artos	Prof. Secundino Vigón Artos

PROFESOR OBSERVADO	
PROFESOR OBSERVADOR	
FECHA DE LA OBSERVACIÓN	
Grupo	
Nivel	
Nº de alumnos	
Horario	

OBSERVACIÓN DE CLASES

PLANIFICACIÓN	Sí	No
La clase fue planificada previamente		

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Se le entrega al profesor observador el plan de clase		
Se presentan los objetivos al principio de la clase		
Los objetivos se corresponden con el programa/nivel		
Incluye tareas finales para consolidar los objetivos		

MATERIAL	Sí	No
Los alumnos disponen previamente del material utilizado		
Todos los alumnos tienen el material en clase		
El material se corresponden con el programa/nivel		
Se entrega un material final para consolidar los objetivos trabajados		
El profesor utiliza material de elaboración propia		
Las fotocopias están debidamente identificadas		

RECURSOS	Sí	No
Fotocopias		
Libro de texto		
Apoyos (gramáticas, diccionarios...)		
Textos reales		
Material gráfico		
Recursos tecnológicos		
Recursos audiovisuales		

ACTIVIDADES/TAREAS	Sí	No
Los alumnos son capaces de realizar las actividades/tareas propuestas		
El profesor ofrece instrucciones claras sobre las actividades/tareas		
Las actividades/tareas son comunicativas y reales		
Las actividades/tareas están de acuerdo con los objetivos de la clase		
Las actividades/tareas están de acuerdo con el nivel del MCER del curso		

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

COMPORTAMIENTO	Sí	No
El profesor se comporta adecuadamente en clase		
El profesor ofrece una imagen adecuada		
Los alumnos se comportan adecuadamente en clase		
El profesor se preocupa por el uso adecuado de las instalaciones		
El profesor se preocupa por el uso adecuado de los materiales y recursos		
El profesor se preocupa por el uso adecuado del equipamiento		
El profesor utiliza un modelo de lengua correcto		
El profesor es capaz de adaptarse a las necesidades de los alumnos		
El profesor utiliza tan sólo la lengua Materna de los alumnos cuando es necesario		

PARTICIPACIÓN	Sí	No
El profesor motiva a los alumnos a que participen		
Los alumnos intervienen más que el profesor en clase		
El profesor incentiva la participación individual		
El profesor incentiva la participación en parejas		
El profesor incentiva la participación de todo el grupo		

PIZARRA	Sí	No
El profesor hace un uso correcto de la pizarra		
El profesor utiliza la pizarra como apoyo		
La pizarra está bien organizada		
Utiliza gráficos, cuadros, llamadas de atención...		
Los alumnos entienden la letra del profesor		
Los alumnos entienden la organización de la pizarra		

METODOLOGÍA	Sí	No
El profesor utiliza una metodología comunicativa		

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

El profesor trabaja todas las destrezas en clase		
El profesor se apoya en los AC, AE e IL cuando es necesario		
El profesor centra su clase en contenidos léxicos o gramaticales		
El profesor centra su clase en una o varias funciones comunicativas		
El profesor utiliza diferentes técnicas didácticas		
El profesor tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje		

TRANCURSO DE LA CLASE	Sí	No
La clase comienza con puntualidad		
El profesor presenta los contenidos/objetivos que se van a trabajar		
El profesor consigue cumplir los objetivos propuestos		
El profesor consigue explicar los contenidos propuestos		
La explicación de los contenidos es correcta		
Los objetivos/contenidos se adaptan al nivel del curso		
Los alumnos mantienen una actitud atenta y participativa en clase		
La clase transcurre con normalidad		
No se produce ningún incidente en la clase		
Los materiales y recursos están disponibles.		
El equipamiento tecnológico y audiovisual utilizado funciona perfectamente		
La clase finaliza con puntualidad		
El profesor se muestra disponible para aclarar dudas en clase o en las tutorías.		

RECOMENDACIONES GENERALES	Sí	No
PLANIFICACIÓN		
MATERIAL		
RECURSOS		
COMPORTAMIENTO		
ACTIVIDADES/TAREAS		
PARTICIPACIÓN		
PIZARRA		

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

METODOLOGÍA		
TRANSCURSO DE LA CLASE		
OBSERVACIONES GENERALES		

FECHA: ____ / ____ / ____ EL OBSERVADOR _____
--

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA: O DEBATE DE QUESTÕES
IDEOLÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Jeremias Lucas Tavares (UFCG)

Douglas Keusley Hilário Lima (UFCG)

Estêvão Renovato Silva de Lima (UFCG)

Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)

RESUMO

Este relato se propõe a discutir uma experiência de ensino vivida por três graduandos do sexto período do curso de Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande, durante a disciplina obrigatória de Estágio do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. A regência ocorreu em uma turma de 8º ano com duração de cinco aulas. O estágio foi realizado em torno de um tema específico, a cultura indígena, visando contribuir com o desenvolvimento da cidadania e com o engajamento da turma a partir das atividades desenvolvidas. O propósito da experiência foi trazer à tona discussões ideológicas que têm pouco espaço no ensino de Língua Estrangeira, como identidade, ideologia, preconceito e cidadania, abrindo espaço para debates críticos que transcendessem o ensino estrutural da língua e assistissem a formação dos estudantes. Os encontros foram baseados na premissa de que o ensino de qualquer língua, seja estrangeira ou materna, está ligado a considerações políticas e ideológicas (RAJAGOPALAN, 2016). Em algumas aulas, muitos comentários e comportamentos problemáticos surgiram, cabendo aos professores o dever de retomar os assuntos trabalhados, sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto de sua produção histórica e social. Os resultados obtidos com este trabalho mostram que, através da forma respeitosa e cuidadosa dos professores quanto à exposição e recepção de opiniões, as aulas de Língua Inglesa podem ser um local de formação pessoal e ideológica dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Questões ideológicas; Debate.

ABSTRACT

This paper discusses a teaching experience of three undergraduate students from the Universidade Federal de Campina Grande, during a mandatory and supervised teaching internship on a middle school. The teachers in training gave five classes on an 8th grade class. The classes were focused on a specific topic, the indigenous culture, from both Brazil and the U.S., with the aim of contributing to the development of citizenship and of engaging the students on the proposed activities. Questions related to ideological debate which usually do not have a space on foreign language teaching, like identity, ideology, prejudice and citizenship, were brought to the class, giving the students the opportunity to discuss the topics critically, overcoming the structural language teaching and helping their academic training. The classes were based on the idea that the language teaching of any language, mother tongue or not, is related to political and ideological thoughts (RAJAGOPALAN, 2016). During the classes, some questionable comments and actions were observed by the teachers in training; therefore, they had to discuss some of these issues, considering the students' previous knowledge and the historical and social production context. This paper shows that English classes can be a space to personal and ideological formation for the students, when teachers act respectfully and carefully in relation to giving and receiving opinions.

KEYWORDS: Internship; Ideological questions; Debate.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho destina-se a relatar uma experiência de ensino vivida por três alunos graduandos do sexto período do curso de Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) durante a disciplina obrigatória de estágio. Na tentativa de contribuir com o desenvolvimento da cidadania e com o engajamento da turma a partir das atividades desenvolvidas, o estágio foi realizado visando tratar de um tema específico: a cultura indígena.

O objetivo central desta experiência foi levantar discussões ideológicas que têm pouco espaço no ensino de Língua Estrangeira, como identidade, ideologia, preconceito, cidadania, pobreza e desigualdade social, abrindo espaço para debates críticos que transcendessem o ensino meramente da língua e que contribuíssem com a formação dos estudantes. A fim de alcançar tal objetivo, todas as aulas tiveram caráter discursivo e procuraram dar aos alunos a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões sobre o conteúdo exposto. Os professores se colocaram no papel de mediadores das discussões, levando em conta o fato de que o ensino de qualquer língua, seja materna ou estrangeira, está carregado de considerações ideológicas e políticas (RAJAGOPALAN, 2016, apud SIQUEIRA, 2009).

Diante do exposto, este relato está organizado da seguinte maneira: a) marco teórico; b) metodologia; c) discussão e resultados; e d) conclusão. No primeiro segmento, alguns temas de particular relevância para o relato serão discutidos com certa brevidade. Para tanto, tentar-se-á responder algumas questões surgidas durante as discussões em grupo e as aulas da experiência de estágio, que estão primariamente relacionadas com a abordagem de pontos socioculturais e ideológicos em sala de aula sob uma perspectiva marxista do tema. O segundo descreve os métodos e materiais usados para a condução das aulas. O terceiro discute os resultados obtidos com a experiência, e a última reitera estas discussões de forma sucinta.

2 MARCO TEÓRICO

Sob a perspectiva do círculo de Bakhtin, a linguagem tem o poder de estabelecer relações de poder entre pessoas e classes sociais, não somente porque tem variações e dialetos, mas porque carrega consigo características essencialmente políticas e

ideológicas. Por essa razão, a linguagem não pode ou deve ser vista através da noção de neutralidade, herdada do positivismo; ela deve ser entendida como uma prática social. Isso quer dizer que o cientista linguístico, aquele que estuda a linguagem, é também um cientista social, e seu serviço primordial é tentar encontrar meios de contribuir para melhorar a condição de “vida de setores menos privilegiados da sociedade a qual pertence” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 15). Rajagopalan (ibidem) vai adiante e afirma que, se a linguagem está no centro das ponderações sobre a condição humana, é preciso procurar nela respostas para os enigmas em torno da conduta do homem que tanto afligia os pensadores da modernidade e da antiguidade.

Como tal, a ideologia que a linguagem carrega em seu âmago compreende as “significações da realidade que têm sua materialização nas práticas discursivas” (MARTINS; LIMA, 2015, p. 304). Ela, a ideologia, é banhada por relações de poder e muito comumente reproduz discursos dominantes. Quando se trata do ensino de línguas, esses discursos estão voltados para as culturas mais poderosas e ditas nobres, e o professor — principal difusor destas ideias — assume uma posição negativa diante de sua própria cultura e língua, elevando a um status divino e, por isso, inquestionável, a cultura alheia, a que não faz parte. Isto fica claro até mesmo nos métodos, abordagens e técnicas empregadas no ensino de línguas estrangeiras.

Na visão marxista, há uma luta constante entre as classes dominadas e as classes dominadoras. Esta última difunde largamente sua ideologia dominante, surgida de discursos que visam atender às “necessidades do poder hegemônico, [os quais são] veiculados por instituições ideológico-sociais como a ciência, a imprensa, a igreja, a escola [e] o governo” (MARTINS; LIMA, 2015, p. 307). Tal difusão acontece muito mais rapidamente desde o advento da imprensa no século XV, quando materiais tornaram-se facilmente disponíveis (já que não requeriam o trabalho laborioso de um monge escriba, tornando o custo e o tempo de produção de um livro menor e decerto mais acessível). Na atualidade pós-moderna, com a internet, essas informações são carregadas de um lado para outro com uma rapidez incrível, presenteando seus leitores com milhares de significações, interpretações e diferentes pontos de vista para acontecimentos mundiais. Este discurso ideológico tem várias dimensões que constroem a realidade como é percebida e contribuem para a reprodução de relações de dominação, como mencionado

anteriormente. Seu poder só existe porque ele ajuda a moldar as esferas sociais por meio de suas normas e convenções (ibidem).

Neste sentido, “a entidade escolar desempenha o papel de modeladora [e] adestradora dos indivíduos, fazendo-os entender quais [são] as ideias e discursos apropriados dentro do contexto social, principalmente segundo a classe detentora de poder” (ibidem, p. 317). No ensino de língua inglesa, os discursos político-ideológicos e as relações de poder estão fortemente presentes, e o pensamento advindo da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos ainda prevalece entre os professores — e até pesquisadores da área — que acreditam ser o único a ser seguido ou adotado. Isso acontece porque, como seu contexto de ensino se trata de uma ex-colônia, as ideias diminutivas dos “invadidos” ainda reconhecem sua inferioridade em comparação com potências europeias e norte-americanas; isto é, “o conformismo e a réplica parecem ser o caminho mais natural a seguir” (ibidem, p. 318).

Esse posicionamento do professor tende a “imobilizar o pensamento cultural crítico do aluno, o que pode incorrer, inclusive, na formação ou manutenção de estereótipos culturais em seu imaginário” (ibidem, p. 319). No entanto, se o discurso for considerado como uma forma de entender o outro, de moldar e desconstruir as relações de poder criadas principalmente pela linguagem, ele também pode levar indivíduos a repensar seus discursos para emergir de uma classe dominada para uma que, embora não esteja em um patamar imaginariamente elevado, consegue perceber quando é alvo de violências e coações por meio da mídia. Isto parte da problematização da própria realidade.

Com efeito, embora à primeira vista o ensino de uma língua estrangeira não pareça o local adequado para tais discussões, Siqueira (2009) afirma que trazer à tona temas como “identidade, ideologia, preconceito, cidadania, imperialismo, neocolonialismo, pobreza, desigualdade social, discursos homogeneizantes [e] consumismo” (p. 80) abre um leque de possibilidades para debates críticos, tornando-se um convite para o diálogo quando há opiniões divergentes sobre a mesma questão — sejam do professor ou dos alunos. Esta atitude ativa por parte do docente vem do pressuposto de que adolescentes têm consciência do que falam e de seus atos, representando em seus discursos a “voz de determinado grupo social” (ibidem).

Igualmente, guiado por este pensamento libertador, o professor consegue se ver “apto a provocar em seus alunos a reflexão igualmente crítica, sendo agente imprescindível na não perpetuação de complexos de inferioridade e evitando a manutenção de estereótipos em relação à língua estrangeira” (MARTINS; LIMA, 2015, p. 321). Ele ainda pode, como sujeito crítico, ter uma postura firme em suas concepções, agindo aberta e flexivelmente e mantendo-se atento à compreensão dos textos que emergem na sala de aula (SIQUEIRA, 2009), uma vez que não há a possibilidade de compreensão fora de seus contextos sócio-histórico-culturais. Agindo desta forma, ele cria oportunidades de reflexão transdisciplinar, edificando “um sólido suporte para os argumentos a ser apresentados e discutidos por todos” (ibidem, p. 89).

3 METODOLOGIA

As questões debatidas neste trabalho foram observadas durante o período de prática da disciplina de estágio obrigatório no Ensino Fundamental II, do curso de Letras (Língua Inglesa) da UFCG. As aulas foram realizadas numa escola estadual de ensino fundamental em Campina Grande, na unidade federativa da Paraíba. A proposta de estágio foi aplicada em uma turma de 8º ano composta por vinte e cinco alunos, dez meninas e quinze meninos, de idade entre quatorze anos e quinze anos.

Cinco aulas com duração de uma hora e meia foram ministradas por três professores de Língua Inglesa em formação. O período de vigência foi de 7 de Novembro até 5 de Dezembro de 2017. As aulas eram acompanhadas por um discente do programa de pós-graduação da UFCG, que auxiliava no planejamento e provia *feedbacks* sobre as aulas, sob a orientação do professor da disciplina de estágio. Além disso, algumas aulas também foram acompanhadas pela professora de inglês da escola, que supervisionava a turma e os estagiários.

Os professores propuseram, durante as aulas, debates tendo como tema central a violência contra povos indígenas brasileiros e norte-americanos; versando, também, acerca de sua cultura, história e saberes. Para tanto, as aulas foram planejadas de modo a estimular o debate entre os alunos, permitindo que suas opiniões quanto à temática fossem manifestadas livremente. Acreditou-se, em nosso caso, ser apropriada a descentralização

da figura do professor como detentor do saber, pois tanto a posição ativa dos estudantes no processo ensino-aprendizagem quanto seus conhecimentos prévios e vivências foram levados em consideração.

Na primeira aula, os estagiários introduziram a temática a ser tratada. Em primeiro lugar, imagens que representavam a cultura indígena norte-americana e brasileira — suas vestimentas, moradias, ritos, crenças, culinárias e etc. — foram apresentadas como suporte. Após isso, notícias relacionadas à violência contra esses povos foram expostas e discutidas pelos professores em conjunto com os alunos. As manchetes foram selecionadas em diversos sites de notícias da Internet, e apenas o título e o lide foram utilizados.

Na segunda aula, os alunos leram e discutiram um conto indígena norte-americano, *How the rattlesnake learned to bite*. Este conto, que faz parte da cultura do povo Pima dos Estados Unidos, conta a história da criação do mundo e a primeira morte de todos os tempos. A história foi apresentada em inglês e discutida em português. Os alunos foram questionados sobre sua opinião, o que mudariam e o que mais gostaram no texto; também tentaram identificar quais características da população indígena estavam presentes no conto.

A terceira aula teve uma proposta semelhante à segunda; nesta, porém, o conto a ser trabalhado estava escrito na língua vernácula. De origem do povo Guarani, do Brasil, o conto *O roubo do fogo* conta a história de como os humanos e outros animais roubaram o fogo dos urubus. O texto foi discutido com base nas mesmas perguntas que nortearam a discussão anterior. Ademais, os alunos foram questionados sobre as semelhanças entre os dois contos trabalhados nas aulas.

Na quarta aula, os professores apresentaram vocabulário de contação de histórias em inglês, como *once upon a time* e *lived happily ever after*. Para tal, os alunos leram um texto curto com lacunas que deveriam completar com as expressões dadas. A atividade foi feita individualmente e com auxílio dos professores. Os alunos, na quinta e última aula, foram divididos em grupos e cada um escolheu um dos contos trabalhados para elaborar uma adaptação em forma de quadrinhos. Os materiais usados durante o estágio consistiam de imagens e notícias impressas sobre os povos indígenas; contos impressos; e materiais para a adaptação das histórias — lápis de pintura, folhas coloridas, cartolina e tesoura.

Todas as aulas tiveram caráter discursivo. Os estudantes participavam da aula manifestando suas opiniões e ouvindo as de seus companheiros de sala. Durante os debates, alguns discursos que emergiram entre os alunos soaram problemáticos para os professores. Três desses comentários feitos por alunos serão analisados e discutidos na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores usaram, na primeira aula, notícias sobre a violência contra os povos indígenas (ANEXO A). Houve um debate com toda turma, e os alunos foram incitados a questionar o conteúdo das notícias e a situação socioeconômica dessa população. Uma das notícias descrevia o massacre de indígenas durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985) (ANEXO A). Dois alunos, diante disto, mostraram-se afeiçoados a esse período da história, como se comemorassem todas as vezes em que os professores falavam sobre a violência desta época. Ainda sobre a mesma notícia, um terceiro aluno perguntou aos estagiários “se os oito mil indígenas mortos durante o regime militar não estavam procurando problemas ou se não mereciam realmente morrer”; pois, para ele, a notícia não esclareceu a causa da morte deles, podendo ou não haver sido responsabilidade do poder militar.

Nessa mesma aula, um dos alunos desenhou uma suástica de caneta no braço e assinou seu nome acompanhado do mesmo símbolo na lista de presença (ANEXO B). Ele foi questionado pelos professores se estava ciente do que a suástica significava. O aluno falou que sabia o que o símbolo significava, contudo continuou usando-o e não manifestou interesse em debater sobre o assunto naquele momento. Outros alunos adicionaram que o uso da suástica era normal entre eles.

Durante a semana de planejamento da segunda aula do estágio, os professores questionaram se deviam reagir de alguma maneira aos comentários descritos acima. Em nenhum momento os discursos observados na aula anterior foram considerados típicos da idade ou brincadeiras feitas pelos alunos. A fim de resolver o conjunto de questões apresentadas até agora, os estagiários levaram em conta o contexto de produção histórica e social desses discursos, como indicado por Siqueira (2009).

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Na segunda aula, os estagiários propuseram um aprofundamento nos tópicos apresentados na aula anterior, retornando às questões problemáticas em foco: a comemoração ante a menção do período da ditadura militar no Brasil, o questionamento sobre o motivo das mortes dos indígenas durante a ditadura e a assinatura e desenho da suástica. A turma, então, foi dividida em três grupos, um para cada professor. Os assuntos a serem discutidos foram pré-determinados durante o planejamento, para que, embora fizessem parte de grupos distintos, os alunos debatessem sobre os mesmos pontos.

Como apontado por Siqueira (2009), o aluno muitas vezes pode ser considerado um ser vazio pronto para receber o conhecimento trazido pelo professor. Para os debates em sala, os alunos foram vistos como dotados de opinião e com noções próprias do mundo ao seu redor, o que facilitou a interação entre alunos e professores.

Ao longo das aulas, os professores buscavam acessar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os tópicos. Os comentários dos alunos sobre o que já sabiam colaboraram para o andamento das discussões, e considerá-los como dotados de opiniões anteriores à sala de aula facilitou o processo de significação dos discursos apresentados pelos professores, como apontado por Bakhtin-Volochinov (1988, apud SIQUEIRA, 2009), assim os estudantes associaram o que já sabiam com o que estava sendo dito nas aulas, podendo, então, (re)formular suas próprias opiniões acerca do debatido.

Em nenhum momento os pontos de vista dos professores foram considerados como únicos, e a criação de estigmas sobre os alunos que fizeram os comentários em estudo foi evitada. Os estagiários manifestaram suas posições acerca dos tópicos discutidos utilizando argumentos respeitando a vez de cada aluno falar. Todos os estudantes participaram do debate, apresentando suas opiniões e comentando sobre as dos outros.

Em relação aos alunos que comemoraram a menção ao período militar brasileiro, os professores começaram explicando o que foi a Ditadura. Muitos deles não compreendiam muito esse período histórico, inclusive aqueles que os expressaram o discurso em estudo. Os professores mencionaram as torturas, a ausência dos Direitos Humanos, a censura, a fragilidade da saúde pública, a falta de liberdade na educação, a corrupção, a pobreza do nordeste, a precariedade das condições trabalhistas e a desigualdade social. Todos os pontos citados foram explicados pelos professores e discutidos pelos alunos.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Um dos dois estudantes em foco falou que não tinha conhecimento sobre o período militar do Brasil, e que o defendia de qualquer forma, assim como seu pai. Isto acontece porque, muitas vezes, discursos estão enraizados na sociedade, e os professores, independente da área, podem questioná-los e discuti-los. O segundo aluno falou que entendia os acontecimentos acontecidos durante ditadura militar e, mesmo assim, acreditava que “foi um período excelente para o desenvolvimento do Brasil e queria que houvesse outra ditadura para melhorar a segurança do país”.

Apesar de um dos estudantes continuar com a mesma opinião, o debate sobre questões ideológicas foi, ainda assim, válido. Isso porque as discussões não foram realizadas com o objetivo de convencer os autores dos comentários o contrário do que haviam falado, mas sim para que eles pudessem refletir, assumir ou rever suas posições ideológicas, (re)elaborar melhor seus conceitos e explicar democraticamente por que ele/ela pensa dessa forma (SIQUEIRA, 2009).

Sobre a questão dos 8 mil índios mortos durante a ditadura militar e o questionamento do aluno sobre o razão das mortes, os professores já haviam debatido muito sobre esse período da história; então, apenas adicionaram sobre a integração da Amazônia, proposta durante o governo de Castelo Branco, que desmatou muitas áreas, executou obras que foram de grande impacto natural e social e assassinou muitos indígenas que lutaram por suas terras. Após a discussão, o aluno disse que “não entendia por que tantas pessoas foram assassinadas, pois ninguém merece morrer por aquilo que é, ou só por ser diferente”.

Para retomar a questão da suástica, os estagiários falaram sobre a Segunda Guerra Mundial. Primeiramente, perguntaram o que os alunos sabiam sobre a guerra, o nazismo e o holocausto. No máximo dois alunos de cada grupo sabiam de algo sobre os tópicos para compartilhar. No caso do estudante que assinou com a suástica e a desenhou no pulso, ele desconhecia até certo ponto o que estava sendo discutido, mesmo tendo afirmado na aula anterior que estava ciente do significado de tal símbolo. Isso mostra que o comentário feito pelo aluno, bem como a indiferença da turma em relação ao assunto, pode haver surgido devido a falta de conhecimento de todos acerca desta problemática.

Durante o debate, os estagiários falaram sobre o holocausto e todas as mortes causadas pelo nazismo, não só aos judeus, que para eles pareciam ser de uma realidade muito distante, mas também ciganas, deficientes físicos ou intelectuais, ou

qualquer pessoa que não se encaixava na raça ariana. A maioria dos alunos admitiu não saber de todas as informações expostas sobre a Segunda Guerra Mundial e mostrou interesse em aprender mais sobre.

Na mesma aula, o aluno assinou novamente com a suástica após seu nome, mas dessa vez não desenhou o símbolo na mão. Contudo, outro aluno riscou a suástica feita na lista de assinatura (ANEXO B). É notável que uma conversa, dados argumentos e espaço para diálogo, pareceu provocar uma mudança de perspectiva em alguns dos estudantes. Em outras palavras, se antes os alunos mostravam-se indiferentes ao uso da suástica, agora não só se mostram incomodados, mas encorajados a discutir com mais delicadeza sobre assuntos que demandam delicadeza e a expor, de fato, suas opiniões. Da terceira aula em diante, o aluno não repetiu o uso da suástica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos adotados durante a disciplina de estágio obrigatório compreendem atividades de cunho discursivo e criativo pensadas para incitar nos alunos um senso de cidadania e respeito pela cultura do outro, usando de um tema não comumente discutido durante as aulas de língua estrangeira: a questão sociocultural indígena brasileira e norte-americana. O experimento provou-se eficaz até certo ponto, pois foi possível perceber uma certa mudança no posicionamento dos adolescentes, o sujeitos presentes nas aulas, considerados como detentores de suas opiniões e espelhos do grupo social a que pertencem (SIQUEIRA, 2009). Isto foi feito porque as aulas de Língua Inglesa como língua estrangeira não são comumente consideradas como um espaço para debater, questionar e refletir. Contudo, qualquer chance de educar ou fazer os alunos (re)pensar e (re)considerar seus próprios discursos e impressões sobre o que os cerca deve ser tomada pelos professores, independente da área de ensino. Afinal, também é papel do professor formar cidadãos críticos que consigam enxergar o mundo sob diversas perspectivas.

Os resultados mostram que, através da forma respeitosa e cuidadosa dos professores quanto à exposição e recepção de opiniões, muitos comentários e comportamentos problemáticos surgiram, cabendo aos professores o dever de retomar os assuntos trabalhados, sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos e o

contexto de sua produção histórica e social, e promovendo debates que proporcionam a reflexão, a revisão de posições ideológicas e a elaboração de conceitos, a partir de um posicionamento crítico e argumentativo de forma educativa, imparcial e não discriminatória (ibidem).

Isto ficou evidente na mudança de diálogo da primeira aula, em que os estudantes mostraram-se a favor de ações violentas e degradantes contra grupos minoritários, não somente os indígenas, e na última, em que seu posicionamento diante de temas polêmicos, normalmente evitados por fazer parte do discurso que não tem presença na sala de aula (MARTINS; LIMA, 2015), tomou uma direção totalmente diferente: a de compreensão, de entendimento e, até certo ponto, de respeito.

Ainda assim, percebe-se que esta experiência poderia ter contribuído de forma mais complexa e completa com a formação pessoal e ideológica dos alunos; contudo, o tempo limitado e as exigências institucionais do estágio forçaram os estagiários a afunilar suas atividades, concentrando-as em um período de cinco aulas.

Referências

MARTINS, T. A. A.; LIMA, D. C. de L. **Ideologia e Ensino de Língua Inglesa: relações e implicações**. Londrina: Signum: Estudos da Linguagem, 2015. p. 303-325.

ROCHA, A. A. N. **Ideologia e dialogismo: o que de Bakhtin cabe na sala de aula?** São Carlos: Linguagem, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. Revista Línguas e Letras, v. 8, n. 14, p. 12-20.

ROMANELLI, S. **O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras**. Horizontes de Linguística Aplicada, v.9, n.2, p. 200-219, 2009.

SIQUEIRA, D. S. P. **Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?** In: LIMA, D. C. (Org.). Ensino-Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

ANEXO A

Exemplo de notícias usadas durante o estágio



BRASIL

118 indígenas foram assassinados no Brasil em 2016

🕒 5 out 2017, 19h37

f 🐦 G+ ✉

Notícia sobre a violência contra indígenas durante a ditadura militar brasileira

Massacre de índios pela ditadura militar

Documentos obtidos por ISTOÉ mostram como a violência e a negligência do Estado nos anos de chumbo dizimaram 8 mil crianças e adultos de diversas tribos



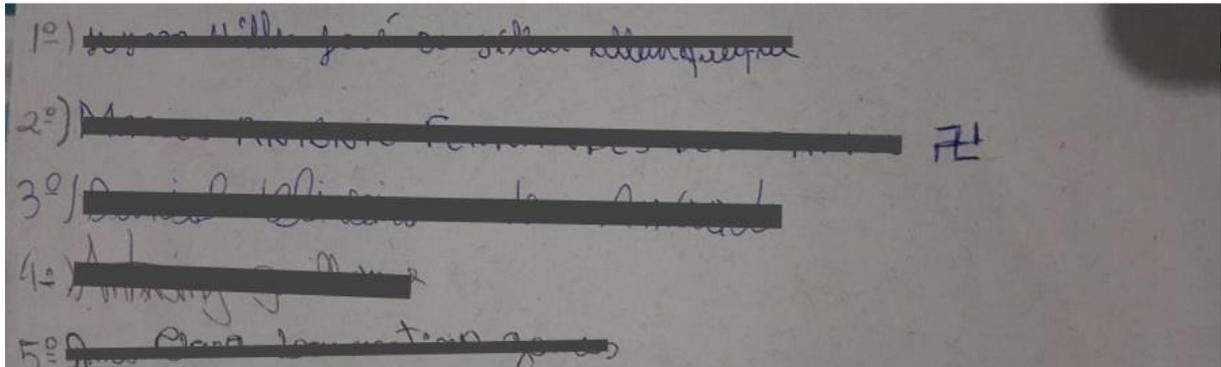
ANEXO C

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

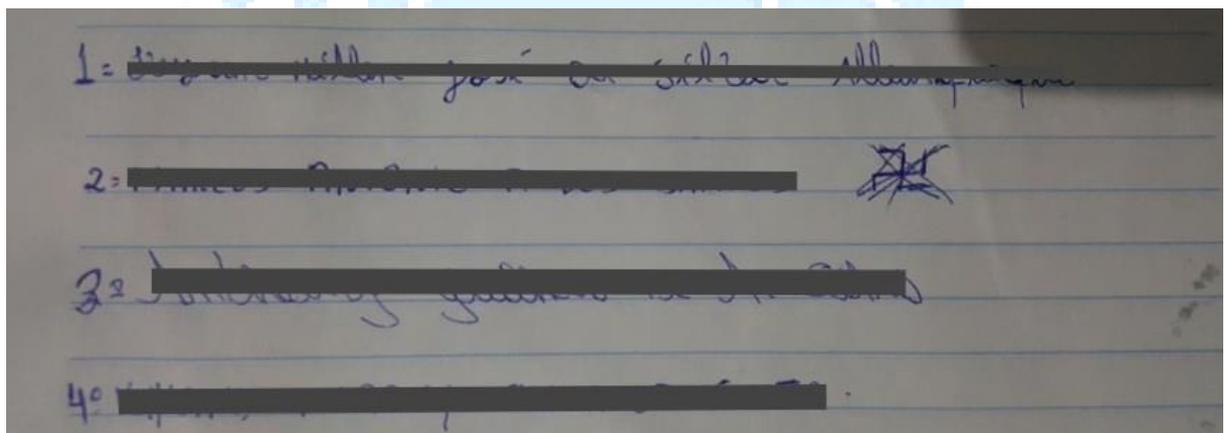
Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Assinatura do aluno com a suástica



Assinatura do aluno com a suástica riscada por outro aluno



Grupo de Discussão 8:

LEITURAS DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA E OUTRAS ARTES



HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA FEMININA EM *PERSÉPOLIS*

Laryssa Tatyane da Silva Farias (UFCG)

Maria Aline Rodrigues Bezerra (UFCG)

Magnólia de Negreiros Cruz (UFCG)

RESUMO

Ilustradora, cineasta e escritora, Marjane Satrapi transfigura em *Persépolis* uma experiência da qual ela foi tanto observadora quanto participante efetiva. Desta forma, considerando a literatura como um propósito comunicativo e a importância desta para se discutir temas de maior relevância, vimos uma necessidade de trabalhar o texto literário com outras possibilidades, sendo o gênero história em quadrinhos um destaque por sua forma atrativa que estende-se para qualquer faixa etária. Diante do conjunto de temáticas que a obra apresenta, este trabalho tem por objetivo analisar de que maneira a perspectiva feminista aparece na obra citada dentro de um contexto histórico, social e literário. Nossa abordagem teórica levará em conta os pensamentos de Mentor (2013) para falar sobre o gênero quadrinhos, Rago (2004) e Beauvoir (2016) ao tratar sobre o feminismo – sendo esta última uma das maiores teóricas do feminismo moderno -, e Antonio Candido (2010) acerca da relevância social da literatura. A metodologia é de caráter qualitativo, a qual desenvolvemos a partir dos conceitos de Minayo (1994) e Pinheiro (2011). Acreditamos que este trabalho possa contribuir para a desconstrução de alguns valores tradicionais rotulados pela sociedade referentes ao feminino, e outras temáticas sociais polêmicas apresentadas na obra analisada. Também abordaremos a relevância que a história em quadrinhos possui, por ser um texto que desperta a atenção do leitor tornando o mesmo mais atrativo.

PALAVRAS-CHAVE: Persépolis; Feminismo; Quadrinhos.

ABSTRACT

Illustrator, moviemaker and writer, Marjane Satrapi presents in “Persépolis” an experience she has been through as an observer and as a participant. Considering literature, its communicative purpose and its importance to discuss certain relevant topics, we observed this as an opportunity to study the literary text and its other features, considering the genre comic book different due to its structure which makes it attractive for every age category. In the face of the number of issues presented on the book analyzed, this paper’s purpose is to observe how feminism is being presented on the story according to its historical, social and literary context. Theoretically we are supported by the researches made by Mentor (2013) to discuss the gender comic book, Rago (2004) and Beauvoir (2016) to talk about feminism – considering her one of the best writers about the modern feminism -, and Antonio Candido (2010) about the social relevance of literature. Methodologically, this is a qualitative research, which was developed from the concepts presented by Minayo (1994) and Pinheiro (2011). We believe that this paper can contribute to a deconstruction of some traditional values labelled by society regarding feminism, and other social and

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

polemical issues presented on the book analyzed. We also discuss the relevance that comic books have by being a text that elicits the reader's attention and makes the history itself more attractive.

KEYWORDS: *Persépolis; Feminism; Comic books.*



Introdução

As histórias em quadrinhos – HQs³² – são narrativas híbridas que contém texto e imagem estabelecendo uma ideia de complementaridade entre ambos. Surgiram como gênero por volta do século XIX para o século XX na Europa e nos Estados Unidos, e através de publicações em jornais e revistas, a narrativa expandiu-se para todo o mundo.

O texto escrito e o não escrito andam juntos no quadrinho, a relação da imagem-texto nesse gênero é primordial, principalmente quando temos uma obra como “Persépolis”, escrita por Marjane Satrapi, em que as temáticas são pouco conhecidas no contexto ao qual estamos inseridos - por se tratar de questões históricas e sociais referentes ao Irã. Com isso, há um objetivo por trás de toda essa estratégia mencionada anteriormente: alcançar o maior número de leitores possíveis e desconstruir a ideia de que o gênero é específico para uma determinada idade, além de apresentar temáticas pouco conhecidas pelo público leitor.

Há uma certa preocupação em construirmos uma discussão que fosse agregar não só os estudos sobre HQs, por isso temos como principal objetivo neste trabalho analisar de que modo questões referentes ao feminismo aparecem na obra “Persépolis” (Satrapi, 2007) em seu contexto histórico e social, além de contribuir com a desconstrução de valores tradicionais sobre esta temática (o feminismo) que é tão pertinente na obra.

Falar sobre o porquê de termos escolhido “Persépolis” se trata mais do contexto atual em que vivemos na sociedade, pois o livro o feminismo a partir de questões sociais e culturais referentes à vida da personagem/ autora da obra. Marjane é uma mulher iraniana que viveu sua infância e parte de sua adolescência no contexto de guerra no seu lugar de origem. A obra é autobiográfica e isso significa que a própria autora, como narradora, conta sua história, uma narrativa marcada por guerra, repressão, machismo e mudanças no Irã, país de origem da personagem/autora.

Nossa metodologia é de caráter qualitativo, ou seja: não trabalhamos com a descrição de dados e sim com o estudo e a análise dos mesmos, estes encontrados na referida obra autobiográfica. Usamos os seguintes autores para embasar nossos estudos

³² A partir desse momento vamos nos referir ao gênero história em quadrinhos utilizando a sigla HQs.

metodológicos: Pinheiro (2011) e Minayo (1994), tendo este último uma visão da: “abordagem do conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p. 15). E a partir do primeiro, Pinheiro (2011), obtemos uma perspectiva da pesquisa em literatura. O escolhemos por tratar especificamente de uma obra voltada para a pesquisa em literatura, pois “algumas expressões usadas pela terminologia da metodologia científica nem sempre são apropriadas ao trabalho com literatura.” (2011, p. 17).

Este trabalho foi dividido nas seguintes partes: fundamentação teórica, explicando a visão dos autores escolhidos para embasar os estudos nas áreas discutidas como o gênero da obra (HQ) apresentado por Mentor (2013), abordamos ainda o feminismo a partir da perspectiva de Beauvoir (2016), Tiburi (2017) e Rago (2004), e o contexto histórico social por Antonio Cândido (2011). Em seguida, temos a análise da obra, que consiste em uma descrição sobre como o feminismo se perpassou naquele exato contexto histórico, e os aspectos históricos culturais que em que ele se insere.

Gênero história em quadrinhos

Esse gênero que encanta todas as idades, sendo mais popular entre crianças e adolescentes, por muito tempo foi rotulado, de “subgênero”. Mentor (20013) pontua que as HQs eram consideradas “sinônimo de evasão, de relaxamento, de leitura fácil” (p. 22). Por conta disso, algumas pessoas possuem um certo preconceito, uma vez que consideram o gênero destinado apenas para determinada faixa etária, dizendo não serem mais jovens para ler histórias em quadrinhos. Desse modo, o autor conceitua que parte do preconceito para com o gênero é decorrente da ignorância, da falta no exercício das competências de interpretação visual e verbal de ler quadrinhos, isto é, de ler os desenhos, as imagens, compreender suas ligações e através das experiências ficcionais abarcadas, ser levado involuntariamente a uma associação e assimilação com a vida real.

Mentor (2013) identifica que “as HQs são extremamente ricas em aspectos linguísticos e artísticos”(p. 23). As noções linguísticas compreendem um aspecto narrativo, envolvendo a descrição do quadro, da situação ou das ações e a forma de diálogo. Já seu valor artístico, como cita Mentor, é “avaliado por diversos critérios, tais como: texto, traço, cor, diagramação, entre outros” (2003, p. 23-24) elementos que

facilitam a percepção do leitor. Complementando, o autor diz que a dialogicidade desses elementos ultrapassa as classificações de quadros, balões e onomatopeias.

De acordo com Neves (2010) o texto é configurado num gênero em vista de um propósito. Sendo assim, o gênero HQs traz configurado em si um texto verbal e não verbal com um propósito – muitas vezes – atrativo, humorístico, ficcional, tratando também de temas existenciais e promovendo uma reflexão crítica.

Segundo Mentor (2013), as HQs possuem uma configuração no seu código icônico ou visual que envolve imagem, espaço, cores e distribuição de planos, os quais, em consonância, constituem a mensagem. Para tanto, exige-se do desenhista/artista habilidade, originalidade e criatividade no arranjo desses códigos no intuito de proporcionar ao leitor uma dinamicidade expressiva e comunicativa da mensagem verbalizada e não verbalizada ali presente.

É notável como a relação entre quadrinhos-literatura pode desenvolver diferentes formas de contar histórias. A quadrinização literária tornou-se uma forma de disseminação do texto literário e uma popularização do mesmo, que conquista o interesse dos leitores pelas produções com apelo visual. A adaptação de obras da literatura para a linguagem dos quadrinhos transfigura uma leitura mais agradável e acessível, permitindo uma melhor assimilação do conteúdo tratado ao público.

As HQs mais famosas são aquelas que contam a vida dos super-heróis, estas que foram materializadas na arte sequencial e vêm ganhando espaço no universo cinematográfico que cada vez mais investe em adaptá-las para as telas. Mas as histórias em quadrinhos não se resumem apenas nas aventuras de personagens providos de superpoderes. Marjane Satrapi, por exemplo, utilizou a história em quadrinhos para narrar sua história de vida no livro “Persépolis”.

Literatura e sociedade

O conceito de literatura tem mudando com o tempo e podemos classificar esse aspecto como sendo um estudo sincrônico. Como cita Candido:

A literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de

ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social. (2010, p. 53)

Ou seja: a linguagem é transmissão do pensamento de um determinado indivíduo, e esse pensamento está ligado ao real e social. Antonio Candido de Mello e Souza nos apresenta em suas obras uma base para o debate da formação literária nacional, associada aos estudos de nossa construção sociológica.

Entendemos por literatura, fatos eminentemente associativos, obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assombro de intuição, tornando-se uma “expressão. “A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza habilidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma ‘comunicação’” (CANDIDO, 2010, p. 147).

Sendo assim, a autora Marjane Satrapi obteve sucesso por conseguir unir os dois elementos da sua autobiografia: o gênero HQ que trata do aspecto visual, do que chama atenção (pelo menos de início); e o conteúdo que há na obra (o texto). Como dito anteriormente, ela apresenta temáticas que talvez não ganham tanta atenção quanto merecem, como o contexto de guerra e cultura do Irã, estas que foram abordadas de uma forma um tanto quanto estratégica para alcançar o maior número de leitores, não só o público infanto-juvenil.

Antonio Candido reflete sobre uma simples enumeração das modalidades mais comuns de estudos de tipo sociológico em literatura, esses estudos são feitos conforme critérios mais ou menos tradicionais: “Estudos que procuram verificar a medida em que as obras espelham ou representam a sociedade, descrevendo seus vários aspectos” (CANDIDO, 2010, p. 19). E isso é “Persépolis”: uma história contada de forma descontraída através do gênero HQ, atingindo o maior número de leitores possíveis.

O livro se relaciona com a obra de Antonio Candido quando deixamos de vê-lo apenas como um livro infanto-juvenil ³³e começamos a percebê-lo como uma narrativa que vai tratar de uma história real, cronológica, abordando problemáticas sociais atuais,

³³ Marjane tem um histórico das suas obras com publicações direcionadas ao infanto-juvenil.

nos fazendo até mesmo conhecer uma cultura que é tão desconhecida para nós como a cultura Iraniana.

Uma visão do feminismo para todas, todes, e todos

O Feminismo se desenvolveu como um movimento filosófico, social e político por volta do final do século XIX para início do século XX. Essa ação ideológica é pautada na tentativa de se discutir e conquistar a igualdade entre os homens e as mulheres, tendo como base os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade adotado nas primeiras fases da Revolução Francesa. Com o decorrer dos séculos a construção da história do movimento feminista, aos poucos, conquistou diversos direitos reivindicados pelas mulheres e vem adquirindo maior visibilidade, principalmente pelos meios de propagação, sendo um deles o literário, o qual abrange várias escritoras que discutem e defendem a causa, como é o caso de Simone de Beauvoir (2016), Rago (2004) e Marcia Tiburi (2017).

Partindo desse pressuposto, Marcia Tiburi (2018) apresenta que o “Feminismo é uma dessas palavras odiadas e amadas em intensidades diferentes. Assim como há quem simplesmente a rejeite a questão feminista, há quem se entregue a ela imediatamente” (p. 07). O movimento feminista é, na verdade, o mais inovador dos movimentos contra o patriarcado – sistema masculino de opressão das mulheres – por ser o mais inclusivo. Mas, para isso, faz-se necessário manter o movimento unido e, ao mesmo tempo, aberto ao diálogo.

Desse modo, em tempos de discussões cada vez mais pertinentes sobre assédio sexual, lugar de fala e direitos das mulheres, se torna um pouco repetitivo falar sobre feminismo, pois, em sociedade criou-se a imagem de que feminismo é uma ideia de valorizar, elevar ou até mesmo favorecer o direito de apenas um gênero, obviamente o gênero feminino. O maior combate do feminismo além do preconceito é a igualdade entre os gêneros, isto é, não favorecer uns mais e outro menos.

Assim sendo, “o feminismo firmou um compromisso social” (RAGO, 2004, p. 9) cuja meta é conquistar a igualdade de direitos entre mulheres e homens, isto é, garantir a participação da mulher na sociedade de forma equivalente à dos homens. Ao considerar esta afirmação Rago reforça:

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

O feminismo, tanto enquanto teoria, como enquanto prática, teve e tem uma função social eminentemente política, por seu potencial profundamente subversivo, desestabilizador, crítico, intempestivo, assim como pela vontade que manifesta de tornar o mundo mais humano, livre e solidário, seguramente não apenas para as mulheres. (2004, p. 13)

Entender como tudo começou é essencial, pois o contexto histórico referente ao feminismo desde então pertence aos machos³⁴, e não há razões que sejam suficientes para explicar o porquê, pois as atividades destinadas a eles sempre eram sinônimo de força e coragem, enquanto as mulheres eram destinadas a ficarem em casa cuidando dos filhos; logo, não sobrava tempo de dedicar-se a outras atividades. E dentro desse contexto histórico, hoje, podemos afirmar as diversas vertentes em que as mulheres se inserem, no âmbito político assim como os negros, gays, moradores de rua, indígenas, deficientes físicos, etc.

É importante levar em consideração que o Feminismo além da lutar por direitos específicos, também abre espaço para que as mulheres possam refletir, questionar e discutir as relações e as decisões relativas às suas vidas com liberdade e autonomia, para serem quem são e viverem como quiserem sem ninguém impondo regras ou dizendo como é que elas devem agir, se vestir, o que devem dizer ou o que devem fazer com seus próprios corpos.

Em “Persépolis”, ao relatar sua condição feminina com relação aos costumes e padrões postulados no Irã, Marjane Satrapi retrata que muitas vezes foi vítima de preconceito gerado pela tradição do seu lugar de origem. A cultura do país demanda grande rigidez quando se trata de aspectos culturais, por exemplo, nas vestimentas. Mulheres não podiam usar calça, nem tirar o véu, pois essas práticas eram sinônimos de pontapé para excitação dos homens, ou seja, a mulher “pedia” para ser desejada. Ouvir músicas diferentes de cantores americanos, por exemplo, também não cabia naquele momento.

Na obra analisada, temos uma grande questão que nunca deixou de existir: a religião, sendo esta - no Irã - um dos argumentos que se tem para que as mulheres não quebrem as regras de conduta social. Dessa maneira, Marjane se insere nesse quesito por ser privada de ter alguns hábitos considerados impróprios. Dentro disso, Beauvoir (2016) menciona: “A maldição que pesa sobre a mulher vassala reside no fato de que não lhe é

³⁴ Termo utilizado por Beauvoir (2016) para referir-se aos homens.

permitido fazer o que quer que seja: ela se obstina então na impossível procura do ser através do narcisismo, do amor, da religião.” (p. 503). Isto posto será exemplificado na análise da obra, esta que apresentamos em seguida.

Análise do contexto sócio histórico em “Persépolis”

Segundo Gancho (1995), as narrativas se estruturam de acordo com os seguintes elementos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Na obra aqui analisada, a narrativa se apresenta com tempo cronológico, pois seu enredo se concentra na contextualização da vida da autora durante a revolução Iraniana, através de temáticas com bastante relevância social, em especial o feminismo. Como protagonista e narradora, Marjane Satrapi apresenta personagens secundários, como por exemplo: seus pais, avó, tio, amigos que marcaram partes de sua vida. Por fim, o espaço se efetiva durante sua infância e começo da adolescência no Irã, em seguida, a transição da adolescência para fase adulta que se passa na França e na Áustria, retornando um tempo depois para o seu país de origem.

Na obra, a partir do gênero pela qual ela se configura (HQ) destaca-se a sua organização em quadrinhos com ilustrações em preto e branco, sendo uma escolha da autora que ajuda a dar expressividade à narrativa, demarcando assim o ambiente opressor e de guerra pelo qual a história se constitui, do mesmo modo que projeta e reforça os sentimentos da protagonista.

Nascida em Teerã, Marjane Satrapi viveu na queda da ditadura pró-ocidental do Xá Reza Pahveli, à chegada da revolução Iraniana, em 1979, um misto de modernização e democratização em seu país. Dessa forma, o Irã no século XX é marcado por transformações sociais e comportamentos não muito tradicionais ocorridos após a chegada dos xiitas ao poder.

É questão cultural do país o gênero feminino ser mais retraído, submisso e de haver uma naturalização das coisas quando se trata das mulheres e direitos sociais das mesmas. Um exemplo que comprova essa demarcação anteriormente mencionada, foi a aquisição do véu, pois na verdade as vestimentas eram motivo maior de repressão, já que as mulheres que usavam roupas que demarcavam o corpo e que mostrassem o cabelo eram

consideradas impróprias. Na imagem em anexo (Figura 01) ³⁵é possível observar como algumas mulheres se portavam diante do que se era exigido, mostrando também que, por baixo do véu, cada mulher usava o cabelo da forma que bem entendia.

Numa sociedade em que se defende violência, ausência de democracia e intolerância, os pais de Marjane, liberais, se viam reféns da falta de liberdade de expressão. Porém, ensinavam tanto a importância dos valores da religião quanto as vontades próprias, como é exemplificado na Figura 02.³⁶

A tradição é alvo de muita atenção na obra, e é notório e impossível ler a mesma sem estar sendo seguido por essa ideia, pois com isso o Irã instaura costumes novos, não para melhorar a situação da sociedade, mas sim para piorar e embasar a falta de sentido sobre as mesmas questões. Desse modo, o comportamento da mulher também passou a ser controlado. A altura inadequada no uso do véu já era suficiente para a mulher muçumana ser chamada de “vadia”, pois nenhum fio de cabelo poderia estar à mostra senão já indicava que ela estava provocando os homens. Para isso tinham-se a patrulha e as mulheres da revolução que possuíam a função de prender as pessoas que não seguiam corretamente os costumes, aspecto que é representado na Figura 03³⁷.

Análise do feminino em “Persépolis”

Fica exposto na obra de Marjane que ser mulher, no contexto em que ela apresenta, é ser uma pessoa subordinada por sua condição biológica, é estar sempre preocupada em cobrir o corpo para que os homens não sejam atiçados, é lutar cotidianamente para libertar-se das correntes do patriarcado e fundamentalismo islâmico. O feminismo islâmico é sinônimo da libertação da mulher, e há diversos aspectos explícitos no livro que deixam claro o embate de algumas mulheres por uma sociedade mais justa e libertária. A Figura 04³⁸ representa o momento em que Marjane, em uma conferência denominada “a conduta moral e religiosa”, faz um questionamento sobre as imposições da sociedade iraniana que recaem apenas para as mulheres. Ainda, na figura

³⁵ Ver Figura 01 nos Anexos.

³⁶ Ver Figura 02 nos Anexos.

³⁷ Ver Figura 03 nos Anexos.

³⁸ Ver Figura 04 nos Anexos.

05³⁹, como sempre há exceções, demonstra que haviam mulheres que concordavam com o uso do véu, mas também haviam outras que discordavam e tentavam lutar por isso. Embasadas na concepção de ALMEIDA: “[...] feminismo islâmico é um movimento que se autodefine por objetivar a recuperação da ideia de ummah (comunidade muçulmana) como um espaço compartilhado entre homens e mulheres”. (2018, p. 04). A crítica feminista combate a ideologia enraizada que exalta o poder masculino e impõe à mulher uma posição de inferioridade e objetificação sexual.

Considerações finais

Marjane Satrapi apresenta em “Persépolis” um relato autobiográfico que perpassa sua infância, adolescência e vida adulta, mostrando a história de um povo que presenciou profundas transformações políticas e sociais e precisou se ajustar a essa nova realidade. Por meio da utilização da linguagem de HQs, a autora permite que a sua história seja contada de forma mais descontraída, tanto no que se refere ao contexto sócio histórico iraniano quanto aos fatos ocorridos na sua vida.

Dessa maneira, consideramos que, a partir de uma perspectiva feminista, “Persépolis” contribui para a desconstrução de estereótipos postulados por parte da sociedade ocidental com relação aos países do Oriente Médio, fazendo com que o leitor, de uma maneira acessível e atrativa através do formato da obra (a HQ), conheça e compreenda como se organiza a cultura e os costumes do Irã, um país condensado em um contexto em que a mulher é o principal alvo de um regime patriarcal e fundamentalista.

Referências

ALMEIDA, Isis Furtado. **A questão do véu: reflexões sobre o feminismo em Persépolis.** BoletimHistoriar, n. 22, abr./jun. 2018, p. 66-84. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/viewFile/9558/7415>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

³⁹ Ver Figura 05 nos Anexos.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1: Fatos e Mitos. v. 2: A Experiência Vivida.

CANDIDO, Antônio. Literatura e a vida social. In_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010. p. 27-48.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. – 3. ed. – São Paulo: Ática, 1995.

MENTOR, T. **Quadrinhos: usos e potencialidades no livro didático de língua inglesa**. 2013. 42f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em letras – língua inglesa). Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-28.

NEVES, M. H. M.; GALVÃO, V. C. (Org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017. cap 2, p. 35-57.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa em Literatura: atitudes e procedimentos. In:_____. **Pesquisa em literatura**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2011. p. 15-54.

RAGO, Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. In: LIMA, Cláudia Costa; SCHMIDT, Simone Pereira (Orgs.). **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2004, p.1-14. Disponível em: <http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SATRAPI, M. **Persépolis: completo**. Tradução Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TIBURI, M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Anexos

Fig. 01 Uso do véu



Fonte: Satrapi (2007)

Fig. 02 Os pais de Marjane lhe apoiando



Fonte: Satrapi (2007)

Fig. 03 Uso indevido do véu



Fonte: Satrapi (2007)

Fig. 04 Indagação feita por Marjane ao reitor



Fonte: Satrapi (2007)

Fig. 05 Mulheres fundamentalistas x mulheres modernas



Fonte: Satrapi (2007)

**KINDRED: LAÇOS DE SANGUE & A EXCLUSÃO DE AUTORAS NEGRAS
NO GÊNERO DA FICÇÃO CIENTÍFICA / KINDRED: LAÇOS DE SANGUE &
THE EXCLUSION OF BLACK FEMALE AUTHORS IN THE GENRE OF
SCIENCE FICTION**

Ingrid Vanessa Souza Santos*

Ana Beatriz Aquino da Silva**

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega***

RESUMO

Apesar de ser considerada a “grande dama da ficção científica”, só em 2017 uma de suas obras é traduzida para o português brasileiro. A obra em questão, *Kindred: laços de sangue* (1979), aborda temas populares da ficção científica como viagens no tempo, além tratar de questões sociais como racismo, relações de poder entre homens e mulheres, e abuso psicológico e sexual. Em *Kindred: laços de sangue*, a personagem Dana é uma escritora que (assim como a própria Butler) critica a falta de incentivo e espaço de mulheres negras na literatura. Butler reforça tal crítica social em forma de uma metáfora envolvendo viagens no tempo: seja em 1824 ou em 1976, a capacidade de escrita de Dana e sua agência como mulher negra tenta ser marginalizada por homens brancos numa sociedade estruturalmente preconceituosa. Considerando tais aspectos, o objetivo deste trabalho é analisar o livro supracitado, questionando as causas da representação limitada de mulheres negras na ficção científica como literatura. Isto é, investigar o motivo de obras de autoria negra terem espaço e reconhecimento escasso na comunidade literária *mainstream*. A fundamentação teórica é realizada à luz nos estudos sobre racismo com foco na ficção científica, incluindo o ensino *Black to the Future* (1994), de Mark Dery, *Afro-Future Females* (2008), de Marleen S. Barr e *The Cambridge Companion to Science Fiction* (2003), de Edward James e Farah Mendlesohn.
PALAVRAS-CHAVE: Mulheres negras; Kindred; Ficção científica.

ABSTRACT

Despite being considered the "great lady of science fiction", only in 2017 one of her works is translated into Brazilian Portuguese. The work in question, *Kindred: Laços de Sangue* (1979), addresses popular science fiction themes such as time travel, and deals with social issues such as racism, power dynamics between men and women, and psychological and sexual abuse. In *Kindred: Laços de Sangue*, the character Dana is a writer who (the same way Butler herself did) criticizes the lack of encouragement and space of black women in literature. Butler reinforces such social criticism in the form of a metaphor involving time travel: either in 1824 or 1976, Dana's writing ability and agency as a black woman attempts to be marginalized by white men in a structurally prejudiced society. Considering these aspects, the objective of this work is to analyze the aforementioned book, questioning the causes of the limited representation of black women in science fiction as literature. That is, to investigate the reason why works of black and female authorship have so little space and recognition in the mainstream literary community. The methodology is taken by the studies on racism with a focus on science fiction, including Mark Dery's *Black to the Future* (2000), Marleen S. Barr's *Afro-Future Females* (2008), *The Cambridge Companion to Science Fiction* (2003), by Edward James and Farah Mendlesohn.
KEY-WORDS: Black women; Kindred; Science fiction.

1 Introdução

Quando a ficção científica como gênero é lembrada, geralmente os primeiros nomes que são citados são Isaac Asimov, Philip K. Dick e Arthur C. Clarke. Entretanto, a gênese deste gênero se deu com o livro de estreia da autora Mary Shelley (1797-1851), *Frankenstein ou O Prometeu Moderno* (1818). O livro ganhou um reconhecimento imediato, ao contrário de Shelley, que assinou sob um pseudônimo masculino nas primeiras edições da obra. Durante anos tentaram atribuir a autoria de *Frankenstein* a um homem, fosse à ideia popular de que Mary Shelley jamais escrevera o livro ou de que seu marido, Percy Shelley, havia sido o real autor. Durante as décadas que sucederam a publicação de *Frankenstein*, a ficção científica ganha destaque com trabalhos de autoria masculina, sendo predominantemente branca. Enquanto as mulheres continuaram sendo silenciadas e menosprezadas não só pelo mercado editorial, como também pelos próprios leitores.

Em seu livro *How to Suppress Women's Writing* (1983), a autora Joanna Russ (1937-2011) retrata em tom irônico as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no campo da literatura. Segundo Russ, antes mesmo da publicação tais autoras são subestimadas e tem seus trabalhos depreciados. Entretanto, se uma obra em questão é apreciada pelo grande público, a crítica e os demais leitores tentam considerar a escrita da autora é considerada similar a de um homem ou apenas uma exceção num grupo composto majoritariamente por homens.

Ao que se diz do apagamento de autoria feminina na literatura, quando se trata de mulheres negras esta exclusão torna-se ainda mais severa. A autora Octavia Butler (1947-2006), foi uma das primeiras a conseguirem renome escrevendo ficção científica, mas que ainda assim sofreu pelas tentativas de silenciamento e a indiferença que lhe fora recebida em muitas premiações durante os anos iniciais de sua carreira. Assim como relata Russ, o motivo do silenciamento ocorre devido às desaprovações que autoras negras passam da criação até a divulgação se advém de questões relacionadas a questões de gênero e etnicidade.

Não muito diferente da realidade vivida por Butler, a protagonista de seu primeiro *best-seller*, *Kindred: Laços de Sangue* (1979), também é uma escritora afro-americana que sente dificuldade em conseguir oportunidades de publicação de suas obras. Ao longo do livro, Butler relata a violência física e psicológica que Dana, a protagonista, sofre

apenas por ser uma mulher negra. Tal violência também mostra-se presente na reação que a sociedade de sua época demonstra ao tentar marginalizar seu trabalho como escritora. Situação experimentada não só por Dana e sua criadora, como também por diversas escritoras negras que tentam prosperar não só no gênero da ficção científica, mas em qualquer campo da literatura.

2 Kindred, ficção científica e a diáspora negra

Inúmeras obras de ficção científica retratam o seguinte acontecimento: criaturas alienígenas chegam à Terra em naves espaciais, abduzem os seres humanos por meio da força física e armamento. As criaturas que não falam e não se assemelham fisicamente com os humanos, os fazem de prisioneiros, o que resulta em um quase extermínio dos terráqueos. Trocando “naves espaciais” por navios e “criaturas alienígenas” por europeus se tem a história da diáspora africana. Em seu famoso trabalho, *Black to the Future* (1994), o autor Mark Dery comenta:

[...] é extremamente espantoso considerando o fato de que Afro-Americanos, num sentido muito real, são descendentes dos que foram abduzidos por alienígenas; eles habitam num terror de *sci-fi* em que campos de força de intolerância invisíveis, mas não menos intransponíveis, impedem seus movimentos; histórias oficiais distorcem o que foi feito [...]" (DERY, 1994, p.180, tradução nossa)

A abdução alienígena retratada por homens brancos, como por exemplo, em *A Guerra dos Mundos* (1898), é um retrato do medo que o europeu (e mais tarde, o norte-americano) tinha de se passar pelo mesmo processo de segregação e extermínio cultural vivido pelos negros durante a diáspora. Diante disto vemos a importância de narrativas realizadas por pessoas fugindo dos padrões de gênero e etnicidade. A ficção científica, ao ser limitada a se tornar um gênero escrito apenas por homens brancos, perde uma de suas características primordiais: discutir questões sociais (desde xenofobia ao empoderamento feminino) a partir de novos olhares e aproveitando elementos científicos e até mesmo fantásticos.

Em suas obras de ficção científica, Octavia Butler conseguiu encontrar o equilíbrio entre críticas sociais e elementos típicos da FC. Um exemplo claro é o livro *Kindred: Laços de Sangue* (1979), que utiliza de viagens do tempo para fazer um comentário sobre a escravidão nos Estados Unidos. Butler ainda consegue tecer

comentários a respeito do racismo no “presente”, mais especificamente na década de 1970, em que se passa o livro. Apesar da violência que Dana sofre em suas viagens ao passado serem consideravelmente mais brutais, as micro-agressões devido a discriminação racial que a protagonista lida em sua época são igualmente hostis. Episódio notado por Leonard (2003), ao dizer “Butler utiliza viagens no tempo e história juntas para expor a fragilidade do século XX em relação à tolerância racial”.

Durante toda a obra a agência de Dana ser intelectual e como escritora é posta a prova devido ao seu gênero e sua etnia. Um fato notável do sucesso de *Kindred* foi o elemento de identificação entre o leitor e a personagem Dana. A protagonista, assim como muitas autoras afrodescendentes, sofre preconceito até de pessoas próximas a ela que não acreditam na chance de aceitarem um livro escrito por uma minoria social.

3 Uma análise histórica

Para entender mais sobre a supressão da existência e da composição das mulheres negras na ficção científica como gênero literário é necessário realizar uma análise da história do gênero. Sobre isto, Mchaffy e Keating afirmam:

[...] Por muitos anos ficção científica foi escrita por, primordialmente, homens brancos para adolescentes brancos do gênero masculino. Havendo apenas algumas exceções, mulheres de qualquer etnia não escreviam ficção científica, personagens femininas em geral eram caracterizadas como objetos sexuais e homens-não brancos dificilmente escreviam ou apareciam em romances ou contos de ficção científica. (MCHAFFY; KEATING, 2001, p.46, tradução nossa)

Como conta o livro *The Cambridge Companion to Science Fiction* (2003), a ficção científica é um dos gêneros literários que mais passou por situações de inconstâncias. Seu início, entre as décadas de 40 e 50, através de revistas *pulp*, proporcionou que muitos autores pertencentes a alguma tivessem oportunidade de publicar suas obras. Situação retratada também em *Kindred*, aonde a protagonista Dana, ao contrário de seu marido Kevin, só consegue trabalhos como escritora por meio das revistas *pulp*.

Infelizmente, as revistas *pulp*, ao mesmo tempo em que deu oportunidade para inúmeros escritores que atualmente são considerados clássicos, eram consideradas pela crítica literária como materiais de escrita sem conteúdo e prestígio. A FC, junto com outras categorias da ficção especulativa, tornou-se um gênero de nicho.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Com o início dos anos de 1960, a era experimental da ficção científica nas revistas chegava ao fim. Conforme fora citado por Mchaffy e Keating (2001), o público alvo das obras de FC eram adolescentes brancos, entretanto este gênero literário acabou perdendo espaço com a ascensão das histórias em quadrinhos, que também utilizavam diversos elementos presentes nos trabalhos vistos nas revistas *pulp* periódicas.

Ao final dos anos 70, o sexismo da época e as marcas ainda presentes da segregação racial impediu que inúmeras mulheres pudessem seguir carreiras como escritoras. Mesmo assim, esta década se caracterizou como o período de avanço de diversas mulheres no gênero. Alguns casos mais notáveis são as autoras Ursula K. Le Guin (1929-2018) com sua obra mais célebre, *A Mão Esquerda da Escuridão* (1979), e Alice Sheldon (a priori conhecida através do pseudônimo James Tiptree Jr.) com *Houston, Houston, do You Read?*, um livro que faz críticas a sociedade patriarcal. E também, a publicação de *Kindred*, que não só deu oportunidade a outros autores negros como também fez com que Butler trouxesse uma nova configuração ao gênero da ficção científica que repetia os estereótipos de seus criadores brancos. No livro *Afro Future Females: Black Writers Chart Science Fiction's Newest New-Wave Trajectory* (2008), a autora Nnedi Okorafor-Mbachu conta a influência de Butler para sua formação como escritora:

A ficção de Octavia continha muitas novidades para mim: pessoas negras e de outras etnias protagonizaram em primeiro plano histórias passadas em mundos e situações inusitadas; histórias onde raça e gênero foram imaginados de forma plena e entrelaçados no tipo de ficção que eu amava desde que eu aprendi a ler; e os personagens mais memoráveis que eu já li. (OKORAFOR-MBACHU, 2008, p.242, tradução nossa)

No entanto, apesar do aumento na produção feminina em obras de FC, o desprestígio do gênero e seu número consideravelmente pequeno de leitores fez com que uma porcentagem inferior de mulheres negras conseguisse ganhar reconhecimento e espaço. O receio das editoras em perder mais público foi um dos motivos principais. Schmidt e Navarro (2007) discorrem:

A cultura literária constitui parte integrante do campo cultural e seu desenvolvimento foi [...] regulado e controlado ideologicamente pela hegemonia patriarcal e seus pressupostos sobre diferenças assimétricas e hierárquicas de gênero, o que significa dizer que as mulheres que atuaram [...] no campo das letras, ficaram à margem da literatura, esquecidas e silenciadas nas histórias literárias. (SCHMIDT; NAVARRO, 2007, p. 85)

Por escrever sobre estórias com questões sociais apresentando mulheres não-brancas como protagonistas, muitas autoras sofreram rejeição do público e da academia, que acreditavam que suas obras não pertenciam ao gênero ficção científica. Fato que aconteceu com a própria Butler no lançamento de *Kindred*. Muitos o consideram um livro que pouco tem a ver com a FC, mas apenas com um romance histórico, desconsiderando cegamente todos os elementos de ficção científica presentes na obra. O gênero ficção científica ainda se recupera de seu declínio no começo dos anos 60. Até então continua resistência à publicação de escritoras negras devido ao sexismo e racismo vigentes na comunidade literária.

Outro ponto que merece ser mencionado aqui é o fato de que a dificuldade da inserção de mulheres negras na ficção científica como gênero literário também se dá pelo obstáculo do acesso não só da leitura e escrita, como também da ciência. Poucas mulheres são incentivadas a se aprofundar no estudo científico, um campo tão preconceituoso e elitista quanto o da literatura. Neste quesito, o mérito de conseguir incentivar jovens negras a se interessar pelo estudo da ciência e da ficção científica veio da série clássica *Star Trek*, mais especificamente a representatividade da personagem Nyota Uhura, uma das primeiras mulheres negras a terem destaque positivo na televisão e no cinema. A personagem influenciou inúmeras pessoas negras a adentrarem no campo das artes e literatura, além de fazer com que a quantidade de grupos minoritários se candidatassem para treinamentos com a NASA.

A representatividade tanto de personagens quanto de autores não-brancos na cultura *mainstream* mostra-se sempre com um resultado positivo. O gênero que começou com Mary Shelley sofreu com o ostracismo durante meados do século XX devido aos diversos clichês e estereótipos da época reproduzidos por uma sociedade machista e racista. Teria a publicação de mais mulheres negras evitado este declínio? Livros como *Kindred: Laços de Sangue* são capazes de gerar reflexão se estamos dando mais destaques à mediocridade de Kevins e ignorando as muitas criativas e dispostas Danas que procuram trazer um novo vigor ao gênero.

4 Palavras Finais

Com o presente artigo, podemos constatar que a escassez de mulheres negras no gênero da ficção científica é uma problemática social, causada por uma discriminação interseccional. O livro *Kindred: laços de sangue* faz o leitor refletir sobre tal questão

através da violência sofrida pela protagonista. Mesmo em 1976, Dana é desconsiderada como escritora por sua família e colegas. Situação que a própria Butler enfrentou durante grande parte de sua vida. Quando tinha treze anos, ao informar a seus familiares que desejava ser escritora, sua tia lhe disse que negros não podiam trabalhar como escritores. Não foram poucos os negros que, assim como família de Butler e de sua criação, acreditavam literatura era um campo voltado apenas para homens brancos. Felizmente, o quadro vem mudando positivamente com a publicação e premiação de figuras negras como N.K. Jemisin, Tananarive Due e Nnedi Okorafor.

É importante refletir que a criação da ficção científica é mérito de uma jovem mulher e que a gênese da ficção científica vem de uma discussão do papel de um ser na humanidade. Não é à toa que obras como *A Guerra dos Mundos* (1898) e *O Conto da Aia* (1985) abordam problemas vividos por pessoas negras e de outras etnias experimentados por pessoas brancas nas páginas da ficção. A ficção científica sempre trabalhou com o medo do desconhecido, mais especificamente do Outro. O medo do Outro evoluiu aos poucos para o medo de *ser* o Outro. Por isso, como comenta Mark Dery (1994), o posicionamento de autores negros na ficção científica traz consigo questões sócio histórico e culturais.

Octavia Butler foi a precursora, escrevendo personagens negros que eram tridimensionais e tinham uma forte carga cultural. A ficção científica precisa de mais autoras como Butler, que não reduz personagens femininas a meras coadjuvantes ou que retrata apenas as características físicas de um povo descendentes de europeus. Entretanto, é necessário que haja editoras e críticas que estejam dispostas a dar oportunidade e visibilidade para tais autores que sofrem apagamento.

Através de tais reflexões, para transformar tal cenário literário carente de obras de ficção científica de autoria negra e feminina, é necessário a divulgação de mulheres negras no gênero supracitado. Isto é, promover a leitura e crítica de tais obras pela academia, além de desenvolver projetos de escrita que possam também incentivar novas escritoras.

Referências

BUTLER, Octavia E. **Kindred**: Laços de sangue. Trad. Carolina Caires Coelho. São Paulo: Editora Morro Branco, 2017.

RUSS, Joanna. **How To Suppress Women's Writing**. University of Texas, 1983.

DERY, Mark. Black to the Future: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. In: DERY, Mark (ed.). *Flame Wars: The Discourse of Cyberculture*. Durham, NC: Duke University Press, 1994. p. 179-222.

---. "Close encounters between Traditional and nontraditional Science Fiction: Octavia e. Butler's *Kindred* and Gayl Jones's *Corregidora* Sing the Time Travel Blues" In: Marleen S. Barr. **Afro-Future Females: Black Writers Chart Science Fiction's Newest New-Wave Trajectory**. Columbus: The Ohio State University, 2008. p. 179-81.

---. "Octavia's healing Power: A Tribute to the Late Great Octavia E. Butler" In: Marleen S. Barr. **Afro-Future Females: Black Writers Chart Science Fiction's Newest New-Wave Trajectory**. Columbus: The Ohio State University, 2008. p. 242.

---. "Science Fiction From 1980 to the Present" In: JAMES, Edward; MENDLESOHN, Farah. **The Cambridge Companion to Science Fiction**. New York: Cambridge University, 2003. p. 64-78.

---. "Gender in Science Fiction" In: JAMES, Edward; MENDLESOHN, Farah. **The Cambridge Companion to Science Fiction**. New York: Cambridge University, 2003. p.241-252.

---. "Race and ethnicity in Science Fiction" In: JAMES, Edward; MENDLESOHN, Farah. **The Cambridge Companion to Science Fiction**. New York: Cambridge University, p.253-263.

MONTEIRO, Liliane Nogueira. **A representação da mulher negra na literatura brasileira**. Disponível em:

<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/1010/592>>>. Acesso em: 9 de outubro de 2018.

ATWOOD, Margaret. **O Conto da Aia**. Tradução de Ana Dieró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

WELLS, H.G. **A Guerra dos Mundos**. São Paulo: Suma das Letras, 2016.

SEJAMOS TODAS HERMIONE GRANGER: O FEMININO NA LITERATURA DE J.K. ROWLING COMO CRÍTICA À DESIGUALDADE DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Milena Gemir Teixeira*

Luíza Oliveira Braz**

Mylena Queiroz (Orientadora)

RESUMO

Na contemporaneidade, no que diz respeito à literatura, a discussão de gênero tem sido cada vez mais ampla nas obras, conquistando um nível de suma importância ao desenvolver um caráter reflexivo, o que não é diferente nas produções literárias atuais que são direcionadas ao público infante-juvenil. Portanto, é preciso fornecer para esse público diversas visões sobre este assunto, visto que, não é atribuída a esta faixa etária muita expectativa acerca de pensamentos críticos. Nesse sentido, esse artigo possui como objetivo destacar o feminino na literatura jovem na atualidade no que diz respeito à autora Joanne Rowling, explorando a personagem Hermione Granger, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte*, como uma crítica social da mulher e autora J.K. Rowling, possibilitando ao público-alvo uma reflexão acerca do gênero feminino na literatura em uma sociedade que ainda abarca traços arcaicos e patriarcais. Para a fundamentação deste trabalho, foi preciso fazer uso de estudos bibliográficos para obtenção e análise de informações. Partindo desse pressuposto, cabe utilizar o conceito de autores e pensadores contemporâneos acerca da escrita feminina como Sousa e Dias (2013), bem como tratar do chamamento ao feminismo sob a perspectiva de Chimamanda Ngozi (2014), assinalando a quebra de estereótipo, trazendo as reflexões de Lourenço (2010) sobre a própria Hermione Granger. Sendo assim, torna-se viável promover a leitura de *best-sellers* não apenas como forma de entretenimento, mas sim com o intuito de propor uma reflexão crítica por meio de posicionamentos éticos aos leitores jovens, posta a intensa propagação de tais obras.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo; Hermione; Estereótipo; Desigualdade.

RESUMEN

En la contemporaneidad, en lo que se refiere a la literatura, la discusión de género ha sido cada vez más amplia en las obras, conquistando un nivel de suma importancia al desarrollar un carácter reflexivo, lo que no es diferente en las producciones literarias actuales que son dirigidas al público infante-juvenil. Por lo tanto, es necesario proporcionar a este público diversas visiones sobre este asunto, ya que no se atribuye a esta franja etar mucha expectativa acerca de pensamientos críticos. En este sentido, este artículo tiene como objetivo destacar lo femenino en la literatura joven en la actualidad en lo que se refiere a la autora Joanne Rowling, explorando el personaje Hermione Granger, en Harry Potter y las Reliquias de la Muerte, como una crítica social de la mujer y autora JK Rowling, posibilitando al público objetivo una reflexión acerca del género femenino en la literatura en una sociedad que aún abarca rasgos arcaicos y patriarcales. Para la fundamentación de este trabajo, fue necesario hacer uso de estudios bibliográficos para obtención y análisis de informaciones. A partir de ese supuesto, cabe utilizar el concepto de autores y pensadores contemporáneos acerca de la escritura femenina como Sousa y Días (2013), así como tratar de la llamada al feminismo bajo la perspectiva de Chimamanda Ngozi (2014), señalando la quebra de estereotipo, reflexiones de Lourenço (2010) sobre la propia Hermione Granger. Siendo así, se hace viable promover la lectura de best-sellers no sólo como forma de entretenimiento, sino con el propósito de proponer una reflexión crítica por medio de posicionamientos éticos a los lectores jóvenes, plantea la intensa propagación de tales obras.

PALABRAS CLAVE: Feminismo; Hermione; Estereotipo; Desigualdad.

* Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campina Grande – Paraíba, Brasil. milgmr16@gmail.com

** Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campina Grande – Paraíba, Brasil. luiza.oliveira99@hotmail.com

1 Introdução

A história da saga surgiu durante uma viagem de trem no ano de 1990 da autora Joanne Rowling, de modo que, para nomear seu personagem, a autora relacionou sobrenome da família vizinha com a qual costumava brincar quando criança, Potter, originando então um personagem de grande renome, Harry Potter. Nascida em Chipping Sodbury, localizada na região oeste da Inglaterra, a escritora teve seu mundo fantástico, protagonizado por um jovem bruxo, espalhados por inúmeras livrarias e por diversas salas de cinema de várias dezenas de países.

Quando se pensa o caminho percorrido, nota-se que entre a ideia de se tornar escritora e a publicação do primeiro volume em 1997, a autora enfrentou diversos percalços; casou-se com um português enquanto vivia em Portugal, do qual engravidou de uma menina, porém se separou logo em seguida enquanto a filha ainda era um bebê, foi onde começou seus manuscritos em seu principal refúgio, um café, perto de onde morava, para então dar espaço à sua criatividade literária. Nesse contexto, surge o primeiro livro de Harry, o qual foi negado por mais de dez editoras. Quando a autora quase desistiu, a obra foi aceita pela editora Bloomsbury, por intermédio de seu então agente Christopher Little, que aconselhou que seu nome fosse modificado, considerando a ideia de que meninos não leriam livros escritos por mulheres. Aceitando, então, tal mudança, “Jo” como era conhecida entre os mais íntimos, apresentou seu nome, Joanne Rowling, como J. K. Rowling no mundo literário, o “K” sendo em homenagem a sua avó Katheleen, já que ela não possuía um segundo nome próprio.

O mais recente livro da saga *Harry Potter e as Relíquias da Morte* foi publicado em 2007, sendo este o objeto de análise deste artigo, buscando fugir do protagonismo central de Harry para fazer uma análise da personagem Hermione Granger, que compõe o conhecido *trio de ouro* junto com Rony Weasley. Considerando o papel de suma importância na trama da narrativa, Hermione torna-se uma espécie de guia na busca pelas *horcruxes*, uma forma de magia das trevas de divide a alma, tornando quem a faz de certa forma imortal, de Voldemort.

Revelando que a personagem tenta romper com os estereótipos femininos da literatura canônica, desconstruindo o eterno feminino e auto afirmando-se, há uma reiteração quanto à importância da discussão, quando pensamos na proposição de reflexão acerca das estruturas das sociedades contemporâneas, ainda guardando composições arcaicas em suas bases, em especial ao público infanto-juvenil, como é referenciado no próprio livro

em sua versão brasileira pela editora Rocco com a tradução de Lia Wyler. Já que é nesta fase da vida que o senso ético está em processo de construção sendo predominantemente um fator influenciável na formação do caráter crítico-reflexivo dos jovens leitores. Neste sentido, diz Lourenço que:

Para muitas leitoras conscientes sobre a prevalência de algumas ideologias patriarcais na sociedade, a autoafirmação de Hermione é inspiradora, assim como a da escritora Joanne Rowling. A criação de uma personagem com tendências feministas e não estereotipada abre espaço para que outras personagens assim surjam. (LOURENÇO, 2010.)

Portanto, em detrimento de uma sociedade alimentada por valores patriarcais, direcionando a leitura do best-seller para além de uma mera forma de entretenimento, enxergando-a como mais uma forma de propagação do pensamento analítico na discussão de gênero, possuindo como principal foco a ideia de que a autora, em uso do sujeito ficcional feminino, propõe que *sejamos todas Hermione*.

2 Mulher na literatura: Escrita feminina e protagonismo

Na historiografia literária, nota-se que a figura da mulher sempre foi posta à margem, além de notarmos, no âmbito geral, que desde as primeiras sociedades e civilizações as mulheres pouco ou nada participavam das decisões políticas da *polis*, e eram reduzidas às funções menores da sociedade, consideradas “espécies” de instrumentos utilizados para procriação, destinadas ao trabalho doméstico, como simboliza a distópica e premiada obra *The Handmaid's Tale* (1985), de Margaret Antwood. Com o passar dos séculos e épocas, a mulher foi conquistando aos poucos um espaço na sociedade e no mercado de trabalho, mas o preconceito arraigado pelas ideias patriarcais ainda é presente na atualidade, se estabelecendo em diferentes esferas da sociedade, fazendo, inclusive, que obras como a de Antwood sejam relidas como ato político, como vem acontecendo desde a eleição de Trump nos Estados Unidos da América.

Nota-se, pois, que esse pensamento sexista invade várias áreas de conhecimento, incluindo o campo das letras, o que conduz ao questionamento: “A história da literatura tem gênero?”, proposto por Schmidt (2014). Dessa forma, as questões de gênero permeiam o âmbito literário, conduzindo à reflexão acerca da identidade literária, sendo categorizada como masculina ou feminina. Schmidt afirma que a exclusão da autoria feminina encaminhou a sociedade para um cenário marcado pela hegemonia masculina

tanto no campo científico, quanto no cultural, provocando um fenômeno de invisibilidade da escrita das mulheres. Esse fenômeno se estende e se verifica em vários compêndios literários de uma série de países. No Brasil, a título de exemplo, obras como “História Concisa da Literatura Brasileira” (1970), de Alfredo Bosi, livro considerado fundamental para o ensino básico de literatura no país, autoras como Patrícia Galvão (1910-1962), mesmo sendo considerada uma artista multifacetada, autora do primeiro romance proletário brasileiro, figura significativa para o modernismo, não é topicalizada como é feito com os demais escritores do período.

Neste sentido, com esse movimento de marginalização das obras de autoria feminina, o cânone literário ficou marcado pelo domínio absoluto dos homens, sendo eles os responsáveis por “ditar” as regras do que era considerado obra de arte ou não (SANTOS, 2011). Sendo assim, as escritoras buscavam formas para se camuflarem em meio à força da atuação masculina, que propagava e determinava o que realmente deveria ser lido, construindo um preconceito diante dos escritos femininos. De modo geral e em uma análise mais simplória, a questão parece ter sido ultrapassada. O caso J. K. Rowling, entretanto, revela continuidade desse tipo de pensamento segregador.

Considerando todo o cenário, tornar-se uma escritora mundialmente reconhecida é um ato que até pouco tempo não era ainda menos provável, já que toda a estrutura social que permeia a sociedade ainda é patri e falocêntrica, de modo que a mulher é rebaixada a tal modo que não poderia ousar entrar no mundo ficcional da literatura. Segundo Chimamanda (2014), escritora de “Hibisco Roxo” (2011) e “Americanah” (2014), com obras traduzidas para mais de trinta idiomas, o tal “rebaixamento” da mulher é visto em atitudes consideradas pequenas, como, por exemplo, pagar uma conta em um restaurante ao final de uma refeição, pois para a sociedade a mulher “pode ter ambição, mas não muita. Deve almejar o sucesso, mas não muito. Senão você ameaça o homem” (CHIMAMANDA, 2014). A escritora nigeriana escreveu ainda os ensaios “Para educar crianças feministas (2017) e o citado “Sejamos todas feministas” (2015), o qual tomamos como base para a titulação deste artigo, como proposição de mudança das estruturas sociais sexistas.

Assim, como dito, sendo necessária uma forma de escape da discriminação entre livros escritos por homens ou mulheres, muitas escritoras recorreram aos pseudônimos, como fez Joanne Rowling, sendo conhecida mundialmente pelo pseudônimo J.K.

Rowling. Essa luta de mulheres está presente há muito tempo na sociedade, desde quando as escritoras tiveram que fazer uso de um “pseudônimo porque do contrário não teriam seus textos publicados” fator que “coloca em relevo o drama da legitimidade da autoria feminina sob a pressão cultural/social que definia a criação, a voz e a linguagem como prerrogativa dos escritores” (SCHMIDT, 2014).

Sendo assim, é importante se pensar não em uma literatura masculina e literatura feminina, mas sim na literatura como um todo, que integra ambos os gêneros. Não é possível, porém, desconsiderar o cenário falocêntrico e, por isso, a crítica de autoria feminina surge como possibilidade de paridade neste âmbito, ampliando a figuração da mulher enquanto autora, inserindo-a no foco da crítica literária e questionando sua evidente divisão no mercado editorial e nos compêndios de literatura. Para tanto, vale ressaltar a importância do protagonismo feminino nas obras literárias, por escritores ou escritoras, que possam “dar vida” a personagens que expressem a persistência das mulheres nos resquícios patriarcais das sociedades atuais, sendo estas capazes de reverter tal cenário como afirma Santos (2011).

Isto posto, cabe refletir sobre a importância do debate a respeito da personagem Hermione Granger, criada por J.K. Rowling. Hermione, “como figura feminina adolescente que subverte os valores patriarcais” (LOURENÇO, 2010), sempre guiando as resoluções das adversidades do mundo bruxo sempre com destreza, visto que é estudiosa e determinada. Enquanto Rowling, a escritora representa a “consolidação da literatura de autoria feminina” (ROSSINI, 2016), a mãe solteira, com seu livro rejeitado inúmeras vezes e mudando seu próprio nome para que fosse lida, teve sua série de livros para a juventude traduzido para mais de sessenta e cinco idiomas.

Dessa maneira, nota-se que Hermione é uma personagem de suma relevância para a subversão dos valores patriarcais, constituindo o protagonismo feminino, até então, pouco conhecido e explorado para a época de seu surgimento e concebida como uma personagem feminina diferente das que até então estavam sendo criadas, já que é contrário ao que se prega pelo cânone da literatura. Para Lourenço (2010), ela traz consigo o propósito de romper com os estereótipos literários da concepção e visão do que é ser feminino, bem como com a ideia impregnada socialmente de que a mulher tem uma necessidade de ser feminina.

Neste aspecto, a concepção de feminino como padrão comportamental de “personagem plana” na saga *Harry Potter* é desconstruída, tendo em vista que a personagem pouco se preocupa com sua aparência, dedicando-se prioritariamente à busca pelo conhecimento, fator que a coloca em posição de destaque em *Harry Potter e as Relíquias da Morte*, já que exerce o papel de guia na resolução de problemas.

É importante destacar como o pensamento feminista é perceptível na personagem, que desemboca em um processo de modificação de padrões que são social e ideologicamente impostos, como se cada gênero fosse predeterminado por funções específicas e divergentes. Esta visão estereotipada de homem e de mulher é intensamente discutida pela crítica literária feminista, que pretende desnaturalizar determinadas concepções sociais de mulher nas produções literárias.

Diante disso, Hermione seria uma personagem que representa a curva no percurso da consagração de uma figura de mulher submissa, marcada pela opressão, que transpassa a literatura e que deve ser desconstruída – assinalada pela própria autoria feminina.

3 Sejam todas Hermione Granger

Hermione é, como já supracitado, de fato uma personagem importante na construção e no desenrolar da narrativa selecionada como nosso *corpus*, pois assume o papel de orientadora para o cumprimento da missão deixada por Dumbledore, a busca pelas *horcruxes* de Voldemort, conferida à Harry Potter. Em um breve recorte da saga, é perceptível que Harry, apesar de ser o protagonista da série, sempre recebe ajuda dos amigos, em especial Hermione e Rony, para enfrentar as adversidades do mundo bruxo.

A importância de Hermione é confirmada em *Harry Potter e as Relíquias da Morte*, com o pertence deixado por Dumbledore em seu testamento, seu exemplar de “Os contos de Beedle, o bardo”. Neste exemplar do livro de contos para crianças bruxas, além de ter o “Conto dos três irmãos”, que dá nome ao livro, também traz o símbolo das relíquias da morte, sendo significativo no norteamento para a busca das *horcruxes*. Assim, essa herança deixada para Hermione demonstra como seus conhecimentos seriam importantes para de certa forma desvendar as “pistas” deixadas pelo ex-diretor da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Ao seguir sua busca pelas *horcruxes*, Hermione Granger ganha papel de grande destaque na trama, por ser a única que possui um extenso arcabouço prévio de

conhecimentos acerca das histórias e dos contos que cercam a simbologia das relíquias da morte. Hermione, apesar de desde o início da saga ter sido apresentada como uma das três personagens principais, só conseguiu alcançar de fato um status de protagonismo no último livro, como já foi posto nesse artigo, visto que, em todos os momentos de encontro das relíquias, a mesma se fazia presente, demonstrando assim sua importância no enredo e no desenrolar da história.

Na narrativa, é a partir de seus personagens e das ações que lhe são atribuídas que a autora, como criadora de toda história, possui em suas mãos o poder de produzir seu personagem da melhor maneira que lhe cabe, e em se tratando de um best-seller que relata acontecimentos de um mundo mágico, ou, melhor dizendo, um mundo bruxo, a autora se vê em uma condição de realizar não só desejos ocultos, mas de se refazer como mulher em sua personagem, portanto, características como inteligência e coragem exorbitante integram uma personalidade que J.K. Rowling escolheu oferecer à sua personagem.

Entretanto, o fato de Granger ter enfrentado preconceito por ser filha de “trouxas” (não bruxos) e, ao longo da saga, ter contornado os problemas, afirmando-se na obra de objeto de análise, como um sujeito ficcional de ação, “na qual sua identidade está em formação, participa da configuração do texto literário” (CARNEIRO, 2009), e que assim se constrói durante o decorrer do enredo,

A leitura e a busca por conhecimento sempre foram colocadas em primeiro lugar, ultrapassando a barreira dos problemas, aspecto este que a coloca em uma posição de destaque, tornando-se a bruxa mais inteligente da sua idade. O personagem Sirius Black atribui a Hermione esta característica no livro *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (1999) quando afirma: "É Hermione, das bruxas da sua idade você é a mais inteligente que eu já conheci!". Assim, toda sua construção como personagem forte vai evoluindo a cada volume da saga, até quem em *Harry Potter e as Relíquias da Morte* ela se afirma como uma das protagonistas de imprescindível importância.

Em *Sejamos todas feministas* (2014), Chimamanda, apresenta por meio de uma alusão histórica, como a sociedade era e ainda é, muito machista, visando todas as conquistas que já foram alcançadas pelas mulheres, ainda é comumente visto que a desigualdade de gênero prevalece e se fortalece por meio das novas gerações. A partir de relatos de sua própria vivência, a autora afirma que ao se tornar “feminista feliz e africana que não odeia homens, e que gosta de usar batom e salto alto para si mesma, e não para

os homens”, a visão que a mesma tinha de si própria mudou totalmente, abrindo novas visões de mundo sobre como a sociedade se comportava, as pessoas ao seu redor passaram a olhar para ela também de uma forma modificada, visto que, a palavra “feminista” possui, erroneamente, um peso altamente negativo.

Ao relatar um acontecimento de sua vida escolar, no qual Chimamanda, por ter obtido em meio a sua turma, a nota mais alta em um processo avaliativo, mereceria o cargo/posto de monitora da sala, entretanto, a mesma não conseguiu tal feito, pois um menino, que possuía uma nota inferior, tornou-se o monitor, fazendo-a chegar à conclusão que não tinha conseguido assumir a monitoria, pelo fato de ser mulher. A autora explicita ainda que:

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens (CHIMAMANDA, 2014. p. 64)

Hermione, no livro que está sendo utilizado como objeto de análise para fundamentação deste artigo, assim como J. K. Rowling, possuía problemas familiares, que na situação da personagem se caracteriza pela preocupação da mesma com seus pais, visto que, por não pertencerem ao mundo bruxo, estavam sempre a mercê de riscos que desconheciam. Portanto, Hermione decidiu apagar a memória de sua própria família a fim de que os mesmos ficassem a salvo. Tal característica pode ser relacionada à vida da autora, pelo fato de Joanne ter convivido uma grande parte de sua vida apenas com sua irmã e com sua filha, demonstrando então a lacuna que seus pais não preenchiam na sua vida.

4 Conclusão

Com base na personagem e na questão analisadas, é possível inferir que alguns personagens da ficção literária infanto-juvenil, sendo estes de produções consideradas *best-sellers* ou não, podem acarretar um viés altamente construtivo para o seu público-alvo, visto que o leitor, ao se entreter com a obra, pode se perceber, de certa forma,

refletido em determinados personagens que lhe representam em qualquer que seja o aspecto ou característica.

De acordo com o que foi situado neste trabalho, tornar-se clara a proporção de qualificações que a autora Joanne Rowling, no mundo literário J. K. Rowling, atribuiu à sua personagem Hermione Granger, com o objetivo de transpassar para seus leitores, em especial ao público feminino, que a mulher pode e deve ocupar lugares de destaque em meio a sociedade patriarcal da contemporaneidade, desconstruindo-a. Para tanto, é preciso que a mesma auto afirme-se no seu âmbito de socialização, para que seja prestigiada igualmente de acordo com suas características próprias.

Neste âmbito, a autora da saga Harry Potter possibilitou, na criação de sua personagem, uma forma de dar vida e espaço àquilo que ela mesmo possuía, qualidades que gostaria de expandir e exaltar na sociedade, que, no entanto, ainda não tinha o feito por falta de oportunidades e condições no início de suas produções. J.K. Rowling, entretanto, conseguiu crescer na indústria literária, saindo do anonimato, fator este que influenciou diretamente na forma como seus personagens cresciam e se desenvolviam, de modo menos tradicional, na trama das produções.

Por fim, pudemos averiguar que Hermione pode servir como espelho para as jovens mulheres que leem esta obra, observando a força e a determinação da personagem, sempre correndo e lutando atrás daquilo que quer, possuindo cada vez mais sede de conhecimento. O público infanto-juvenil, sobretudo o feminino, pode encontrar na personagem um alicerce para acreditar que a mulher precisa se afirmar em sociedade, não sendo submissa às expectativas impostas pela falta de paridade dos gêneros.

Referências

ADICHIE, Ngozi Chimamanda. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LOURENÇO, Daiane da Silva. *Hermione e a subversão de padrões culturais femininos na coleção Harry Potter: Desconstruindo o “Eterno Feminino”*. In: *Encontro de produção científica e tecnológica*, 5., 2010, Campo Mourão. **Anais eletrônicos**. Campo Mourão: FECILCAM, 2010. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/linguistica_letras_artes/05_LOUREN%20C3%87O.pdf>. Acesso: 23 nov. 2018

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

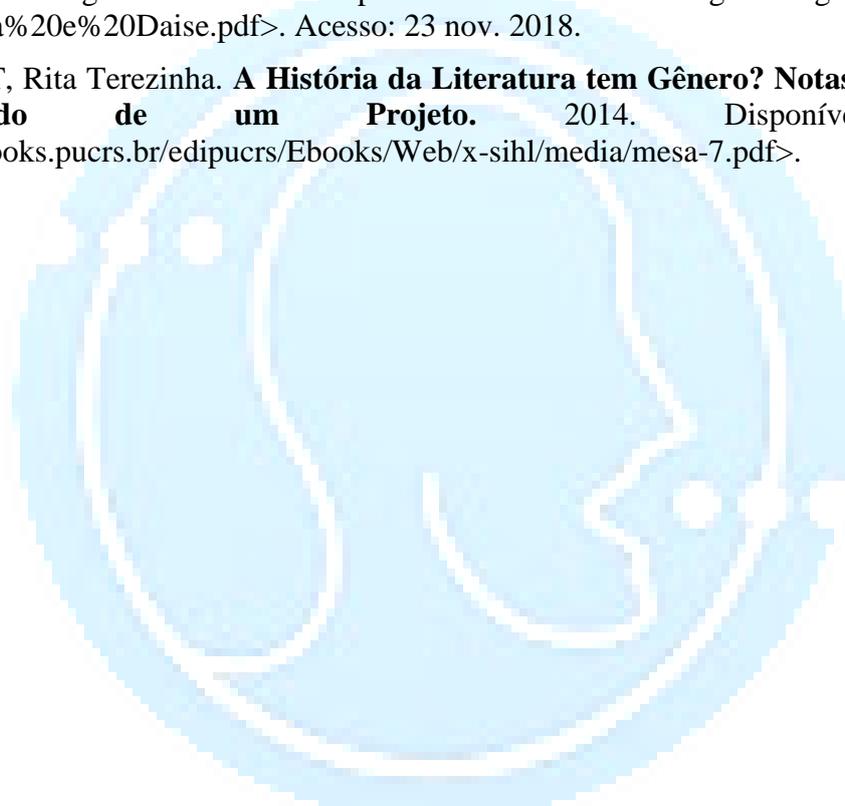
ROSSINI, Tayza Nogueira. A construção do feminino na literatura: representando a diferença. **Trem de Letras**. Minas Gerais, v.1, n. 3, p. 97-111, 2016. Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/459>>. Acesso: 23 nov. 2018

ROWLING, J.K. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **A Escritura Feminina: Uma contribuição para a História da Literatura**. 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/93.pdf>>. Acesso: 20 de set. 2018.

SOUSA, Digmara Pereira de Almeida; DIAS, Daise Lilian Fonseca. Quando a mulher começou a falar: Literatura e crítica feminista na Inglaterra e no Brasil. **Gênero na Amazônia**. Belém, n.3, p.143 -168, 2013. Jan-jun Disponível em:<<http://www.generonaamazonia.ufpa.br/edicoes/edicao-3/Artigos/Artigo7-Dignamara%20e%20Daise.pdf>>. Acesso: 23 nov. 2018.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **A História da Literatura tem Gênero? Notas de Tempo (In)acabado de um Projeto**. 2014. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/x-sihl/media/mesa-7.pdf>>. Acesso: 20 set. 2018.



Grupo de Discussão 9:

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DA LÍNGUA E DAS LITERATURAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA



UMA ANÁLISE DOS ATOS DE FALA DO ESPANHOL COLOMBIANO NO FILME “MARÍA, LLENA ERES DE GRACIA.” / UN ANÁLISIS DE LOS ACTOS DE HABLA DEL ESPAÑOL COLOMBIANO EN LA PELÍCULA “MARÍA, LLENA ERES DE GRACIA.”

Priscila Batista Araújo de Almeida (UFPB)
Mayra Suézia Oliveira dos Santos (UFPB)
Carolina Gomes da Silva (Orientadora - UFPB)

RESUMO

Este trabalho busca analisar a estrutura entonacional dos atos de fala diretivos (SEARLE *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2005) que são tentativas do falante em levar o ouvinte a fazer algo ou realizar alguma ação, produzidos no espanhol colombiano de Bogotá. No que concerne a análise prosódica (Cortés Moreno, 2000 *apud* GOMES DA SILVA, 2014, p. 7), nos centraremos nesta pesquisa nas características prosódicas como ritmo, a acentuação e a entoação. Já na pragmática, analisaremos a linguagem em uso a partir das possíveis interpretações semânticas, como também, o contexto de produção do enunciado (REYES, 2001). Deste modo, pretendemos investigar a correlação entre a forma prosódica e a função pragmática dos atos diretivos de ordem, etc., na variedade diatópica e dialectal do Espanhol colombiano de Bogotá, produzidos no filme *María llena eres de gracia* (2004) pela personagem principal. Esses enunciados serão submetidos ao programa computacional de análise acústica PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 1993-2018) para que possamos encontrar o contorno melódico dos mesmos. Para a análise fonética, observaremos o comportamento da frequência fundamental (F0) no pré-núcleo e no núcleo dos atos diretivos, bem como analisar e descrever se haverá diferenças entonacionais e de duração silábica entre eles. Para a análise fonológica, nos basearemos na versão do modelo Sp_ToBI, Spanish Tones and Break Indices (ESTEBAS VILAPLANA & PRIETO, 2008), que constitui uma nova proposta de etiquetagem prosódica da língua espanhola capaz de representar os contrastes entonacionais encontrados em cada variedade. Pretendemos assim, contribuir para as descrições entonacionais no Espanhol, corroborando aos poucos estudos existente. PALAVRAS-CHAVE: Entoação; Espanhol; Atos de fala.

RESUMEN

Este proyecto procura analizar la estructura entonacional de los actos de habla directivos (SEARLE apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2005) que son intentos del hablante en llevar el oyente a hacer algo o realizar una acción, en español colombiano de Bogotá. En el análisis prosódico (Cortés Moreno, 2000 apud GOMES DA SILVA, 2014, p. 7), vamos a buscar en las características prosódicas como el ritmo, la acentuación y la entonación. En la pragmática, vamos a analizar el lenguaje en uso partiendo de posibles interpretaciones semánticas y el contexto de producción del enunciado (REYES, 2001). Así que, tenemos

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ganas en buscar la correlación entre la forma prosódica y la función pragmática de los actos de habla directivos de ordene, entre otros; hechos en la película María llena eres de gracia (2004). Estos enunciados van a ser sometidos al programa computacional de análisis acústica PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 1993-2018) así que podamos tener sus contornos melódicos. En el análisis fonético, vamos a ver el comportamiento de la frecuencia fundamental (F0) en el pre- núcleo y el núcleo de los actos directivos, también vamos analizar y describir si va a tener diferencias de entonación y de duración silábica entre ellos. Ya en el análisis fonológico, nos basaremos en la versión del modelo Sp+_ToBI, Spanish Tones an Break Indices (ESTEBAS VILAPLANA & PRIETO, 2008), que constituyo una nueva propuesta de etiquetaje prosódico de la lengua española capaz de representar los contrastes entonacionales. Tenemos pretensión, de contribuir con las descripciones entonacionales en Español, corroborando con los estudios existentes.

PALABRAS-CLAVE: Entoación; Español; Actos de habla.



1 Introdução

O presente pré-projeto surgiu a partir de indagações que dizem respeito à experiência discente, mais especificamente, às aulas da disciplina Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II, no curso de graduação em Letras (Língua Espanhola) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), durante o 3º (terceiro) período. No final desta disciplina, houve uma sequência de seminários, individuais, apresentados para fins de avaliação e obtenção de nota. O trabalho proposto pela professora da disciplina foi analisar os “*Fenómenos dialectales fonéticos-fonológicos del Español del Caribe*”.

Esta pesquisa faz uma ponte com os estudos realizados no grupo de estudos PROVALE (Prosódia e Variação em Língua Espanhola), no qual fazemos parte e iniciado durante o 4º período do curso em Letras (Língua Espanhola) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora doutoranda Carolina Gomes da Silva – professora assistente de língua espanhola, atuante nesta mesma instituição.

De acordo com Silva (2014), “os atos de fala se segmentam no fluxo da fala a partir da prosódia. Também pela prosódia somos capazes de interpretar seus significados, o que ressalta a ideia de que um enunciado não é definido pela sua estrutura morfossintática, mas pela sua forma prosódica.”. Assim, este trabalho busca analisar, comparar e buscar um possível padrão para as estruturas entonacional dos atos de fala diretivos (SEARLE *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2005) que são de ordem, pedido, súplica e conselho, encontrados em alguns recortes de cenas do filme colombiano “*María, llena eres de gracia*”.

1.1 Justificativa

No que concerne às análises pragmáticas, há publicações de obras bastante importantes nesse ramo de estudos, porém, ainda temos um número muito reduzido de traduções, o que dificulta o acesso do pesquisador, como também, justifica a escassez de trabalhos deste tipo. Portanto, através da nossa pesquisa, pretendemos apresentar uma contribuição para os estudos entonacionais em língua espanhola.

Devido ao pouco número de pesquisas direcionadas desse tipo, principalmente na variedade colombiana, faz-se necessário trabalhos que se proponham a investigar, descrevendo e analisando, os atos de fala mencionados anteriormente. Também com o objetivo de se obter dados para futuras pesquisas direcionadas para a área do ensino aprendizagem de ELE, é que se intensifica a necessidade de estudos como este.

1.2 Objetivos geral e específicos

Segundo Cortés Moreno (2000 *apud* GOMES DA SILVA, 2014, p. 7), a prosódia “se caracteriza pelo estudo dos fenômenos suprasegmentais, aqueles que afetam a unidades superiores ao fonema, a saber, o ritmo, a acentuação e a entoação – traço prosódico em que nos centraremos nesta pesquisa”. Já a pragmática, analisa a linguagem em uso a partir das possíveis interpretações semânticas, como também, o contexto de produção do enunciado, ou seja, estuda a porção do significado que não é convencional, por não estar determinada por regras (REYES, 2001).

Consoante a isso, o nosso objetivo geral é analisar a estrutura entonacional (vibrações das cordas vocais, alterando o tom ou altura de um enunciado, podendo distingui-lo) dos atos de fala diretivos no espanhol (são aqueles que esperam uma reação do ouvinte, não apenas uma resposta como sim ou não), da variedade colombiana (a escolha foi primeiramente devido ao áudio original do filme e em seguida por terem poucas pesquisas desse caráter para essa variedade de espanhol). Já os objetivos específicos pretendem (1) distinguir os atos de fala diretivos: ordem, pedido, súplica e conselho; (2) analisar e descrever se haverá diferenças entonacionais e de duração silábica entre os quatro atos diretivos; e (3) contribuir para as descrições entonacionais para a variedade colombiana, ou ainda, em língua espanhola.

1.3 Objeto de estudo

O presente projeto pretende investigar a correlação entre a forma prosódica e a função pragmática dos atos diretivos de ordem, pedido, súplica e conselho, na variedade diatópica (aspecto linguístico regional) e dialectal (variedade linguística regional) do Espanhol colombiano, presentes em algumas das cenas do referido filme, que foi é uma produção da HBO Films em parceria com a Santa Fe Productions, feita no ano de 2004 na Colômbia e nos Estados Unidos, onde a atriz principal Catalina Sandino, foi indicada ao Oscar de melhor atriz no ano de 2005 (com sua atuação no dito filme), é Bogotana, justificando assim a escolha da variedade a ser analisada no presente trabalho. Esses enunciados, serão submetidos ao programa computacional de análise acústica PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 1993-2010) para que possamos encontrar o contorno melódico dos mesmos. Para dar conta da análise fonética, analisaremos o comportamento

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

da frequência fundamental (F0) no pré-núcleo e no núcleo dos atos diretivos encontrados. Para a análise fonológica, nos basearemos na versão do modelo Sp_ToBI, *Spanish Tones and Break Indices* (ESTEBAS VILAPLANA & PRIETO, 2008), que constitui uma nova proposta de etiquetagem prosódica da língua espanhola capaz de representar os contrastes entonacionais encontrados em cada variante, assim como a homogeneidade, e se baseia no modelo métrico-autossegmental (AM) de Pierrehumbert (1980).

Finalmente, os enunciados serão classificados pragmaticamente de acordo com a função que os mesmos ocupam no discurso.

A partir desse objeto de estudo, nos centraremos nas seguintes questões:

Quadro I- Variações de F0 do ponto de vista fonético

Observaremos a F0 no pré-núcleo e no núcleo dos enunciados nas conversas dos enunciados de ordem, pedido, súplica e conselho.

Produzido pela autora

Quadro II- Funções pragmáticas e conversacionais

Analisaremos, por meio do sistema de notação Sp_ToBI (ESTEBAS VILAPLANA & PRIETO, 2008), a variação de F0 nos acentos tonais.

Quais fenômenos diatópicos e dialectais serão encontrados para a variação colombiana?

Produzido pela autora

Quadro III- Análise de duração dos enunciados

Analisaremos, por meio do programa computacional de análise acústica PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 1993-2010), a duração das sílabas nos atos de fala diretivos selecionados, valores em m/s (milissegundos) do pré-núcleo e do núcleo.

Produzido pela autora

Diante dos dados obtidos, pretendemos observar as diferenças entre os quatro atos diretivos e a encontrar ou não um padrão para cada um deles ante nosso *corpus*.

2. Marco teórico

Os estudos acerca da pragmática, são muito importantes para compreender a relevância desta pesquisa. Escandell Vidal (1996) trata a pragmática como um campo de estudo que leva em consideração os fatores extralinguísticos, ou seja, o contexto em que ocorre a comunicação e que influencia na escolha das expressões que serão utilizadas. Reyes (2001) corrobora e completa o conceito de Vidal, ao trazer a pragmática linguística como o estudo da segunda dimensão do significado, ou seja, os processos onde os seres humanos produzem e interpretam significados, em sua linguagem em uso, além de levar em conta os significados das palavras utilizadas como ato comunicativo, relacionado a contextos linguísticos, situacionais e socioculturais.

Diante disso, podemos entender a pragmática como o significado de um enunciado ou ato de fala, diante dos contextos em que se inserem, podendo alterar ou auxiliar a compreensão e comunicação. Por exemplo: no contexto regional da Paraíba, especificamente em João Pessoa, ao falar “bombons” a um interlocutor inserido no mesmo contexto, ele provavelmente irá compreender que estamos falando de “balas ou confeitos”, todavia, se o interlocutor for alguém de outra região e/ou esteja inserido em outro contexto, provavelmente irá compreender o significado literal, um “chocolate”. O significado por tanto, nem sempre é literal ou gramatical, os fatores extralinguísticos e pragmáticos, podem alterá-lo drasticamente.

Essa investigação será fundamentada nos pressupostos teóricos de modelo entonacional: a Fonologia Entonacional (LADD, 1996; SOSA, 1999; PRIETO, 2003; ESTEBAS VILAPLANA & PRIETO, 2008; PRIETO & ROSEANO, 2010), que possui uma orientação marcadamente fonológica, isto é, identifica os elementos contrastivos do sistema entonacional que produzem os contornos melódicos dos possíveis enunciados de uma língua. Searle (1982), assim como Austin, considera que qualquer “enunciado linguístico funciona como um ato particular (ordem, pergunta, promessa, etc.), isto é, que ele visa a produzir um certo efeito e a implicar uma certa modificação da situação interlocutiva” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p.27), Reyes (2001) diz que “ a ideia central da teoria dos atos de fala, é que a linguagem não serve somente para descrever o mundo, mas também para fazer coisas”; o que significa que o ato de fala diretivo vem a ser aquele que espera uma resposta além de sim ou não, espera uma ação; como por exemplo: ao perguntar a alguém que está de relógio, ‘você tem horas?’ Não se espera a

resposta ‘sim ou não’, se espera que a pessoa olhe para o relógio e diga que horas são naquele momento.

De acordo com Cortés Moreno (2000), a fonologia divide-se em dois blocos de estudo: a fonemática e a prosódia. Caracterizando-se pelo estudo dos fenômenos suprasegmentais, que afetam a unidades superiores ao fonema, a saber, o ritmo, a acentuação e a entoação. Aguilar (2000) considera esses fenômenos citados por moreno como “recursos vocais, que sobrepõem a articulação para expressar significados.”

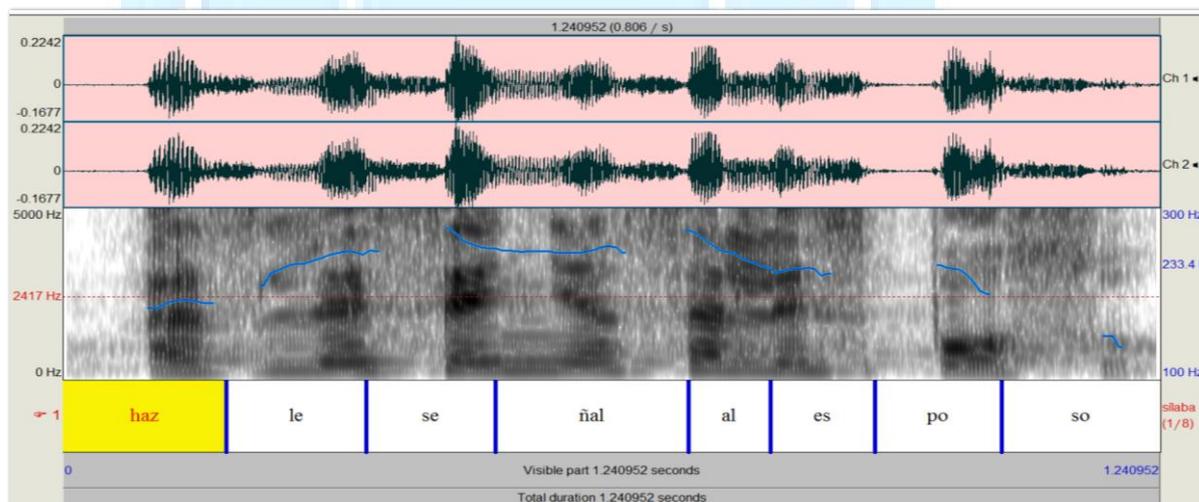
A entoação, apesar de muitas vezes ser entendida como sinônimo de prosódia, na realidade, é um componente prosódico, que por sua vez é muito importante para a comunicação. Cortés Moreno (2000) afirma que os falantes de uma língua utilizam esse traço para fins comunicativos e, por isso, seu uso depende do contexto situacional em que o falante se encontra. Aguilar (2000) define a entoação “como a sensação perceptiva das variações de tom, duração e intensidade ao longo do enunciado”, complementa essa função comunicativa ao afirmar que a entoação exemplifica a necessidade de distinguir entre o conteúdo que se codifica e aquilo que se pretende comunicar, o que se fala e o que realmente se quer dizer. Ainda segundo Aguilar (2000), “ a entoação tem numerosas funções e difíceis de categorizar: distingue perguntas de declarações, também pode refletir o estado de ânimo do falante, pode indicar a procedência geográfica e social do falante, assim como o gênero discursivo”.

3. Metodologia

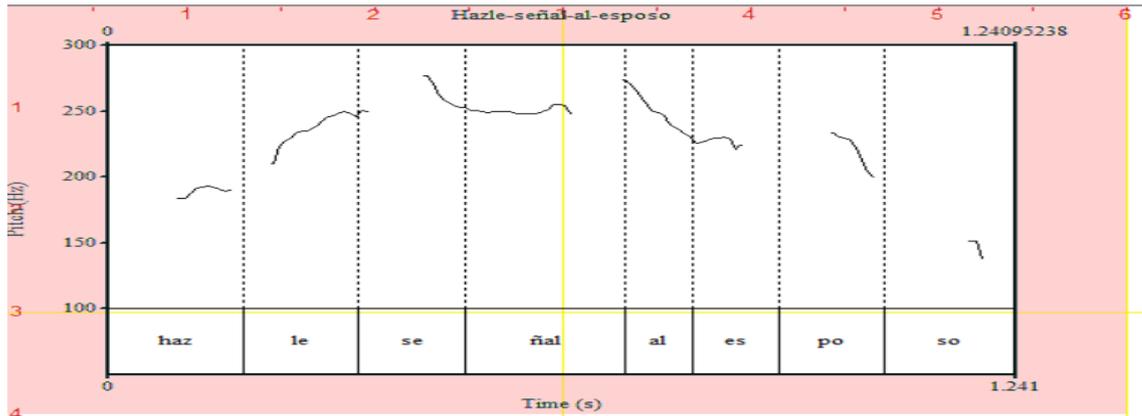
Nossa pesquisa é de base qualitativa e quantitativa, uma vez que objetivamos descrever fenômenos pragmáticos e conversacionais da entoação de amostras de recortes do filme, além de submeter os resultados a análises numéricas (F0(Hz) e duração (m/s)).

O *corpus* será composto por enunciados retirados do filme “*María llena eres de gracia*”, e classificados de acordo com a função do ato diretivo (ordem, pedido, súplica e conselho). Deste modo, serão submetidos ao programa computacional de análise acústica PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 1993-2010) para que possamos encontrar o contorno melódico dos mesmos. Para dar conta da análise fonética, analisaremos o comportamento da frequência fundamental (F0) e duração em m/s (milissegundo) no pré-núcleo e no núcleo, dos atos diretivos encontrados.

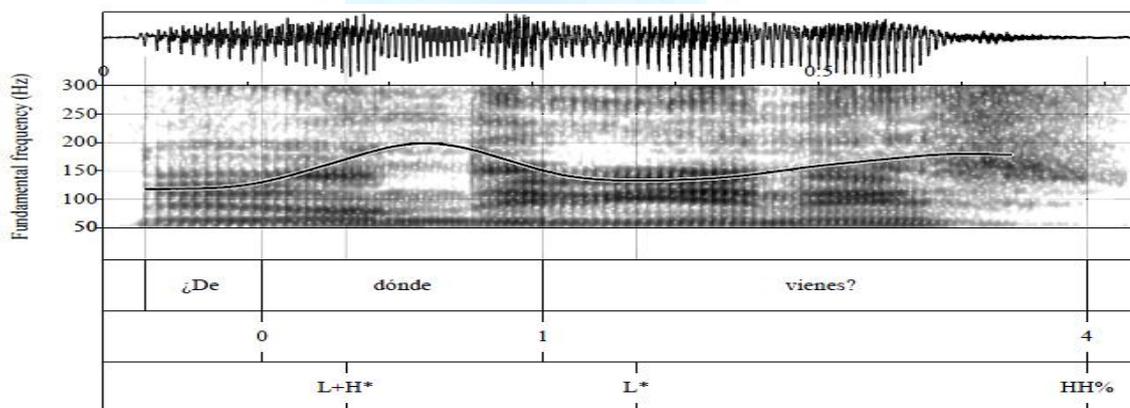
De modo que, para a análise fonológica, nos basearemos na versão do modelo Sp_ToBI, *Spanish Tones and Break Indices* (ESTEBAS VILAPLANA & PRIETO, 2008), que constitui uma nova proposta de etiquetagem prosódica da língua espanhola capaz de representar os contrastes entonacionais encontrados em cada variante, assim como a homogeneidade, e se baseia no modelo métrico-autossegmental (AM) de Pierrehumbert (1980). As distintas melodias que integram um enunciado são descritas a partir de uma sequência de dois tons: um tom alto (H, do inglês high) e um tom baixo (L, do inglês low). Já os movimentos associados ao redor das sílabas tônicas dos enunciados são denominados acentos tonais, que podem ser monotonais (apenas um tom) ou bitonais (dois tons). Para o inglês, Pierrehumbert (1980) apud Hualde (2003) apresenta o seguinte repertório de acentos tonais H* e L* (monotonais) e L*+H, L+H*, H+L*, H*+L (bitonais). Além dos tons de fronteira que, por sua vez, são os tons que se alinham aos limites de uma frase (L% ou H%). Pierrehumbert (1980) apud Hualde (2003) sinaliza em seu trabalho a existência de um acento de frase (ou tons de fronteiras intermediárias), que pode não ser de valia para outras línguas (SOSA, 1999).



Exemplo de oscilograma e espectrograma coletados no PRAAT (produzido pela autora)



Exemplo de curva melódica obtida através do PRAAT (produzido pela autora)



Exemplo Sp_Tobi Enunciado Interrogativo Parcial Neutro Variedade Chilena (PRIETO & ROSEANO, 2010, p. 271)

Diante dos dados coletados, buscaremos um padrão melódico entonacional para estes atos diretivos na variedade colombiana do espanhol.

4. Considerações Finais

Como dito anteriormente, essa pesquisa foi concebida como uma extensão de estudos realizados no grupo de pesquisa PROVALE (Prosódia e Variação em Língua Espanhola) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora Me. Carolina Gomes da Silva, pretendemos contribuir com dados para auxiliar futuros estudos sobre as características entonacionais do espanhol colombiano, corroborando com os poucos estudos existentes.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Essa é uma pesquisa em estágio inicial, que pretende diante dos dados que serão coletados buscar um padrão melódico entonacional para estes atos de fala diretivos na variedade colombiana do espanhol de Bogotá.

Pretendemos dar sequência com as análises de dados e em seguida fazer um teste de percepção com pessoas da região (Bogotá) e de pessoas que estão aprendendo a Língua Espanhola como Língua Estrangeira, trazendo assim uma justificativa a possíveis mal-entendido em enunciados diretivos.

Essa pesquisa é de suma importância para a descrição dos possíveis padrões entoacionais do Espanhol e assim poder ser utilizada futuramente para auxiliar nos estudos de ensino-aprendizagem da Língua espanhola e conseqüentemente, que possa ser aplicado em sala de aula.

5. Referências

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de Entonación Española*. Madrid: Guadarrama, 1944.

MORENO CORTÉS, M. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen, 2001.

AGUILAR, L. “La prosodia.” In: ALCOBA, S. *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp. 89-110.

AGUILAR, L. “La entonación.” In: ALCOBA, S. *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp. 115-141.

CUEVAS-ALONSO, M. “Multimodalidad, comunicación y doblaje. La entonación” In: MONTERO, X. (ed.) *El doblaje. Nuevas vías de Investigación*. Granada: Comares, 2017, pp.48-63.

ESTEBAS VILAPLANA, E. y PRIETO, P. La notación prosódica en español. Una revisión del Sp_ToBI, In: *Estudios de Fonética Experimental XVIII*, 2009, pp. 263-283.

FELIX-BRADESFER, J. C. “Cortesía, prosodia y variación pragmática en las peticiones de estudiantes universitarios mexicanos y dominicanos”. In: GARCÍA, C. y PLACENCIA, M. E. *Estudios de variación pragmática en español*. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2011, pp. 57-86.

_____ (coord.). *Atlas interactivo de la entonación del español*. 2009-2011.

Disponível em: <<http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>>. Acesso em: 08/05/2018.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa, 2011, pp. 476-488.

REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, 2001, pp. 7-37.

Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/diatopico/> >. Acesso em: 06/06/2018

AGUILAR, L. “La prosodia.” In: ALCOBA, S. *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp.89-110.

AGUILAR, L. “La entonación.” In: ALCOBA, S. *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp.115-141.

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006, p.99-119.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996, pp 13-76.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. In: _____. **Los enunciados interrogativos**. Barcelona: Ariel, 1996, p.169-185.

ESCANDELL VIDAL, M. V. Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. In: BOSQUE, I; DEMONTES, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Madrid: Espasa Calpe Libros, 1999, p.3929-3991.

ESTEBAS VILAPLANA, E. y PRIETO, P. La notación prosódica en español. Una revisión del Sp_ToBI, In: *Estudios de Fonética Experimental XVIII*, 2009, pp.263-283.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Tradução: Fernando Alonso de Almeida; Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005, p.17-64.

REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, 2001, pp.7-37.

SILVA, Carolina Gomes da. Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Sosa, J. M. (2003). La notación tonal del español en el modelo Sp_ToBI. En P. Prieto (Ed.), *Teorías de la entonación* (pp. 155-184). Barcelona: Ariel.

Prieto, P., y Roseano, P. (Coords.). (2010a). Atlas interactivo de la entonación del español. Recuperado de <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Navarro Tomás, T. (1948). Manual de entonación española. (2a.ed.). Nueva York: Hispanic Institute in the United States.

Disponível em: < https://www.suapesquisa.com/uploads/site/mapa_colombia.jpg>
Acesso em 18/10/2018

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Catalina_Sandino_Moreno> Acesso em 16/10/2018

Disponível em: < <https://www.filmaffinity.com/es/film167753.html>> Acesso em 17/10/2018



AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ENTOAÇÃO NOS ENUNCIADOS INTERROGATIVOS ENTRE O PORTUGUÊS E O ELE: UM PROBLEMA DE INTERPRETAÇÃO? / LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS DE ENTONACIÓN EN LOS ENUNCIADOS INTERROGATIVOS ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ELE: ¿UN PROBLEMA DE INTERPRETACIÓN?

Mayra Suézia Oliveira dos Santos (UFPB)

Jussara Cassimiro Soares (UFPB)

Priscila Batista Araújo de Almeida (UFPB)

Carolina Gomes da Silva (Orientadora - UFPB)

RESUMO

Considerando que as características prosódicas e pragmáticas se articulam, entre si, dentro do campo semântico, a partir das circunstâncias do ato comunicativo, evidenciando o interesse do emissor (AGUILAR, 2000), trataremos neste trabalho dos atos de fala diretivos (SEARLE, 1972 *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Para isso, consideraremos o ato de fala diretivo de pergunta e sua produção de efeitos dentro do discurso, a partir da performance, no contexto de sala de aula de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira). Nosso objetivo geral é distinguir o ato diretivo de pergunta a partir da prática oral na sala de aula de ELE. Já os objetivos específicos buscam (1) diferenciar o ato diretivo de pergunta entre o português e o espanhol; (2) descrever os tipos pragmáticos de perguntas nas duas línguas; e (3) verificar como os tipos pragmáticos de perguntas podem evitar mal-entendidos e confusões de interpretação. Para tanto, produzimos uma sequência didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004 *apud* REIS 2009) para solidificar uma prática didática que permita ao aluno compreender e produzir o ato de fala mencionado, no contexto comunicativo ao qual será inserido – gênero entrevista oral. Como esta pesquisa encontra-se ainda em andamento, esperamos, com a aplicação desta SD, colaborar para a ampliação de habilidades dos alunos na produção e distinção do ato de fala em questão, favorecendo com a aquisição da LE (Língua Espanhola). Com isso, acreditamos contribuir com a comprovação da importância de estudos voltados à prosódia na área do ensino-aprendizagem, tendo em vista as poucas pesquisas que fazem parte desta categoria.

PALAVRAS-CHAVE: Atos de fala diretivos; Entoação; Espanhol.

RESUMEN

*Considerando que las características prosódicas y pragmáticas se pronuncian, entre sí, dentro del campo semántico, a través de las circunstancias del acto comunicativo, revelando el interés del emisor (AGUILAR, 2000), trataremos en este trabajo de los actos de habla directivos (SEARLE, 1972 *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Para tal, analizaremos el acto de habla directivo de pregunta y su producción de efectos dentro del discurso, a partir del desempeño en las clases de ELE (Español como Lengua Extranjera). Nuestro objetivo general es distinguir el acto directivo de pregunta por medio de la oralidad en las clases de ELE. Los objetivos específicos pretenden (1) diferenciar el acto directivo de pregunta entre el portugués y el español; (2) describir los tipos pragmáticos de preguntas en las dos lenguas; y (3) verificar cómo los tipos pragmáticos de preguntas pueden evitar malentendidos y confundimientos de interpretación. Para ello, estamos produciendo una secuencia didáctica (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 *apud* REIS 2009) para que solidifiquemos una práctica didáctica que permita que el alumno lo comprenda y lo produzca en el contexto comunicativo en el que será insertado – género entrevista oral. Ya que esta investigación está en andamiento, esperamos que la aplicación de esta SD contribuya para la ampliación de las habilidades de los alumnos en la producción y distinción del referido acto de habla, favoreciendo la adquisición de la Lengua Española. Así, creemos en la comprobación de estudios dirigidos a la prosodia, principalmente en el área de enseñanza-aprendizaje, pues son pocas las investigaciones de esta naturaleza.*

PALABRAS CLAVE: Actos de habla directivos; Entonación; Español.

1 Introdução

O presente trabalho nasceu de inquietações referentes à experiência discente, no que se refere às aulas das disciplinas de *Língua Española nível básico I* e de *Fonética e fonologia da Língua Espanhola I e II*, no curso de graduação em Letras (Língua Espanhola) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Além disso, esta pesquisa é ramificação do grupo de estudos chamado *Prosódia e Variação em Língua Espanhola* (PROVALE), que se propõe a realizar as investigações nas áreas supracitadas. O grupo é coordenado e/ou orientado por uma professora e atualmente está composto por seis licenciandas em Letras (Língua Espanhola) da UFPB. Em vista do que foi dito, e após refletir acerca de fenômenos que ultrapassam o uso puramente linguístico, estamos elaborando uma proposta de ensino, efetiva, voltada à performance de enunciados interrogativos (ou seja, um ensino direcionado à prosódia), uma vez que nossas inquietações nos levaram até esse caminho.

De acordo com Escandell Vidal (1999), os enunciados interrogativos possuem características específicas que os distinguem dos demais tipos de enunciados (declarativos, imperativos, entre outros), ainda que possam compartilhar o mesmo conteúdo. Além disso, apresentam incógnitas, isto é, são expressões abertas e incompletas que podem apresentar diferentes interpretações semânticas e pragmáticas.

Consoante a isso, este estudo busca utilizar o gênero entrevista, especificamente oral e artística, como meio interativo – considerando, em sua estrutura, a presença de enunciados interrogativos – na sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Do mesmo modo, propõe-se desenvolver no aluno, a partir da proposta de ensino, a competência pragmática necessária para que este compare, compreenda e diferencie a natureza deste enunciado, no que concerne à sua Língua Materna⁴⁰ (L1/Língua Portuguesa) e à Língua Espanhola (L2).

1.1 Justificativa

Estudos desta natureza são importantes, pois podem contribuir e auxiliar o aluno de ELE no processo de ensino-aprendizagem, no que concerne a compreender e apontar diferenças relativas à natureza da entoação das perguntas entre o português e o espanhol,

⁴⁰ Aqui consideramos a Língua Portuguesa como L1, já que esta é parte integrante da formação do conhecimento de mundo dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

tendo em vista as poucas pesquisas que fazem parte desta categoria. Com isso, focalizar a atenção do aluno, no que diz respeito às particularidades de um determinado ato de fala, pode significar um progresso bastante significativo no desenvolvimento pragmático da linguagem deste.

Assim sendo, os enunciados interrogativos estão incluídos na teoria dos *atos de fala*, sendo estes caracterizados conforme Searle (1972, p. 52 *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 27), como “todo enunciado linguístico [...] particular”, o que implica, também, o conhecimento da situação extralinguística, na qual estão sendo produzidos. Ou seja, enxerga-se ainda o aluno como ser social e discursivo, o que intensifica a relevância deste trabalho.

1.2 Objetivos geral e específicos

Os atos de fala comportam, segundo Searle (1982 *apud* ARMENGAUD, 2006, p. 111-116), uma taxonomia, dividindo-se em: assertivos, diretivos, comissivos, expressivos e declarativos. Nesta pesquisa, nosso foco se encontra no grupo dos diretivos, porque o seu “conteúdo proposicional é sempre a realização de uma ação por parte do ouvinte. Exemplos que denotam ato desse tipo: pedir, mandar, rezar, convidar, permitir, aconselhar, desafiar, interrogar e questionar” (ARMENGAUD, 2006, p. 112).

Desta forma, o objetivo geral é distinguir o ato diretivo de pergunta a partir da prática oral na sala de aula de ELE. Já os objetivos específicos buscam (1) diferenciar o ato diretivo de pergunta entre o português e o espanhol; (2) descrever os tipos pragmáticos de perguntas nas duas línguas; e (3) verificar como os tipos pragmáticos de perguntas podem evitar mal-entendidos e confusões de interpretação.

1.3 Objeto de estudo

Podemos afirmar que a prosódia é a orquestra das palavras, pois permite distinguir perguntas de declarações, além de indicar o tipo de gênero discursivo enunciado pelo falante em uma situação comunicativa. Ademais, a voz humana apresenta recursos que se sobrepõem a mera articulação do aparelho fonador, o que nos possibilita expressar

significados de conteúdo semântico e pragmático – a entoação, o acento, as pausas, o tom, a intensidade, a velocidade de elocução e o ritmo (AGUILAR, 2000).

Conseqüentemente, as características prosódicas e pragmáticas se articulam, entre si, dentro do campo semântico, a partir das circunstâncias do ato comunicativo, evidenciando o interesse do emissor. A identificação de uma voz como grave ou aguda e o que leva o falante a interpretar um enunciado é justamente a união indissociável entre as peculiaridades prosódicas e pragmáticas (AGUILAR, 2000, p. 89).

Dessa forma, o presente artigo pretende investigar se o ato de fala diretivo de pergunta (objeto de estudo) produz efeitos dentro do discurso, a partir da performance, no contexto sala de aula de ELE. Congruente com Escandell Vidal (1999), a formulação de um enunciado interrogativo propõe alternativas e/ou possibilidades, pois o emissor pode manifestar e expressar desconhecimentos, dúvidas, hipóteses, insinuações, negações, afirmações, etc.

Em razão disso, é necessário compreender quais elementos prosódicos e pragmáticos influenciam a interpretação de enunciados interrogativos entre o português e o espanhol, ainda que o próprio contexto verbal possa demandar e/ou influenciar a interpretação dos mesmos (ESCANDELL VIDAL, 1999, p. 16).

2 Marco teórico

Nossa pesquisa será fundamentada em pressupostos teóricos da prosódia, da entoação e da pragmática (AGUILAR, 2000; ARMENGAUD, 2006; ESCANDELL VIDAL, 1996/1999; KERBRAT-ORECCHIONI, 2005; PINTO; RONDININI; SOUZA, 2013; REYES, 2001), e também de gêneros orais (DIAS, 2012; MARCUSCHI, 2008).

Segundo Escandell Vidal (1996), a pragmática, no que se refere à taxonomia dos atos de fala, estabelece uma relação entre a língua e o contexto comunicativo, isto é, determina o uso concreto dos enunciados tendo em vista o gênero discursivo e os objetivos comunicativos aos quais o falante está envolvido. Além disso, utiliza-se da gramática de uma determinada língua (e suas estruturas linguísticas) para analisar as relações semânticas e expressivas que podem influenciar o comportamento do usuário.

Dessa maneira, Armengaud (2006, p. 99) considera que qualquer unidade mínima da comunicação – ou ato de fala – tem como finalidade executar efeitos, que podem implicar modificações na interação entre os interlocutores (dialogismo), resultando, assim, no ato de linguagem.

Nesse sentido, em trabalhos como o de Pinto, Rondinini e Souza (2012), podemos constatar o quanto aspectos prosódicos e pragmáticos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Esses autores identificaram como falantes cariocas, aprendizes de ELE (alunos do 4º período em Letras espanhol da UFRRJ), produziam a entoação de enunciados interrogativos, descrevendo-os e analisando-os, fonética e fonologicamente.

Os resultados, antes do processo de sistematização (treinamento de um enunciado interrogativo), nos mostram que os participantes trazem da L1 conhecimentos entonacionais, que tendem a transferir-se para a L2 durante o processo de aprendizagem desta última. Após a sistematização, observou-se a produção adequada do enunciado, o que nos reforça a importância de estudos desta natureza.

Para fins de estudo, compreensão e observação, também nos fundamentamos no “*Atlas interactivo de la entonación del español*” (2009/2011), um material que apresenta uma série de áudios e de vídeos, que buscam auxiliar pesquisas voltadas à prosódia e à entoação das variedades do espanhol. Outro ponto importante, é que por meio do Atlas, podemos ter acesso à uma entrevista em vídeo que contém fragmentos da fala espontânea.

Ainda nesse material, podemos averiguar o uso do Sp_ToBI (Spanish ToBI), que aqui nos respaldamos mais precisamente em Estebas Vilaplana y Prieto (2009). O modelo, métrico-autosegmental de análise entonativa, proposto por estes autores, está baseado em trabalhos entonacionais sobre a entoação do espanhol. Além do mais, procura, por meio de uma revisão de artigos anteriores sobre o Sp_ToBI e através de uma análise sistemática das variedades do espanhol peninsular de Madrid e Sevilha e da variedade da cidade do México, englobar unidades fonológicas às já existentes.

Já no que se refere a situação atual dos gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 147) discorre que estes apresentam “uma nova visão [...] e uma dificuldade natural no tratamento desse tema diante da abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise”. A partir disso, como se sabe, os gêneros podem ser orais e/ou escritos. Entretanto, com ênfase ao gênero oral, se pode afirmar que o meio social é fator determinante para o uso do mesmo, uma vez que esses eventos comunicativos (ler-se gênero) “são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguageira” (MARCUSCHI, 2008, p. 189).

Sabe-se também que, com o avanço tecnológico e as mídias televisivas, os gêneros adquiriram (principalmente na oralidade) inúmeras realizações moldando-se cada vez

mais a partir das necessidades presentes no dia-a-dia – a título de exemplo do gênero oral aqui utilizado: entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, entrevista artística, entrevista coletiva, etc.

Novamente consoante Marcuschi (2008 *apud* DIAS, 2012), “os estudos sobre os Gêneros orais são ainda escassos e recentes, mas que é necessário realizá-los justamente por estarem diretamente ligados com o conhecimento comum dos falantes”, pois ainda que o falante não possua um saber técnico ele é capaz de se comunicar e ser compreendido por seu interlocutor.

Ou seja, embora gêneros orais e escritos estabeleçam uma relação de interdependência, tanto o gênero oral quanto o gênero escrito devem ser trabalhados, pois “fala e escrita não são idênticas” (DIAS, 2012, p. 7). Segundo Dias (2012, p. 7):

Há também que se atentar para o fato de que, nem sempre, a fala reproduzirá a escrita ou a escrita reproduzirá a fala. É preciso compreender que a relação entre essas duas maneiras de comunicar-se permite que caminhem juntas sem anular as peculiaridades de uma ou outra. (DIAS, 2012, p. 7).

Portanto, a entrevista – como gênero oral – assume um importante papel. Assim, concordante com Schneuwly e Dolz (1999, p. 13 *apud* REIS 2009, p. 7):

[...] o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 13 *apud* REIS 2009, p. 7).

Vale ainda ressaltar que escolheu-se este tipo de entrevista (artística/oral) por ser um de seus subgêneros que mais aparecem nos meios de comunicação, além de ser uma ótima estratégia para o ensino, visto que se pode abordar entrevistas com artistas os quais se fazem presentes na realidade do alunado e, portanto, atrair a atenção destes.

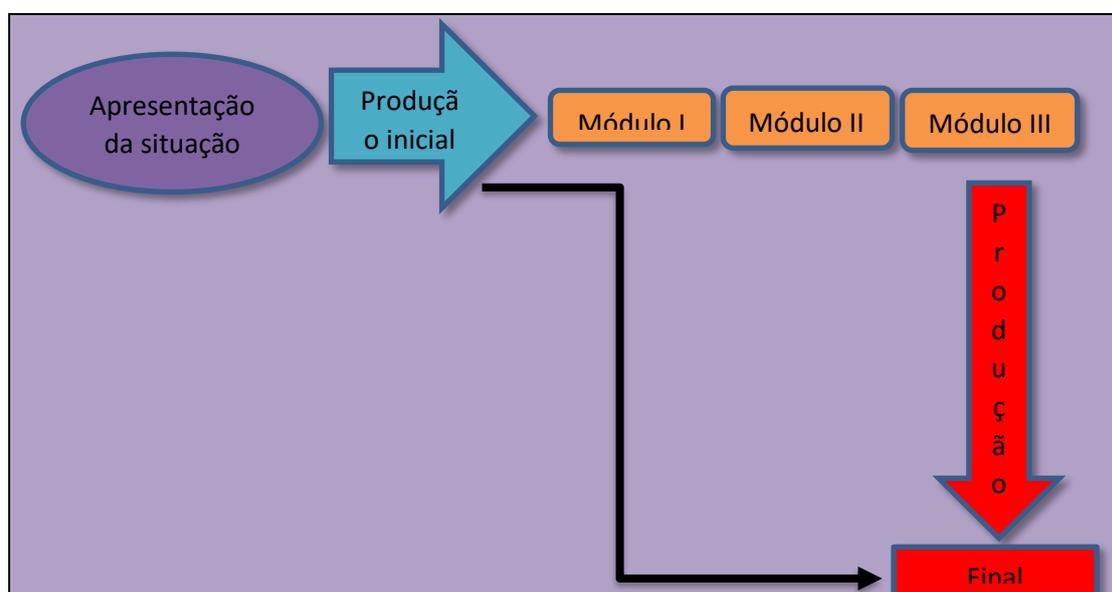
3 Metodologia

Conforme Schneuwly (1994 *apud* REIS, 2009, p. 4), “consideramos que os gêneros, tomados como unidades de ensino, e quando realmente apropriados pelos

aprendizes, podem possibilitar a efetivação de ações de linguagem em diferentes atividades”.

Sendo assim, por meio de um modelo de sequência didática, pretende-se realizar atividades que possibilitem um maior engajamento do alunado, no que se refere a aprendizagem de enunciados interrogativos. A seguir (figura 1), o esquema da sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 98 *apud* REIS 2009, p. 9):

Figura 1: Modelo de sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly.



Fonte: Produzido pelas autoras baseado em Reis (2009)

Busca-se, assim, contemplar uma turma de ensino médio – de escola pública – para que se possa solidificar uma prática didática que disponha de estratégias que permita ao aluno compreender e produzir o ato de fala mencionado, no contexto comunicativo ao qual serão inseridos – entrevista.

Dessa forma, a sequência didática deverá, inicialmente, dispor de 5 (cinco) aulas introdutórias (apresentação da situação), nas quais pretendemos solicitar a primeira gravação áudio-gravada da entrevista; 5 (cinco) aulas direcionadas à produção inicial, em que prevemos a construção de atividades que propiciem o entendimento do gênero estudado e sua conseqüente ação no discurso (no que se refere aos enunciados interrogativos); 12 (doze) aulas voltadas aos módulos: testes e treinamentos práticos de entrevistas elaboradas para esse fim; e 3 (três) aulas que dizem respeito à produção final, totalizando 25 (vinte e cinco) aulas.

Portanto, na produção final, os alunos deverão elaborar, em equipes de até 5 alunos, uma entrevista que deverá ser filmada e áudio-gravada (com o auxílio de meios tecnológicos como o celular), para que, posteriormente, seja compartilhada com toda a turma. Na apresentação final, o critério principal é que os alunos consigam utilizar os elementos prosódico-pragmáticos necessários para a produção do ato diretivo de pergunta em língua espanhola, para fins de avaliação de aprendizagem.

Logo, a atividade proposta deverá ser áudio-gravada em ambas as línguas (português e espanhol), já que são aprendizes de espanhol como língua estrangeira, contribuindo assim, com os resultados e discussões desta pesquisa.

5 Considerações finais

Esta pesquisa constitui desmembramento de estudos realizados no grupo de estudos PROVALE (Prosódia e Variação em Língua Espanhola) durante o 4º período do curso em Letras (Língua Espanhola) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora doutoranda Carolina Gomes da Silva – professora assistente de língua espanhola, atuante nesta mesma instituição – e pretende contribuir com a comprovação da importância de estudos voltados à prosódia na área do ensino-aprendizagem do ELE.

Tecendo considerações parciais, podemos afirmar que as características prosódicas de uma língua possuem valores fonológicos e pragmáticos. Esses valores podem se associar de forma reduzida quando, na realidade, podem (devem) possuir diversas interpretações em função das circunstâncias da situação comunicativa. Além disso, essas características podem distinguir um determinado enunciado e seu conteúdo, assim como, implicam o entendimento do interlocutor, que deve decodificar e compreender o objetivo da enunciação.

Tomando isso como argumento importante para o ensino da Língua Espanhola, salientamos – e pretendemos possibilitar – a necessidade de se desenvolver a competência comunicativa dos alunos, uma vez que a realização de um ato de fala demanda escolhas linguísticas do usuário dessa língua. É por isso que deve haver uma certa clareza quanto às práticas, valores, crenças e interesses, pois podem existir uma série de efeitos a serem causados pelas escolhas linguísticas que o locutor utiliza em um determinado momento.

Sendo assim, a fim de evitar essas possíveis ambiguidades, que devem ser explicadas a partir da resolução contextual, torna-se essencial um ensino-aprendizagem

que permita o florescimento de competências e habilidades suficientes para o desenvolvimento prosódico-pragmático na língua meta – ou da língua estrangeira; desenvolvimento que deve levar em conta a organização das relações pessoais, espaciais e temporais do discurso. Afinal, falar é praticar ações.

6 Referências

AGUILAR, L. “La prosodia.” In: ALCOBA, S. *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp.89-110.

AGUILAR, L. “La entonación.” In: ALCOBA, S. *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp.115-141.

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006, p.99-119.

DIAS, Laice Raquel. *Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático*. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2., 2012, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: UFU, 2012.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996, pp 13-76.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. In: _____. **Los enunciados interrogativos**. Barcelona: Ariel, 1996, p.169-185.

ESCANDELL VIDAL, M. V. Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. In: BOSQUE, I; DEMONTES, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Madrid: Espasa Calpe Libros, 1999, p.3929-3991.

ESTEBAS VILAPLANA, E. y PRIETO, P. La notación prosódica en español. Una revisión del Sp_ToBI, In: *Estudios de Fonética Experimental XVIII*, 2009, pp.263-283.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Tradução: Fernando Alonso de Almeida; Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005, p.17-64.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, Maristela da Silva; RONDININI, Roberto Botelho; SOUZA, Natacha Dionísio. *Enunciados interrogativos totais neutros em ELE: antes e depois da sistematização no*

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

processo de ensino-aprendizagem. In: SOCIEDADE LUSO-BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DA FALA, 4., 2013, **Anais do Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

PRIETO, Pilar & ROSEANO, Paolo (coord.). *Atlas interactivo de la entonación del español*. 2009-2010. Disponível em: <<http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>>.

Acesso em: 08/04/2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa, 2011, pp.476-488.

REIS, Thaís Hoffmann. *O papel da escola na interação e aplicação dos gêneros orais na escola: “Repórter mirim na era do rádio”*. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5., 2009, Caixias do Sul. **V SIGET**. Caixias do Sul: UNISINOS, 2009.

Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_papel_da_escola_na_interacao_e_aplicacao_dos_generos_orais_na_escola_reporte_r_mirim.pdf>. Acesso em: 08/04/18.

REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, 2001, pp.7-37.

SILVA, Carolina Gomes da. *Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Grupo de Discussão 10:

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DE ESTÁGIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS



ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE (RE)DESCOBRIR E ESTIMULAR AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE DISCENTES PARA EVENTOS DE LETRAMENTO / SUPERVISED PORTUGUESE LANGUAGE INTERNSHIP: POSSIBILITIES OF (RE) DISCOVERING AND STIMULATING MULTIPLE INTELLIGENCES IN LITERACY'S PROJECTS

Ewerton Lucas de Mélo Marques (UFCG)⁴¹

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)⁴²

RESUMO

A sala de aula pode revelar um sistema heterogêneo e diversificado com possibilidades de o professor (re)conhecer competências e habilidades múltiplas dos seus discentes. Em estágios supervisionados, os professores (em formação) de Língua Portuguesa, além de (re)conhecerem, na prática, as teorias estudadas na graduação, poderão criar possibilidades de estimular e desenvolver competências nos alunos, que (futuramente) poderão ser utilizadas em diversos eventos de letramento. Este artigo objetiva analisar as múltiplas inteligências reconhecidas e/ou estimuladas durante um estágio supervisionado de Língua Portuguesa realizado em 2017 em duas turmas 9º. ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Para tal análise, fundamentamo-nos nos seguintes aportes teóricos da cognição: *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* (GARDNER, 1994), *Múltiplas inteligências na prática escolar* (SMOLE, 1999) e *As inteligências múltiplas e seus estímulos* (ANTUNES, 1998). Quanto às propostas de ensino e letramento, contamos com as contribuições sobre ensino (BEZERRA, 2007) e de projetos de letramento e formação de professores de língua materna (KLEIMAN, 2000; 2008; 2007; OLIVEIRA, TINOCO & ARAÚJO SANTOS, 2014). Através das observações da atuação de alunos em um projeto de letramento implementado durante o estágio, constatamos que, quanto estimulados, os discentes revelam as suas múltiplas inteligências, que podem ser aplicadas em eventos de letramento, contribuindo significativamente para suas formações. Conclui-se que o estágio supervisionado de LP configura-se como um espaço de (re)descobertas de múltiplas inteligências e possibilidade de aplicá-las para fins de formação discente.

PALAVRAS-CHAVE: Múltiplas inteligências; Estágio supervisionado; Projeto de letramento.

⁴¹Estudante de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁴² Coautora – Professora Doutora de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). bezerramauxiliadora@gmail.com

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ABSTRACT

The classroom can reveal a heterogeneous and diversified system with possibilities of the teacher (re) knowing the skills and multiple skills of their students. In supervised internships, in addition to (re) knowing the theories studied in the undergraduate course, teachers (in training) of Portuguese Language can create possibilities to stimulate and develop competences in students, which (in the future) may be used in different literacy events. This article aims to analyze the multiple intelligences recognized and / or stimulated during a supervised Portuguese language stage held in 2017 in two 9th grade classes. year of Elementary School. For this analysis, we are based on the following theoretical contributions of cognition: Multiple intelligences: theory in practice (GARDNER, 1994), Multiple intelligences in school practice (SMOLE, 1999) and Multiple intelligences and their stimuli (ANTUNES, 1998). As for teaching and literacy proposals, we count on the contributions on teaching (BEZERRA, 2007) and on literacy projects and training of mother language (KLEIMAN, 2000, 2008, 2007 OLIVEIRA, TINOCO & ARAÚJO SANTOS, 2014). Through the observations of students acting on a project of literacy implemented during the stage, we find that, when stimulated, the students reveal their multiple intelligences, which can be applied in literacy events, contributing significantly to their formations. It is concluded that the supervised LP stage configures itself as a space of (re) discoveries of multiple intelligences and the possibility of applying them for the purposes of student formation.

KEYWORDS: *Multiple intelligences; Supervised internship; Literacy project.*



1. Considerações iniciais

Dentre as muitas habilidades que permeiam a profissão docente, a percepção para (re)descobrir e estimular talentos e competências múltiplas de discentes, talvez seja uma de suas habilidades mais importantes. Por meio desta percepção pode-se descobrir novos talentos que poderão motivar a escola ao perceber as capacidades de seus alunos.

Por meio de visitas e trabalhos realizados na Rede Pública de Ensino, podemos observar algumas limitações físicas e pedagógicas nessas instituições (por exemplo: falta de materiais didáticos, bibliotecas, salas de informática, formações e capacitações para professores). Essas limitações tendem a desmotivar professores e alunos, que geralmente são os mais afetados.

A desmotivação dos discentes pode afetar, de forma significativa, suas vidas levando-os a enxergar à escola como um ambiente comum e limitado que não tem muito para oferecer-lhes. Acreditamos que isso seja um sério problema, visto que a partir da desmotivação outros problemas poderão surgir como a evasão escolar, por exemplo.

Quando os alunos perdem o interesse pela escola, os desafios para que o professor consiga suas atenções aumenta consideravelmente, sobretudo os professores responsáveis pelo ensino de disciplinas tidas como ‘complexas’, a exemplo da disciplina Língua Portuguesa (LP). Essa complexidade, somada à desmotivação pela escola pode tornar as aulas de LP tediosas, fazendo com que os discentes percam o interesse pela disciplina e passem a realizar outras atividades que atrapalham as aulas (andar pela sala de aula, conversar sobre assuntos alheios à aula, perturbar os colegas, desviar a concentração do professor, etc.)

Reconhecendo que a sala de aula é um ambiente heterogêneo e diversificado, repleto de múltiplas inteligências, os professores de LP como agentes de Letramento⁴³, podem realizar os seguintes questionamentos: (1) Como podemos motivar os alunos?; (2)

⁴³ A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento. (KLEIMAN, 2007, p. 411)

Como podemos utilizar as habilidades e competências que descobrimos e/ou percebemos para produção de eventos de letramento?; (3) Qual a importância de o professor demonstrar aos alunos a importância de seus talentos e a necessidade de utilizá-los para o bem coletivo da escola?

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, objetiva analisar as múltiplas inteligências reconhecidas e/ou estimuladas durante um estágio supervisionado de LP durante a preparação e realização de um evento de letramento ocorrido em 2017, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado da Paraíba.

Para este estudo, nos fundamentamos nos seguintes aportes teóricos da cognição, com as obras: *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*, de Gardner (1994), *Múltiplas inteligências na prática escolar*, de Smole (1999) e *As inteligências múltiplas e seus estímulos*, de Antunes, (1998).

Quanto aos autores das áreas de ensino e de projetos de letramento e formação de professores de língua materna, contamos com a contribuição de autores como Bezerra (2007); Kleiman (2000; 2008; 2007) Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

Este artigo estruturalmente divide-se em 3 tópicos, além das considerações iniciais e finais. Nele relacionamos teorias com as nossas práticas vivenciadas na realização de um evento de letramento, como produto final de um estágio supervisionado.

2. O professor de Língua Portuguesa e a sala de aula

Devido a sala de aula ser um ambiente heterogêneo, que reúne pessoas de diferentes culturas, ideologias e histórias de vida, possibilita a descoberta de talentos e seus estímulos, auxiliando aos alunos escolherem uma profissão no futuro (por assim dizer) ou realizar trabalhos escolares, conforme atividades de seus interesses. De acordo com Smole (1999), cabe ao professor olhar seus alunos com maior atenção:

Repare um pouco em seus alunos. Talvez haja algum que goste muito de desenhar e pintar, produzindo excelentes desenhos, ilustrações, ou mesmo charges; já um outro tem grande interesse pela música e sabe tocar muito bem um instrumento. Outros podem se mostrar mais ligados ao esporte - sem muito esforço, realizam séries complexas de movimentos corporais. Mas há também aqueles que desenvolvem de forma prazerosa raciocínios matemáticos precisos. Alguns amam escrever e vivem produzindo pequenos poemas e inventando histórias. E há os líderes, que naturalmente se colocam como modelo para a

classe, de modo positivo. Uns poucos podem demonstrar interesse em metas extremamente pessoais: autoconhecimento, um bom controle das emoções. Há aqueles que têm uma boa percepção do ambiente, são bons em localizar coisas, em descrever trajetos, analisar espaços. (SMOLE, 1999, p. 5)

Conforme podemos observar, a sala de aula é um ambiente repleto de alunos com habilidades diversas. Por isso, se faz necessário um olhar atento do professor para perceber essas habilidades. Ao descobrir uma (ou mais) habilidades de algum aluno é essencial que o professor mostre para ele que toda habilidade é dom especial, logo se faz necessário investir na habilidade detectada. De acordo com Gardner⁴⁴,

O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança. O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objetivos que a escola, o distrito ou a nação estabeleceu. (GARDNER, 1995, p. 21, grifos nossos).

O professor de LP, como profissional que possui uma maior percepção dos discursos e atitudes de seus alunos, poderá detectar, com o decorrer das aulas, certas habilidades dos discentes que poderão ser utilizadas para algum (futuro) “projeto de letramento na escola” (KLEIMAN e MORAES, 1999; KLEIMAN 2000, 2007; TINOCO, OLIVEIRA e SANTOS, 2014).

3. O contato com as teorias das inteligências múltiplas para a práxis do professor de Língua Portuguesa

Pelo fato do professor trabalhar com vidas humanas, ele pode ser considerado um profissional de maior necessidade em uma sociedade letrada. Nele concentra-se a responsabilidade de formar novos profissionais, tornando-o, de fato, “um agente de letramento” (KLEIMAN, 2007, p. 411).

No contexto de sala de aula, cabe ao professor compreender que “algumas inteligências [...] podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras

⁴⁴ A teoria das inteligências múltiplas foi proposta, na década de 80, por **Howard Gardner**, psicólogo e pesquisador da universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Gardner baseou sua teoria em muitas ideias diferentes, mas a principal delas sustenta que as pessoas manifestam as mais distintas habilidades - para compor uma música, construir um computador ou uma ponte, organizar uma campanha política, produzir um quadro, além de muitas outras -, e que todas essas atividades requerem algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo de inteligência. Para Gardner, as pessoas possuem capacidades diferentes, das quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto. (SMOLE, 1999, p. 6)

adaptativas por indivíduos e culturas” (GARDNER, 1994, p. 7). Ou seja, essas inteligências podem ser modeladas/adaptadas para fins educacionais, como os projetos e eventos de letramento (TINOCO, 2008).

Acreditamos que o contato com as teorias seja um elemento primordial para a práxis⁴⁵ do professor. As teorias das inteligências múltiplas podem contribuir para ajudar aos docentes no reconhecimento das múltiplas inteligências existentes em uma sala de aula. Para Smole (1999, p. 10) “Gardner afirma que a inteligência é responsável por nossas habilidades para criar, resolver problemas e fazer **projetos**, em uma determinada cultura.” Na releitura da obra de Gardner (1995), Smole (1999) apresenta nove inteligências com as suas respectivas definições. Vejamos, pois, cada uma delas:

- **Inteligência linguística:** se manifesta na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas).
- **Inteligência lógico-matemática:** como diz o nome, é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos.
- **Inteligência musical:** envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas.
- **Inteligência espacial:** corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas.
- **Inteligência corporal cinestésica:** é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - movimentos musculares, peso e posição dos membros etc.
- **Inteligência interpessoal:** inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. [...] Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares,

⁴⁵ Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115)

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

que assumem a liderança, ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

• **Inteligência intrapessoal:** é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos.

Inteligência a naturalista: relacionada com a sensibilidade para o meio ambiente. (SMOLE, 1999, p. 11-14)

Por meio contato destas teorias, o professor poderá observar que os alunos poderão ter possibilidades de possuir uma ou mais dessas inteligências apresentadas. Por essa razão, a importância de projetos que ajudem aos alunos “colocarem em prática suas inteligências múltiplas” (ANTUNES, 1998).

Uma vez que os alunos percebem que são capazes de realizar atividades variadas, utilizando as suas múltiplas inteligências, eles poderão enxergar a escola como um ambiente em que eles se fazem necessários. Isso é um fator importante para o sucesso escolar.

Para Smole (1999) e Antunes (1998), o principal desafio da educação é entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma ideia de como desenvolvê-los. Acreditamos que as propostas de projetos de letramento são fundamentais para desenvolver as competências dos alunos, pois nesses projetos são necessárias diversas atividades, que requerem habilidades diversas. Notamos que

No espaço da sala de aula acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre os alunos. Também é nesse espaço que o professor observa seus alunos, identifica suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada vez melhor. (SMOLE, 1999, p. 27)

Os alunos com quem trabalhamos demonstravam habilidades diversas e caso elas fossem estimuladas, poderíamos utilizá-las para a realização de um projeto e um evento de letramento futuro. Por isso, mostramos aos alunos as diversas habilidades que eles possuem e a possibilidade de eles as utilizarem para o bem comum. Seguindo a noção Professor-Agente⁴⁶, planejamos um evento de letramento intitulado *Primeiro seminário sobre a importância da leitura*, o qual envolveu alunos de duas turmas do-9º ano.

⁴⁶ Um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p. 82 e 83)

4. Das aulas de Língua Portuguesa aos projetos de letramento desvendando múltiplas inteligências

De acordo com Marques e Bezerra (2018) os eventos de letramento são recursos importantes para o ensino. Essa mesma constatação pode ser observada em autores como Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Kleiman e Moraes (1999), Kleiman (2007), dentre outros.

O que seriam um evento e um projeto de letramento? Para Bezerra (2007, p.40) um evento de letramento é “qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita [...]”. Já um projeto de letramento corresponde a

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

No campo de estudos da Linguística Aplicada e, no contexto do ensino de LP, as autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014), destacam que os

[...] projetos de letramento na escola significam não apenas problematizar a função dessa instituição no contexto de uma nova era bem como refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p.55)

Para Kleiman (2007, p. 5) os projetos e os eventos de letramento são “atividade[s] coletiva[s], com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” Por essa razão, os docentes precisam serem capazes de perceber as múltiplas inteligências dos alunos e utilizá-las como propostas de letramento em que cada aluno passa interagir e contribuir para o sucesso do projeto e realização do evento.

Durante as aulas de estágios supervisionados de LP, realizados em 2017, notamos que as turmas possuíam potencial para realizar um projeto e isto poderia aumentar a autoestima e elevar o nome na escola onde eles estudavam. Idealizamos promover um projeto de letramento no qual os discentes pudessem ser “protagonistas do seu próprio aprendizado” (MARQUES e BEZERRA, 2018).

Para o projeto de letramento idealizamos atividades em que os alunos pudessem trabalhar com a língua. Por essa razão, recorreremos ao ensino com gêneros textuais, em

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

virtude de que “atualmente, a proposta de ensino de língua materna mais divulgada é aquela que se estrutura com base no ensino de gênero.” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 13). Acreditamos que o trabalho por meio dos gêneros pode ser considerado

[...] um caminho para o ensino de textos, a partir de gêneros e seus contextos de uso, levando em consideração os elementos do modelo analítico. Esse caminho corresponde ao que se denomina de sequência didática, que facilita a aquisição de gênero por meio de um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistematizado em torno de um gênero oral ou escrito. Essa sequência didática permite que professores situem a produção oral e escrita dos alunos em atividades sociais significativas. (BEZERRA e REINALDO, 2010, p. 3)

Por isso, organizamos as ideias para o evento e propomos como trabalho didático o gênero artigo de opinião. Escolhemos esse gênero para abordarmos um problema recorrente na escola, o *bullying*. Propomos aos alunos que escrevessem e reescrevessem seus artigos, com o intuito de apresentá-los no evento agendado para o mês de dezembro de 2017. Todos os alunos escreveram os artigos, adequaram a linguagem, praticaram a leitura e ensaiaram para a publicação no evento.

O evento foi intitulado *Primeiro seminário sobre a importância da leitura*⁴⁷, contamos com a presença do Jornal Paraíba Debate, do Corpo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da cidade, de secretários municipais, e de duas professoras de Linguística da UFCG (que também foram palestrantes no evento), além dos membros da escola.

Os discentes envolvidos ficaram entusiasmados com a presença dos convidados, mostraram-se centrados e desempenharam, com responsabilidade, seus papéis anteriormente definidos.

Desde os preparativos para o seminário até sua realização, identificamos que os alunos demonstravam ter inteligências múltiplas, essenciais à realização deste projeto: desde a inteligência linguística até a naturalista, passando pelas inteligências musical, espacial, interpessoal e intrapessoal. Todas elas, em momentos específicos, vinham à tona demonstrando o quão os alunos sabiam fazer o que lhes era proposto.

⁴⁷ Esse evento foi destaque nos seguintes *blogs* e jornais: <http://www.paraibadebate.com.br/secretaria-de-educacao-de-itabaiana-realiza-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura>. Acesso em 20 de novembro de 2018 e *Blog* Tribuna do vale: <https://tribunadovaleonline.blogspot.com/2018/08/professor-itabaianense-apresenta.html?m=1>. Acesso em 20 de novembro de 2018

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Assim, vimos que a aluna do 9º “A” que desempenhou o papel de mestra de cerimônia tinha o domínio da leitura, a qual foi realizada com preparação prévia, pois foi necessário recorrer à leitura dos currículos das palestrantes dentre outras apresentações. Essa habilidade corresponde a inteligência linguística, conforme Gardner (1995), ao saber lidar com a linguagem na modalidade oral ou escrita, no ambiente letrado em que ocorreu o seminário.

Quanto a **inteligência musical**: detectamos que um dos alunos do 9º “B” possuía essa inteligência e, conseqüentemente, habilidades musicais que convergem com a teoria de Gardner (1995). Este aluno tem competências com o uso de seis aparelhos musicais (teclado, violão, guitarra, tambor, atabaque, bateria), além de habilidades de canto - com músicas nacionais e internacionais, além de vários gêneros musicais, a saber da MPB ao forró. No Seminário, ele foi responsável pelas apresentações culturais, com as músicas Aquarela e o Caderno, ambas de Toquinho.

Em relação a **inteligência espacial**: detectamos dois alunos com esse tipo de inteligência. O primeiro deles, um aluno do 9ºA, que possui habilidades para fotografia, sendo esse também seu *hobby pessoal*. Ele tem habilidades com a visão espacial, sendo capaz de realizar fotos qualidades e ângulos privilegiados. Essa inteligência converge com a teoria de Gardner (1995) de visão espacial. Em razão deste aluno possuir esta inteligência, nós a utilizamos para os trabalhos no seminário, designando-o a responsabilidade de trabalho fotográfico e edição das fotos do evento⁴⁸.

O segundo aluno, do 9º “B”, que também possui inteligência espacial, tem habilidades em projetar e planejar a decoração de ambientes. Essa inteligência converge com a teoria de Gardner (1995) de visão espacial. Para o evento, designamos esse aluno para o trabalho de decoração a ser realizado o seminário.

Sobre a **inteligência interpessoal**: detectamos em um aluno do 9º “A” características que comprovam essa inteligência, ele possui as capacidades de liderança, compreensão dos seus pares, compaixão com as pessoas, e atitudes para resolução dos problemas relacionados à sala de aula, convergindo com a teoria de Gardner (1995).

Sobre a **inteligência intrapessoal**: um dos discentes do 9º “A” possui essa inteligência, notamos pelo fato de ele “[...] se autoconhecer e estar bem consigo mesmo,

⁴⁸ Neste link há algumas fotos de autoria deste aluno: <http://www.paraibadebate.com.br/secretaria-de-educacao-de-itabaiana-realiza-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos” (SMOLE, 1999). Ele relatou sobre os seus projetos futuros, que inclui fazer curso de Ciências da Computação. Para esse sonho, ele faz estudos autônomos e demonstra autocontrole e comprometimento com seus projetos pessoais. Converte-se, portanto, com a teoria de Gardner (1995).

Por fim apresentamos a **inteligência naturalista**: um estudante do 9º “B” envolvido no projeto ficou preocupado com a limpeza da escola (seu ambiente). Voluntariamente limpou toda a escola, incluindo as pichações das paredes feitas outrora pelos colegas. Ele reconheceu a necessidade de cuidar do ambiente onde passam parte do tempo. Essa atitude corresponde a teoria a inteligência naturalista proposta por Gardner (1995).

5. Considerações finais

Numa sala de aula reconhecemos a existência de muitas outras inteligências. No entanto, registramos neste trabalho apenas alguns exemplos, de algumas inteligências detectadas. Os talentos desses alunos beneficiaram duas turmas do 9º ano (com o projeto proposto e realizado) e colaboraram com a práxis dos autores deste trabalho ao mostrar-lhes que as teorias do letramento, ensino e cognição são fundamentais para a elaboração de projetos e eventos.

Através das experiências vivenciadas, concluímos que os professores são realmente agentes de letramento, conforme destaca Kleiman (2007). Esse fato concretiza-se a partir do momento em que os professores idealizam projetos de letramento e utilizem os aportes teóricos adequados, disponibilidade de recursos e tempo para o planejamento e elaboração de projetos e eventos juntamente com os alunos.

É essencial que professor demonstre aos seus alunos a importância de seus talentos e a necessidade de utilizá-los para o bem coletivo da(s) turma(s) e da escola, mostrando-lhes que os seus dons, quando não utilizados para um bem comum, é um desperdício. Por isso, o professor como agente de transformação precisa mostrar para cada um de seus alunos que cada habilidade tem valor significativo para suas vidas e para a escola.

Referências

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ANTUNES, A. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papyrus, 1998.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 5.ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2007.

____; REINALDO, M. A. *Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/365220193/Maria-Augusta-Reinaldo-UFCG-e-Maria-Auxiliadora-Bezerra-UFCG>. Acesso em 07 de março de 2018.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

____. *O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?* In: ____; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

____. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

____;MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

MARQUES, E.L.M; BEZERRA, M. A. *Seminários de leitura: uma proposta didática para o incentivo à leitura crítica e ao letramento*. In: *Anais do 21º Cole: UNICAMP*, 2018.

OLIVEIRA, M. S; TINOCO, G. A; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

SMOLE, K. C. S. *Múltiplas Inteligências na Prática Escolar*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / PLANEAMIENTO Y APLICACIÓN DE ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN LA PRÁCTICA SUPERVISADA OBRIGATORIA DE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Roberto Barbosa Costa Filho⁴⁹

Milene Bazarim⁵⁰

RESUMO

O estágio supervisionado configura-se como um importante momento para o aluno de graduação conviver (com) e praticar as ações que farão parte de seu futuro profissional. Na graduação em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a prática de estágio inicia-se no 5º período do curso, sendo o primeiro de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II – objeto alvo deste trabalho. Dessa forma, para suscitar as reflexões, serão consideradas as vivências de nosso estágio, o que engloba o planejamento e a execução das atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, realizados no período 2018.1 em uma turma de 9º ano de uma Escola Cidadã Integral de Campina Grande-PB. Para tanto, serão utilizadas contribuições teóricas de Lima (2008) sobre a prática de estágio, Menegolla e Sant’Anna (2014) e Luckesi (2011a; 2011b) sobre aspectos de planejamento e avaliação, Costa-Hübes e Simioni (2014) acerca de contribuições sobre sequência didática, etc. Essa prática torna-se importante por proporcionar aos alunos da educação básica a possibilidade de realização de novas atividades e o relacionamento com um outro professor, ao mesmo tempo que possibilita ao professor-supervisor, a partir da observação (do) e do diálogo (com) o outro (o professor-estagiário), compartilhar experiências, refletir sobre práticas próprias e também perceber novas metodologias. Para o estagiário, finalmente, configura-se como importante conquista para a identidade docente e representa momentos em que o lecionar deixou de ser suposição, imaginação por meio de teorias e passou a ser ação, realização concreta de um aprendiz num ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Língua Portuguesa; Prática Docente.

RESUMEN

La práctica supervisada es un importante momento para que el licenciando conviva (a partir de) y practique las acciones que formarán parte de su futuro profesional. En la graduación en Letras – Lengua Portuguesa de la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), la práctica inicia en el 5º periodo de la carrera – objeto de estudio. Así, para que reflexionemos, serán consideradas las vivencias de nuestra práctica, lo que abarca el planeamiento de clases y la ejecución de las actividades referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje del Portugués, las cuales fueron realizadas en el periodo 2018.1 en el 9º año de la enseñanza primaria en una Escuela Ciudadana Integral de Campina Grande-PB. Para tal, fueron utilizadas contribuciones teóricas de Lima (2008) sobre la práctica supervisada, Menegolla y Sant’Anna (2014) y Luckesi (2011a; 2011b) sobre aspectos de planeación y evaluación, Costa-Hübes y Simioni (2014) relativo a las contribuciones sobre secuencia didáctica, etc. Esa práctica se torna importante ya que proporciona a los alumnos de la educación básica la posibilidad de realización de nuevas actividades y el contacto con otro profesor, que a la vez possibilita al profesor-supervisor, a través de la observación y del diálogo con el otro (profesor-practicante), compartir experiencias, reflexionar sobre prácticas propias y percibir nuevas metodologías. Para el practicante, finalmente, se configura como importante conquista

⁴⁹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: costafrob@gmail.com

⁵⁰ Mestre em Linguística Aplicada. Professora Assistente na UFCG. E-mail: milene.bazarim@gmail.com

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

para la identidad docente y representa momentos en los que el hecho de enseñar deja de ser suposición, imaginación proveniente de teorías y atraviesa la realidade concreta de un aprendiz en un ambiente escolar.

PALABRAS CLAVE: Práctica supervisada; Lengua Portuguesa; Práctica docente.



1 Introdução

Durante o processo de formação em licenciatura, grandes discussões giram em torno da questão de como articular a teoria aprendida/refletida na universidade, os conhecimentos práticos sobre o fazer docente e a própria prática docente. Em meio a isso, o estágio supervisionado se configura como um importante momento para o aluno de graduação conviver (com) e praticar as ações que farão parte de seu futuro profissional.

De acordo com Lima (2008), o estágio/prática de ensino se faz como uma espécie de “ritual de passagem”, compreendendo que somente o exercício do magistério possibilita, de maneira sempre renovada, a aprendizagem completa da profissão docente. Para a autora, esse componente curricular “é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas” (LIMA, 2008, p. 198), sendo espaço para início da construção de uma identidade profissional.

De mesmo modo, é um momento de grandes desafios, já que, como lembra a autora, realiza-se em meio à “aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores” (LIMA, 2008, p. 198). Essas diferenças de objetivos e valores entre universidade e escola muitas vezes dificultam a entrada do estagiário no campo docente e o coloca em uma situação em que precisa lidar (com), resolver (os) e refletir (sobre) diversos fatores a fim de cumprir tal componente curricular.

Na graduação em Letras – Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), vinculada ao Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), esse convívio com a prática docente⁵¹, que durante o curso corresponderá a 420 horas (equivalente a 28 créditos), é iniciado no 5º período com o primeiro estágio de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (120 horas; 08 créditos). Essa experiência será considerada para suscitar as reflexões deste trabalho.

Neste trabalho, serão consideradas as vivências de nosso estágio, o que engloba o planejamento e a aplicação das atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, realizado no período 2018.1 em uma turma de 9º

⁵¹ Anteriormente, as disciplinas *Paradigmas de ensino* e *Planejamento e avaliação* possibilitaram, respectivamente, 15 horas de observação e 30 horas de observação e de elaboração de plano de ensino e sequência didática.

ano de uma Escola Cidadã Integral (ECI)⁵² de Campina Grande-PB. Após esta breve introdução, passaremos a refletir sobre os momentos de planejamento e aplicação das atividades, com ênfase nos desafios na seleção de textos e de metodologias e na elaboração de atividades; finalizando o artigo, algumas considerações finais e referências.

2 O momento de planejar e de praticar: os desafios em selecionar textos, traçar metodologias e elaborar atividades

Partimos da concepção de que planejar “é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011b, p. 124) e que, por tal, é uma decisão a ser tomada conjuntamente. Para o processo de ensino-aprendizagem, precisamos estar atentos para a compreensão de que “o planejamento é um processo evolutivo, que se desenvolve numa sequência dinâmica e progressiva” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 70).

Nesse sentido, Menegolla e Sant’Anna (2014) indicam uma ordem de ações necessárias à elaboração de um plano que vise, de forma sistemática, propiciar fins positivos para o âmbito educacional, a saber:

- conhecimento e análise da realidade do aluno, do professor, da escola e da comunidade;
- definição dos objetivos dos alunos e dos professores em relação à disciplina;
- delimitação dos conteúdos mais significativos para atingir os objetivos;
- escolha dos melhores procedimentos e técnicas de ensino;
- seleção dos possíveis e melhores recursos humanos e materiais;
- estabelecimento dos melhores processos de avaliação, assim como as melhores técnicas e instrumentos. (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 70).

Para esses autores, é o conhecimento da realidade em que se deseja atuar que possibilita “pensar e preparar uma ação consciente, realista, organizada e apropriada para aquela situação determinada.” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 72). A partir dessa sondagem, é possível definir quais objetivos serão postos para a ação, compreendendo que “[...] os objetivos fundamentais dos conteúdos surgirão da realidade,

⁵² A escola em questão, pertencente à rede pública estadual da Paraíba, passava por uma transição para o Programa de Educação Integral (Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018), tornando-se Escola Cidadã Integral. O objetivo primordial do programa é “planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino” (PARAÍBA, p.1).

das necessidades e dos interesses dos alunos” (*op. cit.*, p.74). Para que esses objetivos sejam alcançados, deve haver a utilização de conteúdos, os quais devem ser selecionados e entendidos como os meios para atingir os fins.

Em seguida, é preciso selecionar os procedimentos para a realização dos objetivos propostos. Nesse sentido, “tratam-se de atividades, procedimentos, métodos, técnicas e modalidades de ensino, selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem.” (*op. cit.*, p.88). Em paralelo, é a vez da seleção e organização dos recursos didáticos, a qual compreende “o conjunto de meios materiais e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem.” (*op. cit.*, p. 90).

Por fim, o processo de avaliação precisa ser definido. Contribuindo para o entendimento sobre avaliação, Luckesi (2011a) esclarece que, nesta, “o foco do avaliador é o presente, na perspectiva de construção do futuro” (LUCKESI, 2011a, p.183), ao passo que, diagnosticado o problema, subsidia ultrapassá-lo, observando “o processo de construção de um resultado” (*op. cit.*, p. 188). Além disso, a avaliação, segundo o autor, prioriza uma condição dialógica, marcada pela negociação e pela construção dos melhores resultados da ação pedagógica.

Considerando esses estudos, já na disciplina *Planejamento e Avaliação*, anterior ao Estágio, iniciamos o preparo para a realização deste componente curricular. Naquela ocasião, nos foi solicitada a elaboração e aplicação de uma atividade diagnóstica, em concordância com a concepção de sondagem de Menegolla e Sant’Anna (2014) e de avaliação de Luckesi (2011a), com o objetivo de observar a competência leitora de uma turma da educação básica e, posteriormente à reflexão dos resultados, elaborar um plano de ensino e uma sequência didática focalizando as principais dificuldades dos alunos detectadas.

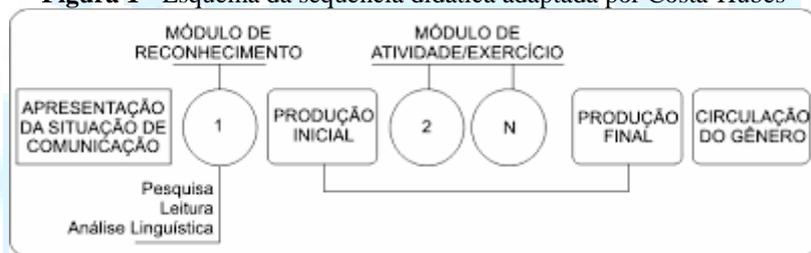
Para tanto, optamos por trabalhar com o gênero textual *crônica narrativa*, que, nas palavras de Candido (1992, p.14), “está sempre ajudando a estabelecer ou reestabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”, de modo a constituir-se como “amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas” (*op. cit.*).

Voltando à atividade, esta foi realizada na mesma escola do estágio, que, na ocasião, ainda não era ECI, com uma turma do 8º ano, já que a aplicação foi realizada no fim de 2017. Com as respostas dos alunos, buscamos refletir sobre as dificuldades encontradas e traçamos um plano de ensino, cujo principal objetivo era ampliar as

capacidades de leitura dos alunos a partir do gênero crônica, e uma sequência didática, materiais estes (re)visados e aplicados na realização do estágio, considerando a permanência de parte da turma no 9º ano e após realização de nova atividade diagnóstica para observação e implementação de outros pontos.

A sequência didática (SD), segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97 *apud* COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.24), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, colaborando para a apropriação de um gênero textual pelo aluno. Atentando para a realidade brasileira, na qual a disciplina Língua Portuguesa reúne os eixos de oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística, Costa-Hübes (2008, *apud* COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.26) adapta o modelo de SD do grupo de Genebra, acrescentando um módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial e um de circulação do gênero após a produção final, ficando organizado da seguinte forma:

Figura 1 - Esquema da sequência didática adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009 *apud* COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.26).

Merece destacar que o módulo de reconhecimento visa garantir o conhecimento do aluno sobre o gênero, por meio da “leitura de textos disponíveis socialmente, os quais já circulam em diferentes esferas e suportes, constatando sua funcionalidade” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.29). Compreendendo a leitura enquanto interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006), as atividades de interpretação realizadas nesse módulo devem, de acordo com Costa-Hübes (2014), ser feitas por meio de questões que exigem múltiplas capacidades do aluno e o coloque “enquanto construtor de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006, p.13) do texto. Além disso, prevê o trabalho com a análise linguística, o que “implica em um aprofundamento reflexivo com relação ao modo de organização dos textos, sejam eles orais ou escritos” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.31), pretendendo levar o aluno a reconhecer os efeitos de sentido dos usos linguísticos no texto.

Nosso trabalho com o gênero textual crônica vislumbrou especialmente este módulo de reconhecimento proposto por Costa-Hübes (2014), a fim de cumprir os

objetivos geral e específicos do plano de ensino desta ação docente. Para tanto, planejamos a realização de treze atividades, resumidamente dispostas no quadro em apêndice.

Ambas as atividades diagnosticas iniciais realizadas, considerando também a realizada durante a disciplina Planejamento e Avaliação, como já mencionada, demonstraram algumas dificuldades dos alunos em utilizar algumas estratégias – principalmente inferência – para realização da leitura do gênero crônica e, certamente, de outros gêneros textuais. Além disso, foi possível notar que alguns alunos não conseguiram compreender os efeitos de sentido incumbidos em determinadas palavras – por exemplo, a utilização de adjetivos na caracterização de personagens e/ou de espaços.

Diante de tal resultado, as atividades planejadas e descritas no quadro (em apêndice), pretendiam levar os alunos a: a) (re)conhecer o gênero textual crônica; b) utilizar as estratégias de leitura para com o gênero; c) identificar os elementos da narrativa; e d) analisar os efeitos de sentido do adjetivo na construção do texto. Isto posto, fica claro nossa intenção enfocada na ampliação e emancipação da leitura.

Nas subseções a seguir, de forma mais específica, refletiremos sobre alguns dos desafios encontrados na seleção dos textos, na escolha das metodologias e na elaboração das atividades.

2.1 A seleção dos textos: as temáticas são adequadas ao público? Os textos selecionados tendem a agradar e atendem aos objetivos estabelecidos?

Ao longo da prática de estágio, foram selecionadas oito crônicas para a leitura nas aulas: *A foto* (Luis Fernando Veríssimo), *Medo da eternidade* (Clarice Lispector), *Meu primeiro beijo* (Antonio Barreto), *Feliz por nada* (Martha Medeiros), *Recordação* (Antonio Prata), *O mato* (Rubem Braga), *Retrato de velho* (Carlos Drummond de Andrade) e *A última crônica* (Fernando Sabino), lidas nesta ordem.

Essas crônicas, em sua maioria narrativas (com exceção de *Feliz por nada*, que era argumentativa), versaram em tons diferentes, a fim de agradar ao público, que era também bastante diversificado. *A foto*, *Retrato de velho* e *Meu primeiro beijo*, por exemplo, tinham um tom mais humorístico, enquanto que *Medo da eternidade*, *Recordação*, *O mato* e *A última crônica* tendiam a ser mais reflexivas.

De acordo com Pacheco (2015), a seleção do texto torna-se um momento fundamental para que o leitor sinta-se com prazer de ler, que traga-o “uma vontade de ler,

um desejo pelo novo, pela descoberta, pela novidade, pela história contada, a imaginação, a sedução, o prazer”. Com isso, selecionar textos que ao mesmo tempo sejam adequados, agradem ao público e atendam aos objetivos das atividades propostas é deveras desafiador.

No contexto de processo de ensino-aprendizagem de LP, certamente nem todos os textos responderão a esses três pilares, uma vez que, por mais que se conheça a realidade, são questões carregadas de subjetividade e que surgem também em meio às demandas curriculares. A título de exemplo, a crônica *Medo da eternidade* foi lida, principalmente, por constar no livro didático da turma. É claro que toda a narração introspectiva característica de Clarice Lispector possibilitou ricas reflexões na turma, envolvendo-a no compartilhamento de leituras.

Chegar a temáticas que, a nosso ver, pudessem (possivelmente) agradar a um público extremamente heterogêneo foi resultado de muitas e muitas leituras de exemplares do gênero, e como a ação foi planejada sem a necessidade de um único tema específico, variadas foram as possibilidades consideradas. Ao fim das escolhas, algumas coisas, não propositalmente, acabaram se assemelhando, como os temas que se voltaram para recordações de momentos (nos casos de *Meu primeiro beijo*, *Medo da eternidade*, *Recordação*), ou a proximidade com realidades facilmente vivenciadas pelos alunos (como em *A foto* e *Meu primeiro beijo*).

Outras crônicas, claramente, foram selecionadas antes de mais nada para atenderem aos objetivos das atividades propostas: foi o caso de *O mato*, pela grande presença de adjetivos que possibilitou a realização de atividade que refletisse questões relativas a essa classe gramatical; e o caso de *Recordação*, pela existência de curta-metragem inspirado nela, que possibilitou a leitura comparativa entre os dois gêneros textuais.

Outras questões também influenciam nas escolhas, já que o nosso gosto pessoal afeta inconscientemente a opção por determinados autores em vez de outros, a busca por determinadas características textuais, etc. Nesse sentido, mensurar até que ponto as escolhas atenderam aos três pilares inicialmente citados é praticamente impossível. Isso não significa, contudo, que os textos não se tornaram significativos para a prática de ensino em questão, tanto é assim que a maioria das leituras compartilhadas obteve boa participação da turma. Acerca das metodologias utilizadas, estas serão refletidas na próxima subseção.

2.2 A escolha das metodologias: como abordar o texto de modo a motivar os alunos?

Partindo para uma reflexão dos momentos em que o enfoque era nas atividades de leitura do gênero textual em questão, buscamos evidenciar o compartilhamento e a construção de sentidos. Para tanto, seguíamos, na maioria das vezes, a ordem *associações temáticas* → *leitura silenciosa* → *leitura em voz alta* → *compreensão coletiva do texto* → *atividades escritas individuais*.

Nessa lógica, entendemos associações temáticas como a ativação de conhecimentos de mundo variados relacionados ao tema do texto, o que sugere o estímulo às atividades cognitivas de compreensão do aluno. Por exemplo, em aula com a crônica *Feliz por nada*, realizamos uma dinâmica dos emojis, a qual buscou, primeiramente, enxergar o aluno como um indivíduo com sentimentos, aflições, sonhos, desejos. Essa dinâmica, muito simples, consistiu em levar uma variedade de emojis da internet impressos, grudados em palitinhos, e solicitar que cada aluno escolhesse um para representar seu sentimento/humor do dia. Logo após, foi pedido para que cada aluno expressasse o motivo que o levara a escolher tal emoji. Objetivava-se, portanto, a escuta do sujeito, a permissão da dimensão pessoal em sala de aula, o conhecer-se e compreender a si mesmo e os demais colegas, além de atentar tematicamente para as reflexões que seriam suscitadas após a leitura acerca das (possíveis) motivações para a felicidade.

As leituras silenciosas e em voz alta visavam a necessária decodificação da materialidade linguística. Os alunos gostavam de eles próprios lerem em voz alta, sendo esta leitura coletivamente realizada por vários alunos. A compreensão coletiva do texto, por sua vez, destacava-se na confirmação e/ou refutação de hipóteses inicialmente formuladas, bem como na construção dos sentidos da leitura, por meio de questionamentos e compartilhamento de visões variadas sobre o texto. Por fim, as atividades escritas, tão necessárias para o processo de ensino-aprendizagem quanto dinâmicas e outras metodologias ativas, eram elaboradas a fim de enfatizar variadas estratégias de leitura, como também aspectos da estrutura composicional do gênero, que, neste caso, se concentravam nos elementos da narrativa, e a análise de elementos linguísticos.

Outra metodologia utilizada foi a leitura compartilhada a partir de duas leituras do texto: uma por via escrita, outra por via visual, por meio de um curta-metragem (disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=QhhsJyodPHs&feature=youtu.be>>). A crônica

em questão, *Recordação*, retratava uma viagem de táxi, cujo motorista dialogou sobre as lembranças de sua esposa falecida. Por meio do curta-metragem de título homônimo, pretendíamos ampliar as reflexões realizadas, chamando a atenção para os elementos semióticos proporcionados pelo curta (por exemplo, como a atitude da passageira vai modificando ao longo da conversa, o expressivo olhar do motorista, a voz embargada dele ao final da história, a fotografia etc.).

2.3 A elaboração das atividades: as atividades são/foram significativas? As questões elaboradas são/foram suficientemente compreensíveis?

Considerando os avanços no desenvolvimento de pesquisas, estas mostraram, segundo Rojo (2009), que a leitura é, além de um processo de decodificação, também um ato cognitivo, de compreensão, “que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p. 77). O texto passa a ser compreendido a partir daquilo posto, ou pressuposto, além da interação entre leitor e autor. Este deixa pistas para que aquele alcance a significação desejada.

Nesse sentido, estratégias de compreensão (ROJO, 2009) precisam ser desenvolvidas no âmbito escolar para que os alunos consigam realizar uma leitura eficiente, compreendendo-a enquanto interação autor-texto-leitor. Em nosso estágio, buscamos desenvolver, principalmente, a formulação de hipóteses, a ativação de conhecimento de mundo, a localização de informações explícitas e implícitas, a comparação de informações e as inferências lexicais.

Especificando o trabalho com a sequência textual predominante do gênero, é importante destacar que a estrutura narrativa se desenvolve por meio de alguns elementos, a saber: *enredo* (situação inicial; complicação ou conflito gerador; clímax e desfecho), *personagens*, *narrador*, *espaço* e *tempo* (ABDALA JUNIOR, 1995; GANCHO, 2002; JUNIOR, 2009). Por tal, todos esses elementos se transformaram em conteúdos, para que os alunos pudessem compreender a organização textual da crônica.

Por último, a análise sobre os efeitos de sentido do adjetivo na construção da crônica compactua com a noção de que estudar gramática “[...] é conduzir o aluno à reflexão de como usar a língua – as escolhas e arranjos linguísticos – para obter os resultados de sentido desejados naquela determinada condição de produção”

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

(PERFEITO; COSTA-HÜBES, 2005, p.93 *apud* COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.32). O estudo dos efeitos de sentido possibilita também observar a concordância desta classe de palavras com os demais termos da oração, numa perspectiva de análise linguística.

Sabendo disso, buscamos, ao longo das atividades, trabalhar de forma sistemática questões que ampliassem a competência leitora dos alunos, por meio da exploração das estratégias de compreensão, questões relativas à estrutura narrativa do texto e questões que compunham a análise linguística, com estudo dos adjetivos enquanto caracterizadores e da concordância nominal entre os termos da oração. A fim de verificar como isto ocorreu, traçaremos a análise de uma das atividades realizadas.

Optamos pela análise da atividade diagnóstica inicial, cuja crônica utilizada foi *A foto*, de Luis Fernando Veríssimo. As questões seguem dispostas abaixo:

1. Qual a situação do texto que dá início a todo o desenrolar dos acontecimentos?
2. Qual o conflito (a divergência, confusão entre os familiares) gerado a partir dessa situação inicial?
3. No trecho do texto: “A própria Bitinha fez a sugestão maldosa: - Acho que quem deve tirar é o Dudu...”, observe a palavra *maldosa* que vem acompanhando o substantivo *sugestão*. Você sabe a que classe gramatical pertence a palavra *maldosa*? Se sim, qual?
4. Ainda sobre o trecho da questão anterior (questão 3), qual sentido a palavra *maldosa* atribui ao trecho? Justifique.
5. O trecho “A ideia foi sepultada em protestos” traz a palavra *sepultada* (pertencente a mesma classe gramatical da palavra *maldosa*) que atribui um sentido à *ideia*. Qual é esse sentido? Por quê?
6. Qual o clímax (momento de maior tensão na narrativa, onde o leitor foca mais atenção) nesse texto? Traga trechos retirados do texto.
7. O desfecho de um texto de estrutura narrativa é a resolução do conflito que iniciou todos os acontecimentos do texto. Nesse texto, qual o desfecho? Traga trechos retirados do texto.
8. Existem desavenças entre esses familiares? Se sim, quais?
9. Justifique sua resposta da questão anterior (a questão 8).

10. O que você achou da atitude do bisavô Domício de ele próprio ir tirar a foto?
11. A foto tirada saiu com o propósito inicial? Justifique.
12. O texto que você leu é uma crônica. Esse gênero utiliza fatos do cotidiano para refletir sobre comportamentos, atitudes e maneiras sociais. O cronista (o escritor de crônicas) pode utilizar, para isso, tanto um *ar mais cômico* como um *olhar crítico e/ou reflexivo*. A crônica *A foto* provoca o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?

Fonte: Acervo do autor.

Buscando seguir a sequência lógica da narrativa, a primeira questão procurou verificar a percepção dos alunos sobre a situação que possibilita, no texto, todo o desenrolar da história, ou seja, a reunião de final de ano da família e o desejo de todos de tirar a foto com o patriarca (seu Domício). Assim seguiram a segunda, a sexta e a sétima questões, desvendando o enredo da crônica em questão. Como a atividade destinava-se a diagnosticar dificuldades, antes da realização das aulas do período em questão, procurava-se, no próprio enunciado, conceituar o que se pedia, como se observa na sétima questão em que explicamos o que é um desfecho: “é a resolução do conflito que iniciou todos os acontecimentos do texto”. Todas as questões envolvendo a estrutura e os elementos da narrativa seguiram esse padrão.

Perseguindo aspectos de análise linguística, a terceira questão, primeiramente, tentou perceber o já conhecimento dos alunos acerca da classe dos adjetivos, solicitando a classificação da palavra *maldosa*. Em seguida, na quarta questão, objetivamos compreender a contribuição dessa palavra para a construção de sentido da frase, uma vez que ela caracteriza a situação. O mesmo ocorreu na quinta questão, dessa vez com a palavra *sepultada*, que induzia um sentido para o substantivo *ideia*.

A oitava, nona, décima e décima primeira questões possibilitaram o trabalho com estratégias de compreensão do texto lido. Inicialmente, foi solicitada a identificação de informações no texto para, em seguida, cobrar a realização de inferência sobre o que tais informações significam no texto. Além disso, pretendeu-se verificar a compreensão global do texto, por meio da opinião do aluno acerca da atitude de seu Domício, e a inferência sobre o cumprimento ou não do propósito inicial da fotografia.

Elaborar questões para atividades que de algum modo tornem-se significativas para a aprendizagem ocasionou-nos muitas dúvidas, já que o que a nosso ver é relevante, pode não o ser para os alunos. Nesse sentido, essa subjetividade presente no ato da

elaboração deixa, de algum modo, o (futuro) professor propenso ao risco, já que não há uma certeza se aquilo realmente vai gerar interesse na turma. Por outro lado, pode ser alvo de amplas discussões, até mesmo daquilo que, em determinada circunstância, não agradou, para possibilitar contribuições dos alunos por meio de suas leituras de mundo. O ato de elaborar questões é, de fato, desafiador.

Diante do exposto até aqui, o qual acreditamos ser suficiente para uma visão ampla do que foi realizado em sala de aula durante este estágio, passaremos às reflexões finais. Estas concluem as significâncias do estágio para nossa formação docente.

3 Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre as questões envolvidas em nossa experiência de estágio, dando ênfase aos desafios enfrentados na construção de um planejamento sistemático e significativo para com a realidade emergente, e na posterior consecução das ações elencadas no planejamento. Ao fim da ação docente, algumas indagações sempre ficam: será que as atividades planejadas efetivamente corresponderam às necessidades desses alunos? Será o que tempo utilizado foi suficiente para permitir a apropriação e consolidação dos conteúdos, sobretudo, os procedimentais e conceituais abordados durante as aulas? Nossa prática conseguiu dialogar para com esses alunos, de modo a torná-los suficientemente motivados? As metodologias utilizadas foram as mais adequadas para o estágio?

Responder a essas perguntas requer uma abstração que talvez não tenhamos totalmente, remete a uma reflexão a qual podemos não realizar de forma propícia. Mesmo assim, temos que pensar sobre tais fatos para tornar significativa esta experiência. É possível que 28 horas/aulas tenham sido insuficientes para a realização de todas as atividades planejadas, tanto é que algumas delas não tiveram um feedback em tempo hábil e coletivamente. Provavelmente, voltando aos mínimos detalhes da prática, em alguns momentos tenhamos falhado na explicação, poderíamos talvez ter ampliado mais leituras, possibilitado outras oportunidades de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, em nosso olhar, temos consciência de que o máximo de dedicação foi ofertado a esse estágio. Dedicamo-nos a exercer uma postura que desse ouvido ao aluno, que tentasse atender às solicitações feitas, por mais precariamente que tenhamos conseguido. Tentamos ter um olhar que humanizasse o ambiente escolar e,

portanto, estamos felizes com o mínimo que conseguimos realizar, sendo este motivo de, mais uma vez, confirmar nossa escolha na profissão docente.

Desse modo, tudo o que formou esse longo caminho até aqui – leituras, interpretações, reflexões, atividades, etc. – obviamente tropeça entre coisas acertadas, alguns problemas e reformulações em um processo em que quem estava ensinando também estava aprendendo. Por isso, configura-se como importante conquista para nossa identidade docente e representa momentos em que o lecionar deixou de ser suposição, imaginação por meio de teorias e passou a ser ação, realização concreta de um aprendiz num ambiente escolar.

Referências

- ABDALA JUNIOR, B. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. de; RIOS-REGISTRO, E. M. (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p.15-39.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- JUNIOR, A. F. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009, p.33-58.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006, p.09-56.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio-prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod5bloco4/texto-reflexoes_sobre_estagio-e-pratica-de-ensino.pdf>. Último acesso em: 13/Jul./2018.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a, p.149-376.
- _____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p.121-137.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo - área - aula. 22.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p.70-94.

PACHECO, F. T. Leitura: a seleção de texto para o ensino. In: Revista Construir Notícias. n.82, ano 14, Recife: Construir, mai/jun 2015. Disponível em: < <http://www.construirnoticias.com.br/leitura-a-selecao-de-texto-para-o-ensino/> >. Último acesso em: 09/Dez./2018.

PARAÍBA. Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 09 fev. 2018.

ROJO, R. Alfabetismo(s): Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009, p.73-83.



Apêndices

Apêndice 1 – Quadro com as atividades e seus objetivos.

Atividades	Objetivos
Atividade diagnóstica com o gênero textual crônica.	Avaliar os conhecimentos dos alunos na leitura do gênero textual crônica, bem como sobre a função dos adjetivos no sentido do texto. Observar aspectos a serem intervencionados.
Aula de apresentação do estagiário: Resposta à carta.	Apresentar o professor estagiário, acolher e conhecer os alunos. Além disso, possibilitar a interação entre a turma e o estagiário e observar, a partir das respostas à carta, quem são, o que querem e o que sentem esses alunos.
Trilha dos direitos e deveres em sala de aula.	Conscientizar sobre e estabelecer direitos e deveres de alunos e de professor estagiário para o bom andamento das aulas no estágio.
Correção coletiva da Atividade Diagnóstica.	Avaliar os conhecimentos dos alunos na leitura do gênero textual crônica, bem como sobre a função dos adjetivos no sentido do texto. Observar aspectos a serem intervencionados.
Leitura compartilhada de crônica e resolução coletiva de interpretação.	Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura, além de desenvolver estratégias de leitura e observar alguns aspectos característicos do gênero.
Aula expositivo-dialogada sobre elementos da narrativa.	Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre e identificar, no texto, os elementos da narrativa, bem como desenvolver a percepção dos movimentos e analisar as contribuições dos elementos na construção da narrativa.
Dinâmica dos emojis e leitura compartilhada.	Fortalecer dimensões pessoais, além de compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura e desenvolver estratégias de leitura, informar sobre a existência e diferenciar a crônica argumentativa.
Leitura compartilhada de crônica, via texto e curta-metragem, com atividade de análise e de escrita.	Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura textual e visual, desenvolver estratégias de leitura, além de observar diferenças de percepção entre a leitura via texto e via curta-metragem. Desenvolver estratégias de escrita, bem como proporcionar momentos de aplicação da criatividade escritora.
Aula expositiva-dialogada sobre uso de adjetivos e concordância nominal no texto, por meio de atividade de completar lacunas de crônica com adjetivos.	Aprofundar o conhecimento e desenvolver a percepção dos efeitos de sentidos no uso de adjetivos e locuções adjetivas, bem como observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
Leitura compartilhada e atividade de compreensão de crônica.	Compartilhar sentidos e sensações extraídos da leitura da crônica. Observar e analisar o uso de adjetivos e locuções adjetivas, bem como seus efeitos de sentidos no texto, e a concordância nominal entre os termos da oração.
Atividade diagnóstica final.	Avaliar o avanço dos alunos a partir dos conteúdos estudados.
Questionário de avaliação do estágio e cruzadinha sobre características da crônica e elementos da narrativa.	Avaliar o período de estágio e o conhecimento dos alunos acerca das características do gênero e dos elementos da narrativa.
Despedida dos alunos.	Avaliar o período de estágio.

**A PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS EM SUPORTES DIGITAIS: UMA ATIVIDADE
INSTIGANTE E DESAFIADORA NO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA / NEWS PRODUCTION IN DIGITAL MEDIA: A RIVETING
AND CHALLENGING ACTIVITY IN PORTUGUESE LANGUAGE
TEACHING INTERNSHIP**

Thamíris Sâmia Silva Santos⁵³

Williany Miranda da Silva⁵⁴

RESUMO

A realização de estágios nos cursos de licenciatura oportuniza vivências que aproximam o estagiário do contexto de trabalho. Neste, o profissional em formação pode e deve experimentar metodologias e recursos didáticos que favoreçam o ensino e motivem os alunos a aprender os conteúdos abordados. Este trabalho toma a produção textual como foco de reflexão, avaliando a prática docente no trato com o uso da tecnologia digital, aliada ao ensino de Língua Portuguesa. Trata-se da análise de estratégias empreendidas com o gênero textual notícia, produzida e retextualizada para o suporte digital. Nesse sentido, avaliar o processo de mobilização entre o conteúdo e o uso do suporte, a partir dos produtos gerados pelos alunos, dentre as limitações e características próprias do contexto da educação básica, possibilita uma ação docente em contínua formação e reverbera de forma positiva para outras práticas de ensino. As ações docentes foram inspiradas teoricamente em autores como Silva (2014) e (2017), Dolz e Schneuwly (2004), Dell'Isola (2007), Marcushi (2008), Braga (2013), Silva e Araújo (2015), e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Para a sistematização da exposição dos dados, serão consideradas as categorizações de Moreira e Caleffe (2008), através das quais se reconhece este estudo como sendo de caráter interpretativo, de base qualitativa e de natureza de campo. Reconhecer os produtos gerados como resultado de uma prática bem-sucedida é o primeiro aspecto para continuar investindo em desafios. Além deste, e o mais importante, é avaliar os processos de ensino e aprendizagem que viabilizaram tais produtos; e, nisto ressalta-se a contribuição do presente relato.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de notícias; Suportes digitais; Estágio docente.

ABSTRACT

The completion of internships in degree courses offers opportunities that bring the intern closer to the work context. The professional in training may and should experiment methodologies and didactic resources that support and motivate students to learn the contents covered. This paper takes the textual production as a focus of reflection, evaluating the teaching practice dealing with the use of digital technology allied to the teaching of Portuguese Language. The present work aims to analyze the strategies used with the genre news, produced and retextualized for digital support. Thus, evaluating the mobilization process between the content and the support use, based on the products generated by the students, within the characteristic limitations of the basic education environment, leads to a continuous teaching formation and impacts other teaching practices. The teaching actions were theoretically inspired by authors such as Silva (2014) and (2017), Dolz and Schneuwly (2004), Dell'Isola (2007), Marcushi (2008), Braga (2013), Silva and Araújo (2015), and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016). For data systematization exposure, the categorizations of Moreira and Caleffe (2008) will be considered, through which this study is identified as having an interpretative character, qualitative basis and field nature. Recognizing the products as results of successful practices is the first aspect to continue investing in challenges. Beyond this, the most important is to evaluate the teaching and learning processes that enabled such products; and in this way, this report contribution is emphasized.

KEYWORDS: News production; Digital media; Teaching internship.

⁵³ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: thamirissamia@hotmail.com

⁵⁴ Professora Associada da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: williany.miranda@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O tempo destinado ao estágio docente obrigatório durante o período de graduação tem como objetivo oportunizar ao licenciando experiências que o aproximam de forma prática ao seu futuro habitat natural, a sala de aula. Tal contato viabiliza ao professor em formação vivências que fomentam reflexões que devem corroborar para o seu processo de construção profissional, bem como construir pontes para outros sujeitos, à medida que se compartilha, através de pesquisas, relatos profícuos sobre a docência.

O primeiro contato com a sala de aula, decerto, não se apresenta como algo elementar, antes, cria-se um ambiente desafiador e complexo que exige do estagiário múltiplas habilidades, para citar algumas: domínio de conteúdo, didática, autocontrole emocional, bom relacionamento interpessoal (com os alunos, professor supervisor e equipe escolar), conduta ética, disponibilidade para reestruturação do planejado, e etc.

Diante disto, vê-se que o estágio não se limita a um período de “prática” puro e simplesmente. A expectativa é de que funcione para subsidiar ao professor em formação espaços de reflexão, no confronto entre as práticas de profissionais mais experientes, supervisor⁵⁵ (na escola básica) e orientador (no ensino superior). Por isso, é outorgado ao estagiário, de modo geral, espaço para testar métodos, aplicar teorias, verificar hipóteses e explorar recursos didáticos, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem e motivar os alunos acerca dos conteúdos abordados.

O presente trabalho destaca uma experiência de ensino⁵⁶ desenvolvida no âmbito da disciplina Língua Portuguesa (dovarante LP), área que contempla o estudo da linguagem em suas diversas formas de realização. Este toma como foco de reflexão a produção textual, avaliando a prática docente no trato com o uso da *tecnologia digital*. Para tanto,

⁵⁵Professor da turma na qual o estágio foi realizado. O mesmo acompanhou o desenvolvimento das tarefas estando presente em todas as aulas.

⁵⁶ A experiência aqui relatada corresponde ao fechamento das atividades formais reflexivas da disciplina “Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, concebida pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), setor dirigido pelo Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tal prática docente esteve sob orientação da Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva, e contou com a supervisão do Prof. Emerson Nickson dos Santos Silva (professor da rede pública de ensino da Paraíba).

analisa as estratégias metodológicas empreendidas com o gênero textual notícia, produzida e retextualizada pelos alunos para o suporte digital.

Nesse sentido, tem-se como objetivo avaliar o processo de mobilização entre o conteúdo e o uso do suporte, a partir dos produtos gerados pelos alunos, dentre as limitações e características próprias do contexto da educação básica, o que possibilita uma ação docente em contínua formação e reverbera de forma positiva para outras práticas de ensino.

Para orientar o leitor, seguem os tópicos de: *fundamentação teórica*, com resenha pertinente sobre as leituras basilares que sustentaram a proposta de ensino elaborada e implementada no referido estágio; *metodologia*, com explicitação do caráter procedimental da experiência; *análise da prática*, com descrição das ações docentes da estagiária; e por fim, as *considerações finais*, com a reflexão dos resultados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na atualidade, as *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC's) fazem parte da realidade dos brasileiros. Uns usuários mais tímidos, outros mais resistentes, outros totalmente adeptos... Mas sim, a tecnologia digital já perpassa a vida de todos.

Em razão disto, Braga (2013), afirma que a *tecnologia digital* deixou de ser algo opcional e passou a ser uma demanda social, exigindo dos cidadãos a necessidade de se integrarem, sob pena de ficarem alijados de atividades básicas como a realização ou recebimento de pagamentos, agendamento de consultas a órgãos públicos, dentre outras.

Nesse sentido, Citelli (2000) alertou que os meios de comunicação deveriam funcionar como mediadores dos processos educativos, não devendo existir aqui resistências, tendo em vista que tal conciliação pode proporcionar aprendizagem.

No tocante à sala de aula, Braga (2013) afirma que esta nova forma de produzir linguagem acarreta novas ocorrências nos eixos de leitura e escrita, sendo preciso que a escola esteja sensível a tal realidade. Para a autora, as TIC's oportunizam a origem de novos gêneros

textuais, à medida que se verifica inovação nas relações comunicativas, precedente que pode impulsionar o trabalho com o texto nas aulas de LP.

De acordo com Silva (2014) este cenário amplia as práticas de letramentos colocando assim desafios ao professor, ele, que precisa estar atento a tais demandas, uma vez que assume lugar importante na formação dos alunos. Segundo a autora, na atualidade, os recursos digitais já compõem o conjunto de ferramentas à disposição dos professores das escolas públicas brasileiras. Cada vez mais o Ministério da Educação (MEC) tem investido em equipamentos digitais (computadores de mesa, *tablets*, *netbooks*, *datashow*, televisores, etc.) exigindo que os educadores se utilizem dos mesmos.

Diante de tais discussões que permeiam as práticas pedagógicas na contemporaneidade, autores como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) ao mobilizar reflexões sobre os *letramentos digitais*, definidos por eles como sendo “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (op cit, 2016, p. 17), sugerem propostas de ensino que integrem os recursos digitais ao cotidiano escolar, fazendo assim com que o aluno assimile tais recursos como sendo úteis a aprendizagem de conteúdos escolares.

Para os autores, a grande questão reside na forma como as ferramentas serão implementadas ao contexto de ensino, haja vista que os professores são orientados pela coordenação pedagógica a seguir programas de cursos (livros didáticos, documentos parametrizadores e outros), fazendo com que o desafio seja justamente estabelecer diálogos entre ambas as ferramentas. Por isso, alertam ao fato de que não há fórmulas específicas para se ensinar letramentos digitais, mas é necessário habilidade por parte dos profissionais para conseguir manter um equilíbrio, tendo ainda o devido discernimento quanto ao nível de complexidade das ações de letramento.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), atual documento parametrizador do ensino básico no Brasil, preconiza a inserção de tais recursos como aliados do processo de ensino e aprendizagem escolar de todas as áreas do conhecimento, pois reconhece que “a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 59).

2.3 RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA

Segundo Dell'Isola (2007) a *retextualização* pode ser entendida como sendo um

[...] processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. (Dell'Isola, 2007, p. 10)

Para a autora, a retextualização está intimamente correlacionada ao estudo dos gêneros textuais, pelo fato de que no processo de elaboração de um novo texto, naturalmente, são mobilizadas habilidades de linguísticas, textuais, situacionais e outras, que põe em destaque o caráter funcional da linguagem. Por isso, para ela, tal trabalho de produção e mudança textual pode ser um meio viável de se levar o alunato a compreender a constitutividade dos textos e os suportes nos quais circulam.

Marcushi ([2004]2010) aponta para o caráter dinâmico que integra a retextualização. Para ele, este processo não deve ser visto como mecânico e restrito às práticas institucionalizadas de ensino da língua, tendo em vista que o ato de retextualizar é constitutivo das práticas sociais cotidianamente, à exemplo da notícia, que circula nos meios de comunicação tanto na modalidade impressa, quanto na modalidade audiovisual, ou ainda, nas duas condições citadas. Portanto, para que um mesmo texto circule em diferentes veículos comunicativos é preciso a refacção do texto base, a retextualização.

Dessa maneira, no que tange à disciplina língua portuguesa, Marcuschi ([2004]2010) e Dell'Isola (2007), concordam entre si que as operações envolvidas no processo de retextualização envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, sem, todavia, alterar o valor verdade das informações do texto base, o que é complexo, do ponto de vista discursivo.

Em se tratando da *retextualização da notícia* especificamente, verifica-se que, ao migrar do suporte impresso para o audiovisual (e vice e versa), mesmo que se mantenha o objetivo primordial, que é comunicar, noticiar, disseminar informações, se faz necessárias modificações de diversas ordens, pois estão implicados: nova situação comunicacional, público alvo, contexto de

produção, e outros. Dessa forma, trabalhar com a produção da notícia, bem como sua transição do impresso para o digital, se configura como uma oportuna abertura para a observação das características estruturantes dos gêneros textuais.

3. METODOLOGIA

Por se tratar de um relato de experiência, este tópico contempla as estratégias metodológicas de ensino desenvolvidas com dados específicos dos inúmeros produtos que a sala de aula promove. Assim, distanciamos-nos da ideia de sistematizar dados, segundo as categorizações de Moreira e Caleffe (2008), embora reconheçamos, apoiados por eles, o caráter interpretativo com apreciação explicativa de resultados que possam “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros” (Moreira e Caleffe, 2008, p. 61).

Considerando que este trabalho parte do contexto de estágio docente, a sala de aula é eleita como local que fornece os dados necessários à reflexão da experiência. A proposta de ensino foi aplicada numa turma do 1º ano do médio regular, do noturno, de uma escola pública da cidade de Campina Grande – PB, com índice de repetência em 100%. De um total de 45 estudantes matriculados, 59% era composto de homens e 41% de mulheres com idade entre dezesseis e vinte e dois anos.

3.1 ESTRUTURAÇÃO DO ESTÁGIO DOCENTE

O estágio, para as reflexões suscitadas foi disposto, em síntese, em quatro etapas, a saber: sondagem, planejamento, execução e registro. A primeira etapa, a *sondagem*, consistiu no período destinado à entrada em sala e aula e apropriação do contexto de estágio. De início, priorizou-se conhecer a turma e realizar um levantamento das reais necessidades da mesma. Para tanto, foi aplicado um questionário de sondagem⁵⁷ mediante o qual foi possível estabelecer um norte de como seriam encaminhadas as tarefas, do ponto de vista didático. Era

⁵⁷Xerocopiado e respondido de modo individual. Composto de onze perguntas de múltipla escolha e dissertativas que questionou aos alunos sobre os eixos de leitura, escrita e análise linguística, bem como coletou dados sobre a opinião da turma sobre a temática e suas expectativas quanto à ministração de aulas.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

preciso delinear um trajeto que atendesse a especificidades da turma a qual se pretendia desenvolver as atividades. Por isso, também foram acompanhadas duas aulas ministradas pelo professor supervisor.

Diante destes dados, foi cumprida a segunda etapa do estágio: *o planejamento*. Em um primeiro momento, o professor supervisor foi escutado, para que se tomasse conhecimento do encaminhamento didático previsto para o bimestre, tendo em vista não haver descontinuidade dos conteúdos a serem abordados. Por conseguinte, estruturou-se uma sequência de atividades junto à professora orientadora.

A terceira etapa consistiu na *ministração de aulas*. Em se tratando das estratégias metodológicas adotadas, verificou-se a realização de aulas expositivo-dialogadas nas quais os sujeitos, aluno e professor, dentro do contexto escolar, fossem mutuamente partícipes do processo de ensino e aprendizagem.

A escrita do *relatório*, quarta etapa, cumpriu a função de registrar as ações pedagógicas implementadas durante o estágio, além de permitir reflexões que problematizaram o fazer docente e colocaram em evidência inquietações que precisam ser ponderadas em outras situações de ensino.

Destas inquietações, selecionamos uma delas, para tratar no respectivo relato de experiência, vinculada à etapa de ministração de aulas. Após o distanciamento necessário à realização das atividades, e sistematizadas as ações, destacamos que a aplicação da proposta de ensino envolveu a ministração de vinte aulas, segundo sintetiza, o quadro 01, Cronograma de aulas ministradas, a seguir:

Quadro 01: Cronograma da Proposta de Ensino

PLANOS	DATAS	HORÁRIO	PLANEJAMENTO
Plano 01	08/05/2018	19h 30min/20h 00min	Questionário de sondagem
Plano 02	22/05/2018	19h 30min/20h 30min	Leitura do texto 01 (crônica)
Plano 03	29/05/2018	19h 30min/20h 30min	Exercício do texto 01 (crônica)
Plano 04	06/05/2018	20h 30min/21h 30min	Leitura e atividade do texto 02 (crônica)
Plano 05	12/06/2018	19h 30min/20h 30min	Leitura e atividade dos textos 03, 04,

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

			05 e 06 (notícias impressas)
Plano 06	13/06/2018	20h 30min/21h 30min	Análise linguística (notícias impressas)
Plano 07	20/06/2018	19h 30min/20h 30min	Produção escrita (notícia impressa)
Plano 08	07/07/2018	19h 30min/20h 30min	Reescrita (notícia impressa)
Plano 09	18/07/2018	20h 30min/21h 30min	Exibição e gravação dos vídeos (notícias digitais)
Plano 10	19/07/2018	19h 00min/20h 00min	Regravação dos vídeos (notícias digitais)

Fonte: Relatório de estágio 2018.1,UAL/UFCG

O Quadro 01 expõe atividades desenvolvidas entre os meses de maio e julho de 2018, realizados no período noturno. O tempo médio por planejamento considerou aulas com duração de 30 minutos⁵⁸, totalizando nove horas/aula, e contempla os eixos de ensino, envolvendo, leitura, produção escrita e análise linguística. Para nosso interesse específico, consideramos o uso do suporte digital no ensino de língua, gerados nos planos de aula 09 e 10. Nestes, os alunos retextualizaram notícias impressas – produzidas por eles – para a modalidade audiovisual, fazendo uso de aparelhos celulares pessoais (smartphones).

Mais especificamente, a inserção da *tecnologia digital* como recurso didático foi vista como uma aliada viável, o que pode conferir ampliação de possibilidades de estudo dos gêneros textuais, à medida que se propôs a retextualização de textos do suporte impresso para suporte digital e consiste no ponto de reflexão que resultou o presente relato.

3.2 DESCRIÇÃO DAS AULAS

Embora, tenhamos sinalizado que nosso ponto de reflexão é a retextualização da notícia em mudança de suporte, faz-se necessário uma breve contextualização sobre os eixos de ensino a fim de se verificar que a articulação entre os conteúdos e o suporte foram viabilizados pela temática conduzida pelos textos discutidos em sala.

Quanto à distribuição das aulas (ver quadro 01), à princípio, o foco central foi a leitura. Investiu-se no estudo de crônicas com o objetivo de estabelecer uma leitura

⁵⁸ No período noturno da referida escola cada aula tem duração de trinta minutos.

motivacional de textos com marcas predominantes das tipologias narração e descrição. Para tanto, foram lidos os textos “Tragédia Brasileira”, de Manoel Bandeira, e “Não as Matem”, de Lima Barreto, ambos que retratavam a situações de agressão física contra a mulher, bem como feminicídio (temáticas escolhidas pelos alunos no questionário de sondagem). As discussões mobilizadas através de aulas expositivo-dialogadas visaram estimular os alunos a desenvolver opinião crítica bem como ampliar suas percepções acerca de tal fato social.

Paralelamente, a turma respondeu a exercícios escritos de fixação da aprendizagem que exploraram o uso de estratégias de leitura para interpretação textual. Este momento inicial foi distribuído em seis aulas (planos de aula 02, 03, 04 e 05 –cf. quadro 01).

O segundo momento foi destinado ao estudo do gênero notícia. Em sala de aula foram realizadas leituras de vários exemplares através dos quais a turma pode ter contato com várias possibilidades de estruturação textual. Posteriormente, nas aulas seguintes, foi solicitada a produção escrita de uma notícia⁵⁹. Para tanto, os alunos tiveram de retomar as leituras realizadas anteriormente para construir textos em grupo.

Considerando a primeira escrita deste texto, foi realizada a correção do mesmo⁶⁰ por parte da estagiária. Tal correção foi comentada oralmente na aula seguinte, ocasião na qual os alunos tiveram a oportunidade de, em grupos, reescreverem os textos resolvendo as questões apontadas.

Em sequência, foram estudadas em sala de aula as características da notícia na modalidade audiovisual, para tanto, uma televisão⁶¹ da escola foi utilizada para exibição de vídeos⁶² que serviriam como norteadores para a produção seguinte. Foi solicitado aos alunos que transformassem a notícia impressa em uma notícia digital. Esta proposição se justificou pela possibilidade de os alunos perceberem as modificações textuais e linguísticas implicadas

⁵⁹ Neste momento, foi preciso modificar o planejado: a ideia inicial seria produzir notícias sobre a violência contra mulheres. Todavia, a turma demonstrava exaustão e desinteresse a tal tema. Diante disso, e tendo em vista a necessidade que o texto fosse inédito, foi permitido aos alunos que produzissem os textos a partir de temas diversos.

⁶⁰Foi utilizada a correção classificatória, definida como “identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...]”. (SERAFINI, 1989 apud RUIZ, 2010, p.45).

⁶¹ Os vídeos para exibição foram armazenados em pendrive.

⁶² Vídeos baixados do portal de notícias “G1 em um minuto”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jq_OmVe5LNc> e <https://www.youtube.com/watch?v=U0_uQMV_fMo> Acesso em 15 de Maio de 2018.

na mudança de suporte na relação impresso – digital, uma vez que tal gênero ocorre em diferentes ambientes.

Este processo de mobilidade funcional dos gêneros textuais em diferentes suportes, tratados por Marcuschi [2004]2010 e Dell’Isola (2007) como procedimentos de *retextualização*, será o foco da análise a seguir. A proposição que se coloca é de verificar como os suportes tecnológicos operaram como recursos pedagógicos para apreensão de conteúdos de LP.

4. ANÁLISE DA PRÁTICA - SUPORTES DIGITAIS NA PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS

A proposta do tópico é analisar a inclusão dos recursos digitais, integrados à prática de ensino, com o objetivo de ampliar as condições de aprendizagem da turma. Importante salientar que desde o início a preocupação é de incluir o uso do suporte digital não apenas como um recurso que viabilizasse o conteúdo a ser ensinado, mas também como uma forma de articular o próprio conteúdo sem criar artifícios exagerados que realçasse na condição de uso. Em outras palavras, a inclusão do suporte deveria articular-se ao conteúdo com um propósito claramente definido para a sua existência e funcionamento na sala.

Como exemplo do exposto, é possível citar o uso de uma televisão para exibição de notícias na modalidade audiovisual. A escola onde foram desenvolvidas as ações do estágio não dispunha do equipamento data show, e, tendo em vista a necessidade de que a turma tivesse contato com formas de se produzir a notícia em vídeo, foi necessária, antes da retextualização, que a estagiária levasse à sala: televisor e pendrive (com vídeos armazenados). Trata-se de um desdobramento que deve ser habilidade cotidiana do professor no contexto de ensino básico: flexibilidade do programado e boa vontade para redimensionamento dentro das condições reais do seu contexto de trabalho.

Outra situação de uso de equipamentos digitais foi no processo de retextualização das notícias. Os alunos produziram em grupo o texto impresso, depois, retextualizaram-no para a forma de vídeo. Implicado a tal situação estava um desafio: cumprir a docência dentro

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

de contexto bastante adverso constituído de repetência escolar, alto índice de faltas⁶³, espaço curto para ministração de aulas, além de desestímulo pelo ano letivo por parte dos alunos.

Para a primeira gravação dos vídeos, os alunos receberam as orientações de modo impresso. Eles tiveram em mãos as instruções sobre a estrutura textual da notícia e um exemplo de notícia produzido pela estagiária, tal escrita tinha estratégia motivacional, tendo em vista que se trata de um texto construído com recursos de humor e ironia.

Exemplos das orientações sugeridas:

Orientação 01:

CONVITE

O noticiário *Drummond Agora*, neste mês de junho, está publicando textos de alunos matriculados na sua escola. Sua turma foi convidada para produzir notícias que serão divulgadas na referida instituição. Portanto, mãos à obra!

Quer uma dica? Siga as instruções abaixo.

- Junte-se a mais quatro colegas da sua sala formando grupos de cinco alunos;
- Caso seja preciso, retomem material estudado durante as aulas de Língua Portuguesa nas últimas semanas: anotações, textos lidos, exercícios respondidos, etc.;
- Escolham o tema do fato que será noticiado pelo grupo. Lembrem-se: trata-se de um noticiário local, optem por um tema que seja do interesse da comunidade próxima a vocês;
- Façam um esquema do que pretendem desenvolver para ajudar na estruturação do texto durante a escrita. (Usem a folha de rascunho);
- A versão final da escrita deverá ser entregue através do preenchimento dos dados do "anexo 3";
- Após a escrita da notícia, revisem o texto: emprego da linguagem formal, clara e objetiva;
- Lembrem que o gênero notícia exige imparcialidade e neutralidade, não exponham opiniões próprias do grupo. Recomenda-se o uso de 3º pessoa do discurso.

Orientação 02:

⁶³ Identificada quantitativamente em 45 alunos matriculados e uma média de apenas 15 frequências por aula.

ALUNOS SÃO JONALISTAS POR UM DIA

19/06/2018 às 19h e 30min – Drummond Agora

O 1º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (nome da escola), instituição situada na cidade de Campina Grande – PB, na última terça-feira, dia 19 de junho, produziu notícias para o noticiário *Drummond Agora*. Na ocasião, a estagiária da disciplina Língua Portuguesa - Thamiris Santos - solicitou aos alunos que se organizassem em grupos de cinco integrantes e escrevessem notícias com tema livre. Os alunos tiveram o tempo de uma hora para concluir a tarefa.

Consultada pelo noticiário *Drummond Agora* a turma disse que gostou da atividade e afirma não ter sentido dificuldades, “ter assistido as aulas ajudou bastante”, disse um aluno durante a visita da nossa equipe a escola.

Informações dão conta de que os alunos ficaram tão animados com a ideia de serem “jornalistas por um dia” que desejam dar continuidade a proposta escrevendo outros gêneros como, por exemplo, reportagem, entrevista, debate, etc. O professor Emerson (supervisor de estágio docente) disse ainda que às atividades foram atribuídas notas.

Após a estratégia motivacional de exibição de uma notícia, os alunos foram acompanhados pela estagiária e pelo professor supervisor, para a elaboração de suas retextualizações, auxiliando-os quando necessário. Tratava-se de uma atividade completamente diferente das realizadas no cotidiano, e os alunos não estavam acostumados à situação. Não bastava a produção da notícia, eram necessários arrumar a postura corporal, a entoação, direcionar o olhar para a câmera do aparelho; enfim, eles estavam sendo avaliados por movimentos desconsiderados como relevantes para a aprendizagem escolar.

De posse dos vídeos produzidos na primeira gravação, verificou-se que a maioria dos grupos procedeu com oralização do texto impresso, não apresentando aproximação com notícia de modo que assegurasse a interpretação das informações divulgadas, como pode ser verificado na imagem⁶⁴abaixo.

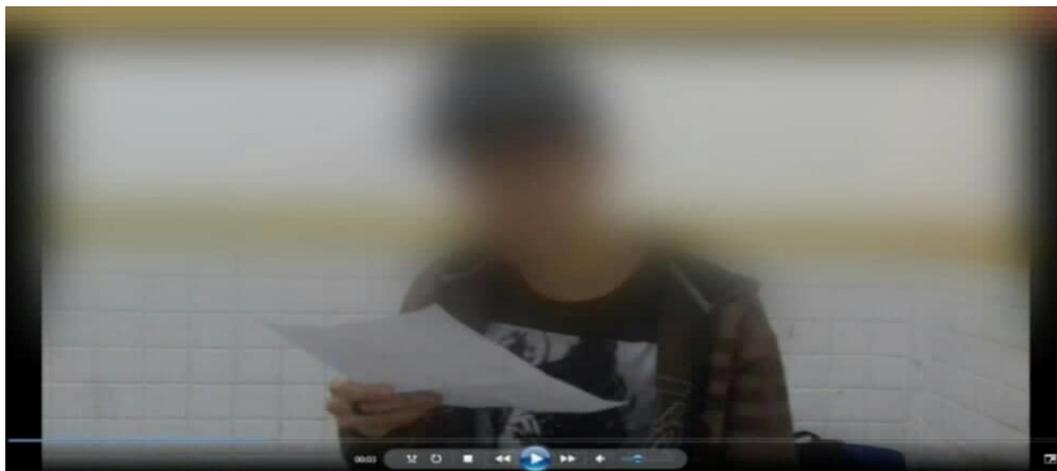
⁶⁴A imagem 01, bem como as demais que se referem aos vídeos, foi obtida mediante a captura de tela realizada pela função “*Print Screen*” disponível em teclados de *notbooks*. Estas exhibições têm a finalidade de ilustrar e de auxiliar na visualização dos produtos gerados.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Imagem 01: Primeira gravação da notícia



Como citado por Marcuschi ([2004]2010) e Dell’Isola (2007), para que se concretize a retextualização, é preciso envolvimento do falante na reelaboração do texto. Tal como visto na imagem, evidencia-se que o grupo se restringiu ao texto escrito, não conseguindo dar maior amplitude à informação noticiada. Considerando esta produção como possível de ser melhorada, foram dadas aos alunos novas orientações, sendo a principal delas a necessidade de maior aproximação com a notícia produzida por eles, para que assim pudessem investir em uma melhor desenvoltura frente à câmera, para tanto, os alunos se reuniram em grupos para assistir aos seus próprios vídeos e fazerem uma nova gravação. Na ocasião, foram também discutidos os principais erros da primeira produção.

Erros como ficar com os olhos presos ao papel, corpo tenso, leitura em voz baixa sem as entoações devidas, falta de convicção, dentre outros, foram assinalados para que os alunos corrigissem. Assim, novas instruções foram recomendadas. Dentre elas, o ato de cumprimentar o telespectador, interagir com o público, envolver-se com o fato noticiado através da linguagem corporal, entre outros.

Seguindo-se às novas orientações, foi solicitada aos grupos a regravação dos vídeos, como mostra a imagem 02.

Imagem 02: Regravação do vídeo



A imagem 02 é um exemplo da mudança de comportamento verificado entre os grupos. Nesse segundo momento, eles conseguiram ressignificar o texto impresso atribuindo-lhe performance mais elaborada, com a premissa de uma audiência interessada, dentro de moldes mais conscientes, o que é uma atribuição típica da oralidade formal.

Nesse sentido, a regravação dos vídeos foi considerada satisfatória e pode ser vista como atendendo ao que se espera do gênero notícia na modalidade digital⁶⁵.

A importância de tal realização pode ainda ser vista pela possibilidade de se evidenciar a interpretação textual realizada pelos alunos, tendo em vista que a notícia digital não se subsiste pela mera oralização do texto impresso. Antes, presume um desempenho típico dos gêneros orais como, por exemplo, cumprimentos aos telespectadores e entonação sequenciada de voz precedida de objetividade e precisão na descrição e narração dos fatos.

A retextualização não se constitui, portanto, de uma reprodução de mesmo texto em mudança de ambientes. Ao contrário, é necessária sensibilidade para lidar com um novo contexto situacional e adequar a produção impressa num novo arranjo. Mesmo que a notícia de base seja impressa, ela é destituída de aparatos típicos da esfera audiovisual. O avanço da telefonia móvel e dos aplicativos de mídia integrados ao celular possibilitou uma experiência didática satisfatória, sem a necessidade de aparatos complexos e sem perder de vista o conteúdo de ensino.

⁶⁵ Havendo tempo disponível, a próxima etapa seria rever o uso da linguagem formal, aspecto que os alunos deixaram a desejar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão das análises promovidas neste trabalho, é possível atestar como a práxis em sala de aula é desafiadora e, por vezes, conflituosa. Todavia, a mesma mostra-se como uma experiência enriquecedora que legitima conhecimentos.

Vê-se, mediante esta experiência, a importância de revisitar as ações que se procedem no estágio docente, visando assim, dar relevo a pontos exitosos, ou não, tendo em vista discorrer sobre a reverberação dessa vivência para a formação acadêmica e profissional do estagiário que se encontra na condição de professor em formação.

É verificável como o estágio oportuniza situações que exigem do futuro professor bom manejo teórico, pois, é a partir deste, que ele respalda suas ações no contexto de ensino. Nesse sentido, avalia-se como relevante a retroalimentação entre teoria e prática (e vice-versa) tendo-as como imbricadas em uma relação de continuidade.

Já quanto a inserção das TIC no/para o ensino, como já afirmado, ratifica-se ser este uso um aliado dos professores no contexto do ensino básico, uma vez que a tecnologia digital, no âmbito do ensino de língua, pode contribuir para expandir os conhecimentos acerca da funcionalidade dos gêneros textuais, bem como proporcionar aos alunos possibilidades amplas na compreensão da linguagem como objeto de estudo.

Por fim, pode-se dizer que reconhecer os produtos gerados como resultado de uma prática bem-sucedida é o primeiro aspecto para continuar investindo em desafios. Além deste, e o mais importante, é avaliar os processos de ensino e aprendizagem que viabilizam tais produtos; e, nisto ressaltou-se a contribuição do presente trabalho.

Referências

ARAÚJO, Denise L.de, SILVA, Williany M. (Orgs.). *Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acessado em: 20 de Abril de 2018.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcinilo. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, [2004]2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Williany Miranda da. *Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente*. Hipertextus Revista Digital. v,12. Julho, 2014.

SILVA, Williany Miranda da. *Textos em Mídia Impressa e Digital: confrontando práticas de leitura e objetos de ensino para a formação de leitores proficientes*. Signum. Londrina, v. 20. n. 1. p. 81-109, abr., 2017.

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO /
REFLECTIONS ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE
COMPULSORY INTERNSHIP OF A TEACHER IN TRAINING**

Elizabeth Duarte Cavalcante⁶⁶

Manassés Morais Xavier⁶⁷

RESUMO

Este estudo objetiva refletir acerca da prática docente no estágio obrigatório de Língua Portuguesa e o aprendizado dos alunos e professor em formação. Sabendo que o estágio é a oportunidade de pôr em prática as teorias que foram estudadas e de sua importância para formação de professores, a pesquisa foi realizada com a intenção de compartilhar os efeitos do estágio na formação do graduando e elucidar as reflexões que surgiram durante e após a experiência de estágio obrigatório de Língua Portuguesa, realizado no Ensino Médio. Para isso, analisamos as atividades propostas, os resultados obtidos e a aprendizagem acerca desse movimento e seus efeitos, buscando refletir sobre os aspectos que consideramos relevantes sobre as questões vinculadas. A coleta de dados parte da sequência didática proposta para a turma em que foi realizado o estágio, como se deram as atividades e seus resultados durante o percurso da sequência didática e o relatório do estágio. Com base nisto, analisamos de que maneira o estágio obrigatório contribui para o aprendizado dos alunos e professor estagiário em processo de formação inicial. Compreendemos, a partir dessa reflexão, a importância do professor para sociedade e a sua contribuição para formação cidadã dos seus alunos. Através dos dados coletados concluímos que no estágio obrigatório não será encontrado apenas lacunas no ensino e estágio, mas que esse momento tem o potencial de registrar o percurso formativo do futuro professor em formação e caminhos possíveis para mudanças no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Língua portuguesa; Reflexões; Professor em formação; Ensino.

ABSTRACT: This study aims to reflect on the teaching practice in the compulsory internship of Portuguese Language and the learning of students and teacher in training. Knowing that the internship is the opportunity to put into practice the theories that were studied and their importance for teacher training, the research was conducted with the intention of sharing the effects of the internship in the training of the graduate and elucidate the reflections that emerged during and after the experience of mandatory internship of Portuguese language, conducted in high school. For this, we analyzed the proposed activities, the results obtained and the learning about this movement and its effects, seeking to reflect on the aspects that we consider relevant on the related issues. The data collection starts from the didactic sequence proposed for the class in which the internship was carried out, how the activities and their results were given during the course of the didactic sequence and the report of the internship. Based on this, we analyzed how the mandatory internship contributes to the learning of students and trainee teacher in the process of initial training. From this reflection, we understood the importance of the teacher for society and his contribution to the civic education of his students. Through the data collected, we conclude that in the compulsory internship not only gaps in teaching and internship will be found, but that this moment has the potential to record the formative path of the future teacher in training and possible paths for changes in teaching.

KEY WORDS: Internship; Portuguese Language; Reflections; Teacher in training; Teaching.

⁶⁶ Graduanda do Curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Campina Grande.
elizabethduartecavalcante@hotmail.com

⁶⁷ Professor, doutor da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), da Universidade Federal de Campina Grande. manassesm Xavier@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo o estágio obrigatório foi visto apenas como uma etapa da formação, em que os discentes tinham a possibilidade de vivenciar sua futura realidade profissional, aperfeiçoando o seu conhecimento teórico através da prática. Hoje podemos ver que o exercício da docência vai muito além de mediar conhecimento, ampliando-se a partir das situações a que são submetidos nos estágios, modalidades de observação e regência, os estagiários conseguem construir conhecimentos sobre a realidade da educação e o papel do professor como agente transformador dessa realidade é primordial para mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. As limitações, inovações, discussões e abordagens acerca do processo de ensino aprendizagem são alguns dos pontos que este profissional da educação deve questionar.

Pensando no estágio obrigatório como um momento imprescindível ao desenvolvimento e crescimento do professor em formação e que este momento possibilita a reflexão dos saberes docentes, permitindo nessa etapa que o aluno-professor reconfigure seus conhecimentos, complementando ainda mais as estratégias e objetivos que serão atrelados a sua prática de ensino, este estudo objetiva refletir acerca da prática docente no estágio obrigatório de Língua Portuguesa e o seu reflexo na aprendizagem dos alunos e professor em formação.

A prática docente constantemente é investigada. Busca-se compreender como o ensino é concebido, quais os paradigmas que o norteia, quais os conteúdos aplicados, como esses conteúdos são repassados aos discentes e principalmente qual o papel do professor e do aluno enquanto eixos primordiais para que a aprendizagem ocorra.

O conteúdo que aqui será observado teve origem através da intenção de compartilhar os efeitos do estágio na formação do discente e elucidar as reflexões que surgiram durante e após a experiência de um estágio obrigatório de Língua Portuguesa, realizado no Ensino Médio que ocorreu na cidade de Campina Grande, em um pré-vestibular solidário, no período de 2018.1. Enxergar esse processo em que o discente é submetido durante a sua formação e refletir acerca do mesmo é algo fundamental para formação dos professores em exercício e dos professores em formação.

2 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

O estágio obrigatório e supervisionado possibilita a reflexão dos saberes docentes, permitindo ao professor em formação que nessa etapa seus conhecimentos sejam reconfigurados complementando ainda mais as estratégias e objetivos que serão atrelados a sua prática de ensino.

Dentro e fora do meio acadêmico ainda é muito recorrente a ideia de que o estágio é apenas mais uma disciplina didática que tem a finalidade de aperfeiçoar os conhecimentos sobre a prática de ensino, mas sabe-se que o estágio mais do que isso possibilita ao professor em formação a sua construção identitária profissional.

Adotamos no que concerne a proposta metodológica o caráter exploratório: Primeiro analisamos a sequência didática que foi proposta para a turma do Pré-Vestibular Solidário, onde foi realizado o estágio, como se deram as atividades e seus resultados durante o percurso da sequência didática, o relatório final do estágio e por fim fizemos uma reflexão acerca do estágio obrigatório.

A sequência didática foi dividida em módulos: Módulo I (Diagnóstico), composto por duas aulas em que foi feita a apresentação da matriz de Língua Portuguesa do Enem. Explicação das matrizes com uso de questões do Enem. Módulo II (Leitura e Análise Linguística), composto por oito aulas distribuídas da seguinte maneira: Duas aulas para o estudo dos operadores argumentativos e da temática saúde mental, bem como seus subtemas: depressão, toc, esquizofrenia, ansiedade, transtornos. Trabalhamos a temática partindo de notícias, artigos de opinião, vídeo, prints de discussões acerca da temática. Foram feitas atividades de reflexão linguística e temática sobre o assunto; duas aulas para o estudo dos tipos de argumentação através de recortes de textos dissertativos, técnicas de argumentação, atividade de criação argumentativa; duas aulas para o estudo do gênero Artigo de opinião e suas características e duas aulas para a discussão sobre os subtemas de saúde mental partindo da leitura de artigos de opinião. Atividades em grupo sobre o conteúdo ministrado. Módulo III (Avaliação) composto por quatro aulas, sendo duas para a produção em sala de um artigo de opinião acerca do tema “A Saúde Mental no Brasil”, tema escolhido pelos próprios alunos. Foi preparada uma proposta seguindo o modelo dos temas do Enem, com textos motivadores verbais e imagéticos e duas aulas para entrega do artigo de opinião corrigido e discussão acerca dos pontos de melhoria e dos resultados obtidos no estágio docente.

Apesar das dificuldades encontradas na resistência dos alunos no tocante a participação das atividades inicialmente, a efetividade dos mesmos durante as aulas, e a rotatividade de alunos na turma, aos que permaneceram foi visível a melhoria do reconhecimento argumentativo e da argumentação durante a produção textual e as atividades orais. A contribuição dada através do estágio, em se tratando das práticas de Leitura, Escrita e Análise Linguística produziram avanços significativos nos alunos. Notamos durante as discussões finais e na correção da produção que fluiu, consideravelmente, se compararmos ao início do estágio, em que constatamos a valia das aulas, enquanto docente na prática do que estágio obrigatório. Alguns problemas de escrita, no tocante ao gênero, ainda persistiram, mas se considerarmos o curto tempo de duração do estágio, a progressão dos durante a regência foi muito significativa.

3 REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

O professor em formação precisa estar ciente de que seu objeto de trabalho (língua portuguesa) é amplo e dinâmico, por isso que é necessário adequar os recursos para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Deve-se incessantemente buscar conhecimentos que possam ser atrelados ao desenvolvimento do seu trabalho, tendo em vista as várias situações que são e serão enfrentadas na sala de aula.

Segundo Imbernón (2011), uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes, para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Ao professor cabe muito mais do que o papel de mediar conhecimentos, mas o de possibilitar a inserção do conhecimento de uma realidade social que possa ser compreendida e refletida.

Algumas limitações também são encontradas nesse percurso. Contudo, elas são assumidas com o compromisso de serem minimizadas sempre mais.

Reconhecemos a importância dos locais em que são realizados os estágios e a responsabilidade dos profissionais da docência na formação prática dos futuros

professores e podemos afirmar, segundo Freire (2001), que os saberes possíveis de serem construídos no estágio estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada.

Destacamos que a efetividade dessa aprendizagem prática está diretamente vinculada à concepção de prática e de estágio que se instaura nas disciplinas da formação inicial de professores. Portanto, procuramos compreender o estágio enquanto emancipação profissional, segundo Freire (2001), uma vez que, essa dimensão valoriza os processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo das pessoas envolvidas na relação de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de formar um profissional reflexivo-crítico, que exercite a prática investigativa, objetivando a compreensão da realidade e a intervenção do professor em vista do desenvolvimento dos alunos.

O estágio é um período fundamental no processo de formação profissional. Constitui-se em um momento onde o estudante pode vivenciar experiências no futuro campo de atuação. Tendo como função fazer a integração das disciplinas do currículo acadêmico. Levando em consideração que a teoria e indissociável da prática. Neste sentido o estágio é de suma importância, pois permite ao professor estagiário uma aproximação e uma atuação com o ambiente escolar.

Segundo Pimenta (2010): “O estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagens e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de ação-reflexão-ação...”. Portanto o estágio deve constituir-se como um campo de produção do conhecimento, a partir das interações e aprendizagens proporcionadas pela ação-reflexão-ação no campo de estágio

Neste sentido o estágio deve ser realizado pensando na perspectiva de que o professor é um pesquisador, pois este possibilita uma produção de novos conhecimentos através de atividades de reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no contexto escolar em busca de intervenções que venham a contribuir para a melhoria naquela instituição e contribuir para a formação acadêmica do estagiário.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas a ampliação e análise dos contextos onde

os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Durante muito tempo as perspectivas de estágio se resumiram a uma parte prática dos cursos de licenciaturas com a realização da observação das práticas dos professores para depois imitar técnicas e modelos aprendidos naquele momento, como também criticar práticas pedagógicas utilizadas pelos professores rotulando como tradicionais entre outras denominações consideradas negativas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Considerando o estágio como um momento prático do curso separando a teoria da prática, uma ideia errônea, pois bem sabemos que estas não se separam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, a partir, dessa reflexão a importância do professor para sociedade e a sua contribuição para formação cidadã dos seus alunos. Através dos dados coletados concluímos que no estágio obrigatório não será encontrado apenas lacunas no ensino e estágio, mas que esse momento tem o potencial de registrar o percurso formativo do futuro professor em formação e caminhos possíveis para mudanças no ensino.

O estágio é o momento que privilegia atividades de investigação e intervenção no meio escolar, em uma realidade em que se fundamenta a reflexão. O exercício da docência vai além de mediar conhecimento e o estágio tem esse papel de nos fazer conhecer a realidade da educação e o papel do professor como agente transformador dessa realidade e a sua contribuição para sociedade na formação cidadã dos seus alunos.

Concluímos afirmando que no estágio obrigatório não será encontrado apenas lacunas no ensino e estágio, mas que esse momento tem o potencial de registrar o percurso formativo do futuro professor e caminhos possíveis para mudanças no ensino.

Os efeitos do estágio na formação continuada dos professores em exercício possibilitam a atualização dos conhecimentos para as demandas do mercado de trabalho e é fundamental para preparação e desenvolvimento social. Através deste o professor pode

planejar novas metodologias de ensino, analisar e identificar os principais obstáculos para o ensino de qualidade, aderir novas ferramentas de ensino.

Referências

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas/ GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores** – São Paulo: Avercamp, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MILREU, Isis/ RODRIGUES, Márcia Candeia. **Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos**. – Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido/LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA (EF): O GÊNERO TEXTUAL CARTA COMO CATALISADOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gabriele de Oliveira Souza (UFCG)

Milene Bazarim UFCG)

RESUMO

Através da experiência adquirida no estágio supervisionado de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o presente trabalho se volta para as experiências e desafios enfrentados e superados ao trabalhar o gênero textual carta no contexto de sala de aula. Desse modo, ele apresenta os processos, procedimentos e planejamentos de atividades desenvolvidas no ano de 2018 durante 2 meses com alunos do 7º ano em uma Escola Cidadã Integral de Campina Grande-PB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, a qual está vinculada ao campo de investigação da Linguística Aplicada. O estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Bakhtin (1977), no que diz respeito a enunciação e a interação verbal que ocorre a partir dela; em Bazarim (2006), no que envolve a interação e o processo de escrita e reescrita dos educandos; em Rueda (1995), no que se refere aos processos de aprendizagem, em Luckesi (2011) no que diz respeito à avaliação; em Menegolla e Sant'Anna (2014), no que diz respeito ao planejamento; em Dolz; Schneuwly (2004), no que diz respeito à sequência didática. Desse modo, neste trabalho apresentamos o resultado de desempenho de duas turmas que lidaram de formas diferentes com um mesmo conteúdo, apresentando uma análise sobre as perspectivas de aprendizagens de ambas. Também apresentaremos as evidências dos desafios, falhas e acertos nos procedimentos das atividades e planejamentos enquanto professora estagiária. Trata-se de um resultado pertinente, pois aponta caminhos para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Ensino de Língua Portuguesa; Gênero Textual Carta.

ABSTRACT

Through the experience gained in the supervised stage of Portuguese Language of Elementary Education, the present work turns to the experiences and challenges faced and overcome when working the textual genre letter in the context of the classroom. In this way, he presents the processes, procedures and planning of activities developed in the year 2018 during 2 months with students of the 7th year in an Integral Citizen School in Campina Grande-PB. It is a qualitative research, with elements of action research, which is linked to the field of Applied Linguistics research. The study is based on the theoretical contributions of Bakhtin (1977), regarding the enunciation and verbal interaction that occurs from it; in Bazarim (2006), in what involves the interaction and the process of writing and rewriting of the students; in Rueda (1995), with regard to learning processes, in Luckesi (2011) with regard to evaluation; in Menegolla and Sant'Anna (2014), with regard to planning; in Dolz; Schneuwly (2004), with respect to the didactic sequence. Thus, in this work we present the performance results of two groups that deal in different ways with the same content, presenting an analysis about the learning perspectives of both. We will also present the evidences of the challenges, failures and correctness in the procedures of the activities and planning as a trainee teacher. This is a relevant result, since it points out ways for the initial training of Portuguese Language Teachers.

KEYWORDS: *Supervised Internship; Teaching Portuguese Language; Textual Genre Letter.*

INTRODUÇÃO

O gênero textual carta abre margem para inúmeras possibilidades de trabalho no contexto de sala de aula. Através do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no EF pode-se realizar de forma mais oportuna o trabalho desse gênero durante 2 meses com alunos do 7º ano em uma Escola Cidadã Integral de Campina Grande-PB. A carta é um gênero que com o passar dos anos adquiriu múltiplas facetas e tipos, bem como também se adaptou a novas formas formalidades. Sendo ele um gênero que usualmente faz parte do cotidiano e passa despercebido.

Tomando por base esse pressuposto, planejou-se então trabalhar a carta e seus tipos, almejando atentar os alunos para os seus contextos de uso, suas estruturas e seus aspectos linguísticos. Isso aconteceu com base no campo de investigação da Linguística Aplicada, analisando os caminhos de possibilidades a serem desenvolvidos durante os encontros com as turmas. O plano de aulas tentou dialogar com o livro didático adotado pela escola costurando os conteúdos de análise linguística que deveriam ser ensinados para o 7º ano naquele bimestre.

Aliar o ensino do gênero com esses assuntos foi algo extremamente oportuno e proveitoso, exercendo sempre o cuidado para não o usar o texto como pretexto (ruim). Era sempre uma forma de tentar dialogar com os conteúdos de análise linguística para uma melhor compreensão pelos alunos sobre o que seria a carta e a sua função. Ratificase então o fato de que a escolha do gênero objetivou trabalhar também com questões de escrita e leitura com cada um dos alunos, o que, a partir da troca de cartas, o que se tornou possível, visto que os educandos passaram por cerca de 3 processos reescrita do gênero do texto produzido.

Interessante ressaltar que as aulas não aconteceram apenas de forma expositiva e dentro de sala de aula, a realização de dinâmicas, aulas no pátio, visita aos correios fizeram parte do plano e complementaram o desenvolvimento do estágio. Através da realização de uma atividade diagnóstica foi possível perceber que muitos alunos nunca haviam possuído um contato com o gênero, para isso acontecer, escrevi uma carta para cada um deles. Isso desempenhou um estímulo e o interesse por parte deles para com o conteúdo que iria ser ministrado nas aulas, bem como também uma boa recepção da turma para com a minha presença em sala.

Como o estágio foi desenvolvido com duas turmas da mesma série e com o mesmo plano de aula, existiram experiências diferentes e particulares de cada sala. Algumas vezes o plano precisou ser adaptado e moldado conforme as ocorrências que surgiram no desenvolvimento do estágio. Evidenciando a partir disso a realidade de que nunca um plano de ensino pode acontecer com base em um engessamento, conforme o desenvolvimento da turma, alterações sempre são necessárias. Assim, o plano é concebido como um instrumento que auxilia na organização do trabalho docente e não um referente exato e inalterável.

Evidencia-se, portanto, que dificuldades e desempenhos foram diferentes de acordo com as turmas, visto que os perfis que as compunham eram repletos de particularidades. Por esse motivo, torna-se relevante evidenciar esses pontos, bem como também apresentar as possibilidades e desafios que foram enfrentados no estágio de Língua Portuguesa no EF ao fazer uso do gênero textual carta como catalizador de ensino.

Após esta breve introdução, são apresentados, de forma sucinta, alguns conceitos teóricos que embasaram as atividades realizadas no estágio, posteriormente, há a discussão dos resultados e, encerrando este artigo, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O gênero textual carta abre um leque de possibilidades de trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir do que se entende e propõe pela enunciação. Por esse motivo, essa escolha de trabalho durante estágio procedeu-se da necessidade de acontecer uma interação e um diálogo entre o aluno e o professor e, através dessa relação, ocorrer uma troca de conhecimentos e confiança, possibilitando também uma melhor relação do aluno com o que foi ensinado e apresentado em sala. Freire (1989) elenca que a existência de um vínculo como esse torna a aplicabilidade dos conteúdos e a execução da dinâmica da sala de aula mais atrativa.

Logo, isso provém de uma interação, que relaciona a linguagem e o meio social, algo defendido por Bakhtin (1977), que, para um melhor desenvolvimento tornou-se prudente relacionar a sua teoria com o gênero carta, justamente para ampliar uma melhor compreensão sobre a enunciação e a interação verbal que ocorre a partir dela.

Isso então, abre oportunidade para pensar em relação ao trabalho com o gênero no contexto da sala de aula de forma mais enfática, para tanto, torna-se prudente considerar tudo o que se foi proposto e pensado na prática por Bazarim (2006) no que envolve a interação e o processo de escrita e reescrita dos educandos, desenvolvendo uma percepção de que é válido e possível no ensino de Língua Portuguesa através desse gênero.

Pode-se perceber que a carta foi pensada enquanto gênero e, por conta disso, também como instrumento de comunicação. Os estudos de Raviolo, Gondim e Carvalho (2010), trazem à tona os primeiros sistemas de comunicação conhecidos que surgiram a partir da necessidade de imperadores e reis saberem o que estava acontecendo em seus territórios. Saber essa relação histórica e comunicativa da carta é compreendê-la de uma forma ainda mais ampla enquanto gênero, ampliando a sua pertinência de trabalho em sala.

Desse modo, torna-se oportuno dizer que a escolha da “carta” objetivou trabalhar também com questões de escrita e leitura com cada um dos alunos, o que, a partir da troca de cartas, tornou-se possível, pois, antes do envio, a carta era lida e reescrita com base nas observações feita pela professora estagiária, a qual era a mediadora do processo e não a destinatária da carta. A partir disso, os alunos estavam sempre voltados para processo de interação que ocorria entre o leitor e o texto, construindo então um sentido para aquilo que estava sendo lido e também escrito por eles (GANDOLFI, 2005).

No âmbito de sala de aula, os contextos de aprendizagem são diferentes e variados, para tanto, Rueda (1995) explica de forma específica capacidades que podem ser desempenhadas a partir dos exercícios de aplicação e procedimentos que podem auxiliar de forma efetiva na elaboração das atividades. Esse ponto está diretamente ligado ao ato de planejar e avaliar, algo defendido nos estudos de Luckesi (2011). Ambos retomam a pertinência de um fazer coletivo na construção das aulas, nas mudanças de posturas e na correção de algumas incoerências, algo capaz de ampliar a compreensão para com a sala de aula e todo contexto escolar que a envolve.

Menegolla e Sant’Anna (2014) afirmam que o planejamento auxilia na prática docente de uma forma efetiva, por considerar o fato de que ato de planejar passa a ser utilizado para organizar a ação educativa uma vez que permite que se levante o questionamento do tipo de cidadão que se pretende formar, deixando, assim, de ser um simples regulador para se tornar ato político-filosófico, científico e técnico.

A partir disso e de todo o aporte procedimental de planejamento das atividades, procedeu-se a realização de uma sequência de atividades, almejando um melhor referente durante o estágio, para tanto, tonou-se mais do que necessário, aliar as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) sobre as sequências de elaboração de modelos didáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho com duas turmas durante o estágio foi ocasionado pelo fato de nesse período, a escola estar passando por um processo de mudança de horários, justamente por ter aderido ao ensino integral. Em decorrência disso, o horário que havia sido reservado para mim com a primeira turma precisou mudar, o que comprometeu boa parte do planejamento do estágio que havia esquematizado.

Diante disso, teve-se como solução trocar de turma e repetir esse mesmo procedimento, assim foi feito, porém, não troquei de turma, permaneci com uma e assumi outra, mesmo com um número de aulas bem menor do que na anterior. Não achei interessante desfazer o início de trabalho com uma turma e migrar para outra. Foi uma escolha que resultou em uma experiência muito particular para um cenário de estágio supervisionado.

Foram realidades completamente diferentes, com perfis particulares de desempenho dos alunos. Assim, tentei desenvolver a mesma sequência de atividades com as duas turmas. É evidente que, por conta da quantidade de horas, o planejamento foi alterado e mudava de uma turma para outra, sendo importante adaptar as atividades de acordo com a quantidade de horas disponíveis em cada turma.

Isso pode ser visto através do cronograma de atividades (apêndice). O desenvolvimento das atividades foi tranquilo, porém, é fato que a recepção de cada turma foi diferente, o que pode ser ilustrado com o caso de uma dinâmica de grupo realizada no dia 15 de maio com a TURMA 1, e 21 de maio com a TURMA 2. Ocorreu certa resistência por parte da T1, cuja reação foi totalmente diferente da outra. Isso me fez perceber o quanto a realidade da sala de aula é imprevisível, que não existe receitas e que nem sempre tudo ocorre como planejado.

A dinâmica almejava efetuar uma maior interação em grupo e consistia em os alunos conseguirem montar cartas e identificar os elementos da sua estrutura, bem como também descobrir a quais tipos elas pertenciam. O grupo vencedor ganhava uma premiação, mas, percebi que em ambas as turmas boa parte das equipes responderam de forma adequada e completaram a dinâmica, o diferencial foi o tempo de realização da atividade, por esse motivo, foi válido também entregar uma pequena premiação de participação para os demais alunos.

Uma outra atividade cuja aplicabilidade foi tranquila e proveitosa, foi oficina de selos, que também foi muito bem recebida pelas duas turmas. Os alunos gostaram da ideia e foram extremamente criativos. Foi interessante como eles rapidamente assimilaram o que iria ser trabalhado na oficina e o que foi aplicado em sala. Os educandos tiveram a autonomia de criar os seus próprios selos, com desenhos, cola, lápis de colorir, papéis A4 e adesivos. Tornar isso possível e adaptar para o contexto de sala de aula aumenta a interação dos alunos com aspectos do gênero de uma maneira mais proveitosa.

Um encontro que vale destacar aqui, foi a ida aos correios, pois os alunos puderam ver de perto tudo aquilo que foi trabalhado em sala, vê-los naquela instituição, extremamente entusiasmados e envolvidos com a visita e a experiência além da sala de aula, auxiliou-me a compreender o que é dito por Luckesi (2011), quando ele afirma que o ensino e a sua avaliação é mais do que cadeiras e livros, que é possível fazer acontecer experiências inesquecíveis através do planejamento.

Por meio dessa visita, os alunos puderam ter um contato efetivo com o processo final de destino da carta, algo que tanto foi conversado durante as aulas devido às curiosidades desenvolvidas por cada um. Além disso, ocorreu também a experiência de escrita e duas reescrita de cartas, a proposta era fazer com que elas fossem trocadas entre alunos de turmas diferentes. O processo de escrita e reescrita aconteceu, mas as cartas ainda não foram trocadas durante a vigência do estágio.

Alguns alunos escreveram apenas duas versões, outros apenas uma, pois no final do 2º bimestre a escola estava em semana de provas e também estava passando por um período de ensaios para um evento junino que iria ocorrer. Com isso, alguns alunos eram retirados de sala, o que fazia com que muitas aulas dessa semana chegassem a ser substituídas por outras atividades. Como a troca dependia da escrita da outra turma, ela não chegou a ser efetuada durante a vigência do estágio, porque alguns alunos não

concluíram parte de suas produções. Sendo assim, a professora supervisora não achou adequado a realização da troca e resolveu adiar para algum outro momento.

Trabalhar análise de elementos linguísticos como vocativo, pontuação e ortografia carecia de um momento pragmático e em seguida reflexivo, era sempre interessante a realização desse contraponto. Para determinados conteúdos, o contexto de sala de aula é fundamental, para outros existem possibilidades melhores fora dele. Trabalhei esses assuntos com base no gênero e em usos comuns vistos em muitas das suas atividades. Percebi que algumas dificuldades foram cessadas e que sempre que chamava a atenção eles rapidamente assimilavam ao conteúdo e identificavam o erro.

Pude perceber que a resistência de atividades em grupo só cessou quando foi realizado o contrato pedagógico com os alunos. Esse contrato consistiu em ser, de fato, um contrato com os direitos e deveres que eles deveriam exercer em sala. Ele foi organizado a partir de uma pequena lista de direitos e deveres feita por todos os educandos, considerando os tópicos em comum e aplicando eles no contrato, que servia justamente para selar o compromisso deles comigo e vice-versa. Existiam duas vias do contrato, uma que ficava comigo e outra que ficava com eles. Qualquer atitude que eu cheguei a tomar em sala, foi justificada a partir do que tinha no contrato. (APENDICES 2). A elaboração e assinatura desse contrato transmitiu aos alunos uma ideia de compromisso e responsabilidade. No entanto, mesmo com o contrato feito com a participação da turma e assinado por todos, em alguns momentos, as conversas paralelas atrapalhavam o desenvolvimento de algumas dessas atividades. Apesar disso, não houve grandes descumprimentos. Pode-se dizer que o contrato foi uma alternativa que funcionou com as duas turmas e que foi de extrema importância a aceitação de cada uma delas para o desenvolvimento de muitas das atividades que foram realizadas. Os alunos se sentiam extremamente responsáveis e gostavam disso, pois tinham a impressão que estavam sendo “gente grande”, como foi dito por um de meus alunos.

Como método avaliativo, tomou-se por base a participação dos alunos em sala, a resolução e entrega das atividades e os resultados da atividade diagnóstica. Contabilizando assim da seguinte maneira: participação = 2 pontos; atividades = 3 pontos; segunda atividade diagnóstica = 5 pontos. O desenvolvimento e os resultados quanto ao rendimento dos alunos foram excelentes, porém, pude perceber que na turma que tive

menos aulas alguns tópicos do conteúdo não ficaram tão claros, justamente porque não tive como trabalhar da mesma forma com as duas.

Com o fim do estágio, enviei para os alunos aerogramas que serviram como forma de fazer com que eles tivessem uma experiência mais concreta com o gênero e com tudo o que foi vivenciado na visita aos correios. Na carta que escrevi e os entreguei no nosso primeiro encontro pedi para que os alunos escrevessem também os seus endereços, objetivando usá-los justamente para esse fim. Alguns alunos não quiseram de forma alguma, os compreendi e fiquei de entregá-los os aerogramas tempos depois. A princípio, a proposta do aerograma era que eles recebessem ainda no período do estágio, mas, por questões maiores, isso não foi possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi elencado durante todo o trabalho, se pode perceber que é possível ensinar conteúdos da Língua Portuguesa de forma eficiente através do gênero textual carta. A necessidade de uma relação interativa entre aluno e professor é algo que pode contribuir com o desenvolvimento das aulas e as motivações dos educandos em relação conteúdo estudado. Isso amplia a noção de estratégias, bem como também de realização de atividades que deram certo e que podem ser repetidas em outras experiências de estágio ou já vida profissional.

Algo que vale destacar é a pertinência de sempre enxergar o aluno como sujeito atuante nas atividades. O vínculo enunciativo acontecia durante as aulas e durante a realização dos exercícios e dinâmicas. Desse modo, não se pode negar, então, que a realização de aulas fora do contexto de sala de aula ampliaram a percepção dos alunos sobre os usos sociais do gênero, unindo as discussões realizadas durante os encontros com as práticas feitas fora de sala.

Visitar instituições como os Correios, por exemplo, é aumentar o universo de expectativa desses alunos e ampliar os percursos de possibilidades que por ventura eles podem ter. Democratizar esses espaços, levar os alunos para lugares que antes de um trabalho com o gênero eles jamais conheciam, tem uma função social, chegando a motivá-los e inseri-los em novas realidades de compreensão.

O desempenho particular de cada turma é um fato a se destacar, visto que ambas apesar dos conteúdos serem os mesmos, passaram por motivações diferentes. Isso ratifica a noção de que o contexto de sala de aula é muito particular e dialoga com inúmeras realidades. Um outro fato a se destacar é que se deve sempre pensar nos horizontes de expectativas dos alunos e compreender que o cronograma de atividade estará sempre passível a mudanças.

Logo, trabalhar o gênero textual carta traz à tona desafios que exigem do professor além de um trabalho conceitual, mas também interacional. E essa interação inclui a existência de conteúdos atitudinais e reflexivos.

Referências

BAZARIM, Milene. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em 9 de março de 2018.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1979.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GANDOLFI, Giselda. **Compreensão leitora: a compreensão como conteúdo de ensino**. São Paulo: Moderna, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem - Componente do ato Pedagógico**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, Maximilino; SANT'ANNA, Ilza Martins, Porque planejar? Como planejar? 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Brasil. Editora Vozes, 1997.

PEREIRA, Camila Sequetto e outros. **Universos: Língua Portuguesa**. 7º ano- Anos Finais. 3ª.Ed. São Paulo, 2015

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

RAVIOLO, Daniel; GONDIM, Andréa; CARVALHO, Juliana. **Sequência didática carta do leitor**. Disponível em: < <http://www.jornalescolar.org.br>>. Acesso em 10 de março de 2018.



IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

APENDICES

DATAS	TURMA E QUANTIDADE DE AULAS	ASSUNTO
17/04 (Terça feira)	<u>7° A</u> – Duas aulas	OBSERVAÇÃO
18/04 (Quarta Feira)	<u>7° A</u> – Duas aulas	OBSERVAÇÃO
24/04 (Terça Feira)	<u>7° A</u> – Duas aulas	CONFENÇÃO DOS CRACHÁS
25/04 (Quarta Feira)	<u>7° A</u> – Duas aulas	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

MUDANÇA DE HORÁRIO		
07/ 05 (Segunda Feira)	7° C- Duas aulas	CONFECÇÃO DOS CRACHÁS
08/ 05 (Terça Feira)	<u>7° A</u> – Uma aula	INTRODUÇÃO GÊNERO
08/05 (Terça Feira)	7° C – Uma aula	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA
MUDANÇA DE HORÁRIO		
14/05 (Segunda Feira)	<u>7° A</u> – Uma aula	ESTRUTURA DO GÊNERO
14/05 (Segunda Feira)	7° C – Uma aula	INTRODUÇÃO AO GÊNERO
15/05 (Terça Feira)	<u>7° A</u> – Duas aulas	SELOS/ CORREIOS/ PREENCHIMENTO DOS ENVELOPES / DINÂMICA
15/05 (Terça Feira)	7° C – Uma aula	ESTRUTURA DO GÊNERO
21/05 (Segunda Feira)	<u>7° A</u> – Uma aula	REFLEXÃO SOBRE A DINÂMICA
21/05 (Segunda Feira)	7° C – Uma aula	DINÂMICA
22/05 (Terça Feira)	<u>7° A</u> – Duas aulas	CONTRATO PEDAGÓGICO
22/05 (Terça Feira)	7° C – Uma aula	CONTRATO PEDAGÓGICO
GREVE DOS CAMINHONEIROS		
04/06 (Segunda Feira)	<u>7° A</u> – Uma aula	PRODUÇÃO TEXTUAL EXOGIDA PELA ESCOLA
04/06 (Segunda Feira)	7° C – Uma aula	AULA SOBRE SELOS, CORREIOS E PREENCHIMENTO DOS ENVELOPES
05/06 (Terça Feira)	SEM AULA	SEM AULA
06/06 (Quarta Feira)	<u>7° A</u> – Duas Aulas	OFICINA DOS SELOS
08/06 (Sexta Feira)	7° C – Quatro aulas	IDA AOS CORREIOS

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

11/06 (Segunda Feira)	7° C – Duas aulas	OFICINA DOS SELOS
11/06 (Segunda Feira)	7° A – Uma aula	PRIMEIRA VERSÃO DAS CARTAS
12/06 (Terça Feira)	7° A – Quatro aulas	VISITA AOS CORREIOS
12/06 (Terça Feira)	7° C – Uma aula	PRIMEIRA VERSÃO DAS CARTAS
18/06 (Segunda Feira)	7° A – Uma aula	1° REESCRITA
18/06 (Segunda Feira)	7° C – Uma aula	1° REESCRITA
19/06 (Terça Feira)	7° A – Duas aulas	VERSÃO FINAL DA CARTA E ATIVIDADE DIAGNÓSTICA
19/06 4(Terça Feira)	7° C – (SEM AULA)	LIBERADOS PARA O ENSAIO DE UM EVENTO NA ESCOLA
20/06 (Quarta Feira)	7° C – Duas aulas	VERSÃO FINAL DA CARTA E ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

II)

Contrato Pedagógico

OBJETIVO: O presente documento tem como função registrar, com base na lista de direitos e deveres feita em sala, o COMPROMETIMENTO e COOPERAÇÃO entre _____ e professora estagiária **Gabriele de Oliveira Souza** com as aulas de Língua Portuguesa e com a escola de uma maneira geral.

COMPROMISSO DE _____

Através deste documento, conforme minhas sugestões e de meus colegas, assumo o compromisso de:

- 1) Colaborar para o bom andamento da aula de Língua Portuguesa.
- 2) Manter um bom comportamento.
- 3) Solicitar a ida ao banheiro apenas nos horários permitidos e em casos de necessidade.
- 4) Respeitar a professora e a professora estagiária.
- 5) Permanecer em silêncio e com atenção durante a explicação da professora e da professora estagiária, principalmente na leitura dos textos e explicação de atividades.
- 6) Atender às orientações dadas pela professora e pela professora estagiária.
- 7) Manter a sala limpa.
- 8) Participar de forma adequada das atividades.
- 9) Fazer as atividades propostas pela professora e pela professora estagiária, cumprindo todos os prazos.
- 10) Ajudar os colegas nas atividades quando for permitido.
- 11) Fazer eu mesmo a minha própria atividade, solicitando ajuda, se necessário, à professora e à professora estagiária.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

- 12) Manter uma postura tolerante e solidária em relação aos colegas e evitar apelidos que os magoem.
- 13) Sempre me esforçar para realizar as atividades e acreditar que sou capaz de aprender.
- 14) Evitar conversas paralelas durante os exercícios.
- 15) Não pegar objetos dos colegas sem sua devida permissão.

Obs.: Em caso do não cumprimento de algum desses compromissos, o aluno está sujeito a punições, conforme o regimento e estatuto da escola.

COMPROMISSOS DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA GABRIELE DE OLIVEIRA SOUZA

Através deste documento, conforme foi sugerido pelos alunos do 7º ano C, me comprometo em:

- 1) Preparar, com empenho e dedicação, aulas dinâmicas a fim de criar oportunidade de aprendizagem para todos os alunos.
- 2) Corrigir as atividades com base no nível de aprendizagem demonstrado por cada aluno e apontando oportunidades de melhoria.
- 3) Avaliar o aluno através de diversas formas e, com isso, dar a oportunidade para que ele mostre diferentes habilidades em diferentes contextos.
- 4) Ser compreensiva, mas sempre estimular os alunos a superarem as suas dificuldades, pois **TODOS SÃO CAPAZES** de superá-las.
- 5) Ser paciente, estando sempre disposta a dar uma nova explicação para o aluno interessado e que não tenha compreendido, explicando e auxiliando no seu processo de compreensão.
- 6) Se houver colaboração da turma, preparar aulas com atividades diferenciadas, como dinâmicas em grupo, por exemplo.
- 7) Trazer atividades interessantes e educativas para serem feitas em sala, não se restringindo apenas as do livro didático.
- 8) Manter uma interação gentil e amigável com o aluno, mas sempre almejando o bom andamento da aula.
- 9) Estimular a participação e cooperação de todos durante as aulas.

Estando todos de acordo com os compromissos e deveres estabelecidos neste documento, assinam o devido documento que entrará em vigor na data de sua assinatura.

Aluno (a): _____ Data ____/05/2018

Professora estagiária: _____ Data ____/05/2018

**A LITERATURA DE CORDEL NA EJA: INCENTIVANDO A LEITURA
ATRAVÉS DA CULTURA POPULAR NORDESTINA**

Meriângela Santos Silva*

Rafaella Silva Paz*

RESUMO

A inserção do aluno no mundo da literatura deve partir das práticas de leitura e oralidade conhecidas por ele, facilitando assim a construção de sentidos. Partindo dessa perspectiva, este trabalho consiste no relato de experiência docente desenvolvido na disciplina Estágio de literatura no ensino fundamental, realizado em uma escola pública da cidade de Campina Grande, com alunos do 7º ano da EJA, no turno noturno. A partir das peculiaridades do público-alvo, decidimos trabalhar com a literatura de cordel em sala de aula, dado o seu caráter da linguagem próxima da oralidade e de seus recursos rítmicos que favorecem a leitura e memorização e dão ênfase à cultura popular nordestina. Buscando privilegiar o contexto social em que o aluno está inserido, elaboramos uma sequência didática, com base na proposta do letramento literário postulado por Cosson (2006), e tendo como corpus de leitura os seguintes cordéis: A mulher de antigamente e a mulher de hoje em dia, de autoria de Manoel Monteiro, e A Terrível História da Perna Cabeluda (Prenúncios da Besta-Fera), de autoria de Guaipuan Vieira. Nosso objetivo foi enfatizar a importância do uso da literatura do cordel em sala de aula, e despertar nos alunos da EJA o interesse para o universo da leitura de uma forma dinâmica e atraente.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel; Letramento; EJA;

ABSTRACT

The insertion of the student in the world of literature should start from the practices of reading and orality known by him, thus facilitating the construction of senses. From this perspective, this work consists of the report of teaching experience developed in the subject Internship of literature in elementary education, held in a public school in the city of Campina Grande, with students from the 7th grade of EJA, in the night shift. From the peculiarities of the target audience, we decided to work with string literature in the classroom, given its character of language close to orality and its rhythmic resources that favor reading and memorization and emphasize the popular culture of the Northeast. Seeking to privilege the social context in which the student is inserted, we developed a didactic sequence, based on the proposal of the literary literacy postulated by Cosson (2006), and having as corpus of reading the following strings: The woman of yesteryear and the woman of yesteryear, authored by Manoel Monteiro, and A Terrível História da Perna Cabeluda (Prenuncios da Besta-Fera), authored by Guaipuan Vieira. Our objective was to emphasize the importance of the use of string literature in the classroom, and to awaken the interest of EJA students in the universe of reading in a dynamic and attractive way.

KEYWORDS: Cordel literature; Literacy; EJA.

1 Introdução

O presente artigo teve como alicerce o relatório de experiência docente desenvolvido na disciplina Estágio de Literatura: Ensino Fundamental do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande. O estágio foi realizado em uma Escola estadual no município de Campina Grande para uma turma de 7º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante de 5 aulas, o que se estendeu do período de 13 de novembro a 27 de novembro de 2014.

Como componente curricular acadêmico, a proposta do estágio é proporcionar para o aluno de Licenciatura em Língua Portuguesa o contato com o ambiente escolar, para reconhecer a realidade educacional, e colaborar para vivências, aprendizados e experiências que ajudarão na prática de ensino de Literatura do futuro docente. Os graduandos podem enxergar a realidade fora do espaço acadêmico refletindo e exercitando a docência; planejando e executando uma sequência didática, focada na leitura e em gêneros literários; e interagindo com os alunos, seus hábitos e níveis de leitura. Por fim, participando do dia-a-dia da sala de aula, os estagiários podem perceber os conflitos e dificuldades de se aliar a teoria sobre o magistério de literatura vista na universidade à prática de ensino.

Assim, ao planejamos as atividades que seriam realizadas com os alunos da modalidade de ensino *Educação de Jovens e Adultos* (EJA), e objetivando privilegiar o contexto e conhecimento desses educandos, escolhemos para trabalhar o tema cultura popular nordestina e o gênero literário cordel. Com o intuito de reconhecer a importância da literatura de cordel e sua representação cultural para a região, as atividades planejadas buscaram estimular a leitura e escrita em sala de aula; promover a discussão e reflexão acerca das temáticas e linguagem presentes nos textos; estender o conhecimento sobre a origem e produção dos folhetos de cordel e xilogravura, e a variedade de temas produzidos.

Outra preocupação durante o planejamento foi a seleção dos textos que seriam utilizados na sequência didática. Nessa etapa procuramos escolher cordéis curtos para que a leitura fosse realizada integralmente em sala de aula e assim pudessemos avaliar o desempenho e o desenvolvimento da leitura dos alunos. Essa decisão vai de encontro com o que conceitua Cosson (2009) sobre a formação do leitor literário dentro da escola, a necessidade de se ensinar aos alunos as estratégias de auxílio a leitura e ao

acompanhamento e avaliação contínua do trabalho para que sejam possíveis adaptações da sequência de acordo com as necessidades da turma. Buscamos, com essa proposta, despertar no aluno uma postura reflexiva, sensível e crítica perante a literatura estudada e expandir suas práticas de leitura e oralidade.

Por fim, a literatura de cordel levada para a sala de aula — por apresentar uma leitura simples, ritmada, rica em sonoridade, e estruturada em versos — nos possibilitou atrair o olhar do educando e envolve-lo ainda mais na leitura e na construção de sentidos. As discussões e reflexões acerca da origem do cordel, dos temas e da importância dele para cultura nordestina também foram pontos importantes para a escolha desse gênero, pois privilegiariam o contexto do aluno, resgatariam sua origem e os fariam reflexivos sobre sua riqueza cultural.

Assim, este escrito torna-se relevante pois objetiva apresentar uma proposta didática de letramento literário focada na Literatura de Cordel e compartilhar os resultados da sua aplicação no ambiente escolar; mostrando uma forma viável de aliar o ensino de literatura ao contexto sociocultural dos alunos, respeitando suas limitações e necessidades.

2 Considerações e embasamentos teóricos

2.1 Letramento Literário e escolarização da literatura

Ler é uma atividade fundamental em nossa sociedade e faz parte da vida de todo ser humano. Portanto é indispensável que desde bem cedo o indivíduo entenda a importância da literatura e a considere como uma atividade agradável e prazerosa essencial para sua formação como um sujeito social, atuante e crítico; pois é através da leitura que diversificamos e embasamos nossas opiniões e reflexões acerca do mundo que nos rodeia e de nossa realidade.

A escola tem um papel fundamental nessa transformação do sujeito em leitor, pois como uma instituição social formadora, ela é um dos locais onde se mais tem contato com obras literárias. Assim, é uma obrigação escolar apresentar a leitura como um meio prazeroso para construção de novos conhecimentos, para a aquisição da linguagem e como forma de interações positivas no convívio social.

Como afirma com Silveira (2005, p.16):

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortino de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p.16)

Portanto, percebe-se que é inevitável a escolarização da literatura já que a escola é o meio natural da formação de leitores literários por meio do letramento; ou seja, o letramento literário precisa da escola para se concretizar pois demanda um processo educativo específico que a prática da leitura, individualizada e particular, não possibilita. Assim,

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p.23)

Segundo Soares (2006), a grande questão é que atualmente existe uma forma errônea de se escolarizar a literatura; para ela, no cotidiano escolar os textos literários têm sido usados, na maioria das vezes, como pretextos para ensinar aspectos gramaticais, como passatempo ou como objetos de interpretações pré-estabelecidas.

A autora afirma que, na perspectiva do letramento literário, o foco não deve ser somente o desenvolvimento das habilidades de ler gêneros literários, e sim a compreensão total e a ressignificação desses textos, que contribuirão para a formação sujeito. Assim, ela reafirma a necessidade de que a literatura passe por um processo de “escolarização” mas sem que haja a descaracterização da obra literária e de sua função social.

Ainda no campo das produções teóricas brasileiras sobre o letramento literário e a escolarização da literatura, é importante destacar as contribuições metodológicas e didáticas, além do aparato teórico, criadas por Rildo Cosson (2009) para guiar e auxiliar o docente na formação do leitor literário. Esse teórico sinaliza em seus estudos que o letramento literário é um dever da escola e que para ser efetivo precisa acompanhar as três etapas do processo de leitura - *antecipação, decifração do código e interpretação* – e levar sempre em consideração a função humanizadora da literatura.

Segundo Cosson (2009), o processo de letramento literário é diferente da leitura Literária por fruição e por isso, dentro do ambiente escolar, deve partir de uma sequência básica que contemple quatro fases essenciais: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A primeira etapa é conhecida como Motivação e consiste em preparar o aluno para “entrar” no texto. Para o autor, essa fase é essencial para que o leitor crie gosto pela obra que será lida e mantenha o interesse na continuação da leitura; ela geralmente parte do tema do texto literário trabalhado e de forma lúdica incita o aluno a ler.

A etapa seguinte, a Introdução, o autor sugere que deve-se apresentar para a turma o autor e a obra, caracterizando e particularizando-os. Assim chega-se na fase Leitura onde o aluno lerá a obra, podendo fazê-lo de forma particular ou oral. Nesse momento cabe ao professor acompanhar e mediar a leitura, buscando aferir as dificuldades relacionadas a compreensão do texto e do vocabulário para que possa então solucioná-las. Cosson (2009) grifa que esse acompanhamento, chamado por ele de intervalo, é de suma importância para que o aluno mantenha o foco e o interessa na leitura.

Por fim chegamos a etapa da Interpretação; nesse momento o aluno partirá de suas inferências e começará a construir o sentido do texto. Além de refletir sobre a obra, é esta a hora do aluno compartilhar suas opiniões e conclusões com a turma, gerando um diálogo entre os leitores em formação. É este momento de expressão que mais marca a diferença entre o letramento literário dentro do ambiente escolar e a leitura de fruição que fazemos de forma independente. Cosson (2009, p. 65) defende que

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 65)

Outro item abordado por Cosson (2009), que consideramos de extrema importância para o aperfeiçoamento da sequência didática que visa a formação de leitores, se refere à avaliação. O autor alerta que o professor deve tomar a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado e que por isso, deve-se ter a atividade avaliativa como um meio de diagnóstico para perceber e analisar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Assim, fica evidente o papel essencial da escola na formação e consolidação de alunos leitores, críticos e cidadãos atuantes.

2.2 Considerações sobre o ensino de literatura na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seleção de textos

Além da proposta apresentada por Cosson (2009) e a compreensão do verdadeiro significado e importância do letramento literário, ressaltamos a importância de se formarem leitores literários. Para tanto, torna-se necessário que o professor e o corpo escolar promovam atividades que abracem o contexto dos alunos e propiciem um maior envolvimento do discente no processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais eficaz, estimulando a reflexão crítica, a curiosidade e promovendo a discussão e construção de sentidos. Dessa maneira a literatura passa a conduzir a formação do educando propiciando o desenvolvimento de “uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto” (ZINANI; SANTOS, 2013. p.169).

Por esse caráter tão abrangente e importante, o ensino de literatura não pode resumir-se apenas a uma modalidade, ela tem caráter multidisciplinar e cabe ao docente ter consciência e capacidade de estimular e promover estratégias de abordagens que possam utilizar os variados aspectos do meio educativo e social, aproveitando-se do caráter multifacetado e abrangente da literatura. Como explica Zinani e Santos (2013) o texto literário possui um potencial transformador que leva o leitor a reflexão e discussão, conduzindo-o a atingir suas metas pessoais e aprimorando-o como sujeito pensante e social. Assim,

a organização de um projeto de ensino de literatura que venha, ao menos parcialmente, buscar responder aos anseios de alunos e professores, precisa, primeiramente compreender o quadro referencial a partir dos quais os sujeitos interpretam sentimentos, pensamentos e ações para, desse modo, poder contemplar só aspectos afetivo, cognitivo, emocional, social, imbricados no processo. (ZINANI; SANTOS, 2013, p. 152)

Com esse entendimento, e partindo das orientações dos PCN, o planejamento didático para o ensino de literatura deve considerar os conhecimentos prévios do aluno e seu contexto sociocultural, envolvendo a participação do corpo escolar e da sociedade. Também torna-se necessárias a utilização do conhecimento sobre as estratégias de seleção

— antecipação, inferência, verificação — que guiarão as leituras selecionadas e influenciarão a formação literária do aluno leitor.

Após essa contextualização, cabe-nos diferenciar e ressaltar as especificidades que cerceiam o ensino da EJA, pois o alunado dessa modalidade se distingue dos alunos do ensino regular não só pela faixa etária, mas também pelo histórico social e bagagem cultural. Portanto cabe ao docente conhecer e entender o perfil do educando para, a partir da reflexão sobre ele, propor atividades que se adequem a realidade e contexto.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, da Educação Básica e da rede pública de ensino, que assegura o benefício da educação ao indivíduo que, por algum motivo, teve o seu direito negado durante a infância ou adolescência; dando-lhe a chance de alfabetizar-se, letrar-se e, conseqüentemente, alcançar certa ascensão profissional.

Infelizmente, o número de indivíduos que se matriculam nessa modalidade é proporcional ao número de alunos evadidos a cada semestre; sendo frequente o número de escolas que deixam de ofertar vagas para a EJA ou a necessidade de fechamentos de várias classes. Os motivos para os altos índices de evasão na Educação de Jovem e Adultos se justificam pelas dificuldades enfrentadas pela escolarização tardia dos sujeitos da EJA, que envolvem desde condições organizacionais e estruturais da escola até a rotina de vida dos alunos, aliados as sucessivas reprovações e a desvalorização dessa modalidade, muitas vezes associadas a um ensino aligeirado e de baixa qualidade.

Como abordado no Caderno EJA (BRASÍLIA, 2006, p.19), os alunos da *Educação de Jovens e Adultos* na maioria são sujeitos que já trabalham a algum tempo e possuem responsabilidades com afazeres e ocupações, além de serem mantenedores da família; assim, eles têm uma visão de mundo regida “por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. (...) trazem uma noção de mundo mais relacionada ao *ver* e ao *fazer*” (BRASÍLIA, CADERNO EJA, 2006, p.5). Conseqüentemente, para que o ensino aprendizagem seja realmente eficaz, o projeto político-pedagógico, conforme sugere o manual didático EJA (2009), vai partir justamente do “universo vocabular e cultural dos educandos, ou do seu dialético linguístico, da sua leitura de mundo, do nível de concepção de leitura e da escrita” (EJA 8º ano, 2009, p.8).

Entendendo a literatura de cordel como um gênero literário muito rico e abrangente que tem por objetivo narrar acontecimentos e causos por meio de versos curtos

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

e rimados; sendo fisicamente, apresentado em pequenos livretos que são facilmente encontrados em feiras populares, sebos e bancas de revistas por preços módicos; o Cordel se apresenta como um gênero interessante, e acessível, para ser trabalhado em sala de aula pois, assim como preconiza o manual da EJA, Soares e Cosson acerca dos aspectos corretos para o letramento literário e a formação do leitor, o estudo desse gênero possibilita ampliar no discente o gosto pela leitura e os seus conhecimentos acerca de suas raízes culturais, destacar facilmente os aspectos que tornam tais textos literários, além de proporcionar discussões (de acordo com os temas abordados) sobre a realidade do estudante.

Segundo Marinho e Pinheiro (2012) quando se trata de pensar elementos metodológicos ou práticas pedagógicas para o trabalho de literatura de cordel se faz necessário descartar a imagem “falsa da metodologia do ensino que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos fatos educativos e sociais existentes na prática pedagógica” (RAYS, 1996 *apud* MARINHO; PINHEIRO 2012, p. 126). Isso refere-se também a prática de considerar e utilizar a literatura como fonte de informação (pesquisa sobre fatos históricos, sobre determinados personagens, ou da linguagem empregada etc.), que retome apenas a produção cultural como objeto. Assim, a metodologia a ser empregada com o trabalho do cordel deve priorizar o diálogo com a cultura ao qual faz parte, e na experiência com todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizado na comunidade escolar (educandos, educadores e gestão). Deve-se portanto,

recolher dos próprios alunos relatos de vivências, experiências deles conhecidas, e, ao mesmo tempo, partir das obras – os folhetos- e penetrar nas questões que lá estão representadas... e importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. Certamente há diferentes manifestações da poesia popular nas diferentes regiões. Descobri-las, dar-lhes visibilidade e uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 127)

Essa abordagem também vai de acordo com o que teoriza Soares (2006) sobre a necessária escolarização da literatura mas que, atualmente, é feita de maneira equivocada e não privilegia os aspectos literários que compõe os textos. Assim o uso do cordel como protagonista do projeto didático, deve privilegiar o seu caráter literário e sua origem popular; não apenas utiliza-lo como uma “muleta” para abordar uma temática ou ensinar

vocabulário e regras gramaticais. Essa escolha deve ser contextualizada, refletida e pesquisada para favorecer o aluno, o letramento literário e a formação do sujeito.

3 Planejamento e sequência didática

O planejamento das ações e atividades que foram realizadas durante a prática de ensino com os alunos do 7º ano da EJA foi pautado no que discorre Rildo Cosson (2006), em *Letramento Literário: teoria e prática*, sobre letramento, ensino de literatura, textos literários e sequência didática.

Cosson (2006) critica a forma como a literatura está atualmente sendo trabalhada nas escolas, questionando o uso de textos fragmentados e as atividades de interpretação e produção textual. Para o autor, a escola deve promover o processo de letramento por meio de textos literários completos e fazer com que o interesse do aluno pela leitura vá além do espaço da sala de aula; ou seja, que o discente se torne mais do que um leitor eventual, transformando o hábito de ler parte de sua vida. Por tanto faz-se necessário que a inserção do aluno no mundo da literatura parta de um ponto conhecido por ele, facilitando assim a construção de sentidos.

Com base nisso, e buscando privilegiar o contexto do aluno, escolhemos para trabalhar com a turma da EJA o tema *cultura popular nordestina* e o gênero literário *cordel*. Para a seleção dos textos, buscamos escolher cordéis curtos os quais pudéssemos ler integralmente com os alunos durante a aula.

Ainda seguindo as orientações de Cosson (2006), formulamos uma sequência, focada em quatro etapas essenciais: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. Na etapa da *motivação* buscamos preparar os alunos para se envolverem com texto. Através da apresentação de vídeos procuramos conduzi-los a relacionar, através de seus conhecimentos prévios, o que estava sendo exibido com a literatura de cordel. Nosso primeiro objetivo era aproximar o discente do gênero que seria trabalhado mostrando que ele, de alguma forma, já havia tido contato com esse tipo textual; em seguida, queríamos que o aluno aticasse o seu interesse acerca do que estava por ler.

Na *introdução* nós focamos na apresentação do autor, da obra e do que caracteriza a literatura de cordel; também achamos indispensável levar alguns folhetos para que os alunos pudessem conhecer como fisicamente são distribuídos os textos que seriam lidos. A etapa seguinte foi a *leitura*, nela buscamos propiciar um espaço agradável para que a

prática da leitura pudesse ocorrer; a priori os alunos deveriam realizar uma leitura individual para só então realizarmos uma leitura oral coletiva do texto. Durante essa etapa, nós como estagiárias, estaríamos acompanhando e direcionando a turma para proporcionar uma leitura mais proveitosa; também foi nessa etapa que abrimos um espaço para detectar as reais dificuldades do aluno com essa prática.

Por fim, chegamos ao momento da *interpretação* onde buscamos induzir a turma a fazer inferências para chegar à construção do sentido do texto, oportunizando ao aluno refletir sobre o texto lido e compartilhar suas conclusões com o resto da turma. Nosso objetivo era fazer com que o aluno se posicionasse diante da obra literária de forma crítica e que encontrasse nela um reflexo de sua cultura.

Nesse contexto buscamos nos empenhar ao máximo durante o planejamento das aulas para priorizar o aluno e sua realidade, tentando de todas as maneiras não sermos arbitrarias quanto às escolhas do tema, do gênero literário e dos textos, de forma a tornarmos a experiência de leitura e aprendizado prazerosos, contextualizados e fluídos para os discentes.

4 Relato de docência

A escolha do gênero literário da sequência foi coerente com a realidade dos alunos aos quais lecionamos. A sugestão que tivemos por parte do professor titular da turma foi que seguíssemos uma linha de ensino tradicional e simplificado, por considerar os alunos da EJA desinteressados. Também nos sugeriu que não levássemos textos ou exercícios longos, pois os alunos não gostavam de ler e, devido o desinteresse, não resolveriam os exercícios. Tudo isso foi, bastante, desmotivador para nós, até porque foi nosso primeiro contato com a turma. Mas, em nenhum momento, nos deixamos abater por esses contratempos e seguimos adiante com nossa sequência.

Nossa sequência foi embasada na teoria de Cosson (2006), na qual focamos nossas atividades em quatro etapas essenciais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação houve exibição de vídeos, na qual, de imediato, percebemos interesse dos alunos pelo gênero proposto. Explanamos a literatura de cordel, sua estrutura, classificação e principais características. As demais etapas foram todas voltadas para a leitura e interpretação dos cordéis trabalhados. Usamos os cordéis “A mulher de antigamente e a mulher de hoje em dia – Manoel Monteiro” e “A terrível história da perna

cabeluda (Prenúncios da Besta-Fera) – Guaipuan Vieira. Encerramos nossas atividades com um momento de divertimento, na qual agradecemos o acolhimento, deixamos algumas mensagens de incentivos para os alunos e entregamos para eles um cordel metalinguístico e chocolates como lembrança.

Considerações finais

Após o término do período da prática e da avaliação do trabalho realizado, podemos perceber que, apesar de certa resistência dos alunos no início das atividades, o uso do Cordel como gênero literário norteador da sequência didática se mostrou bastante adequado e superou as expectativas; visto que os avanços em relação à aprendizagem dos conteúdos, participação nas discussões e empolgação com a temática foram se evidenciando no decorrer das ações.

A sequência didática elaborada se mostrou eficaz na medida em que possibilitou a apropriação, por parte dos alunos, dos aspectos literários que compõe o cordel, além de ajuda-los a compreender as principais características do gênero. Também percebemos que os textos selecionados despertaram a curiosidades dos discentes, levando-os a participarem das leituras, discussões e reflexões de maneira espontânea; o que nos fez acreditar que, fora da escola, eles possam realmente ler o cordel por prazer.

Infelizmente, durante o processo podemos constatar o nível alarmante da evasão escolar, onde numa turma de vinte alunos apenas seis continuavam frequentando efetivamente as aulas. Houveram dias em que tivemos que prosseguir com as atividades com somente dois alunos presentes, entendendo que na aula seguinte, caso outros aparecessem, teríamos que voltar a explicar tudo novamente; isto prejudicou de forma significativa o andamento das atividades, nos obrigando a atrasar ou refazer o planejamento didático. Embora encontrando essas dificuldades, buscamos fazer o melhor aproveitamento do tempo que tínhamos de aula, bastante curto por sinal, para incentivar a leitura e o gosto do aluno pela literatura de cordel, mostrando a riqueza de temas abordados e a aproximação deles com o seu contexto social.

Desta forma, entendemos que é sim possível trabalhar textos literários com turmas da EJA, mesmo com o tempo compactado e com as dificuldades apresentadas pelos alunos, como também despertar neles o gosto pela leitura, favorecendo o letramento

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

literário, a formação do sujeito leitor e ampliando o conhecimento do discente acerca das suas raízes culturais.

Referências

Animação “*A moça que dançou depois de morta*”. Diretor: Ítalo Cajueiro. Local de Produção: DF. 2003.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y3nUM08IR3g>

Acesso em: 05 de Novembro de 2014.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, Secretária de educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: língua Portuguesa, 4º e 5º ciclos do Ensino Fundamental* – Brasília, 1998.

BRASÍLIA, Caderno EJA. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Alunas e Alunos do EJA*. Brasília. 2006, p. 1-50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf
Acesso em 02 de março de 2014.

COSSON, RILDO. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, RILDO. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARINHO, Helder, MARINHO, Ana Cristina. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez. 1 ed. 2012.

MANUAL EJA 8º ANO. Vários autores. Coleção Tempo e Aprender. Volume 3. 2 ed. São Paulo: IBEP, 2009, p. 06 -102.

MONTEIRO, Manoel. *A mulher de antigamente e a mulher de hoje em dia*. Editoração e Diagramação: Carlos Martins, Impressão: Gráfica Martins. Publicação independente / Campina Grande - PB - Agosto de 2003.

Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/litcord/litcord59629.pdf>

Acesso em: 05 de Novembro de 2014.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

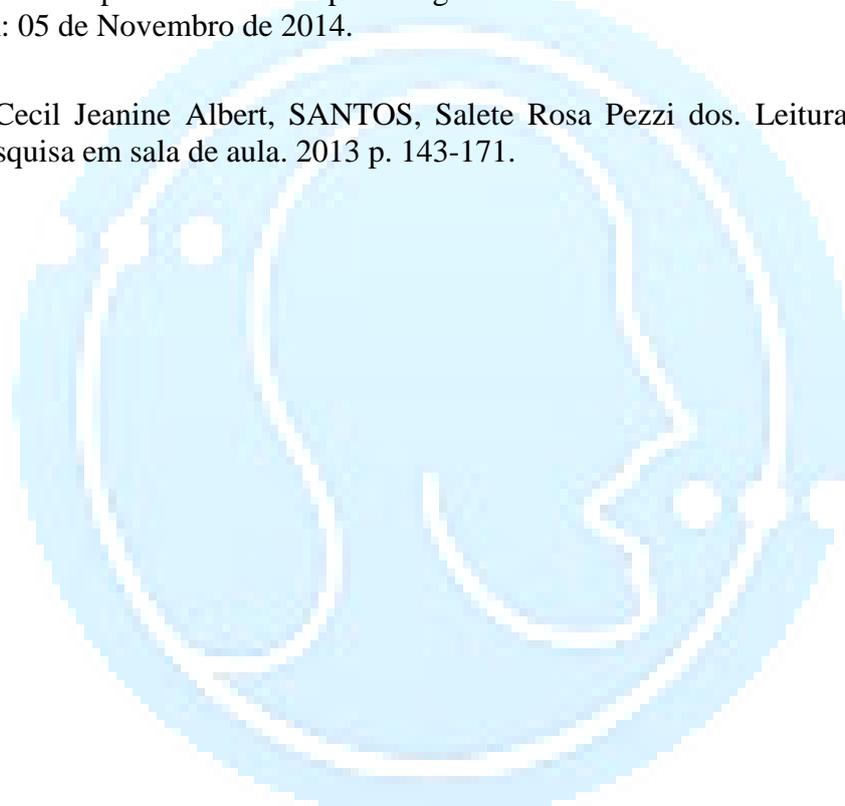
OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J; OLIVEIRA, I. B. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: DP&A, 2009, p. 97-107.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

VIEIRA, Guaipuan. *A Terrível História da Perna Cabeluda (Prenúncios da Besta-Fera)*. Centro Cultural dos Cordelistas – Cecordel. 1998
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/rd000004.pdf>
Acesso em: 05 de Novembro de 2014.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. *Leitura Literária e ensino: Pesquisa em sala de aula*. 2013 p. 143-171.



**LEITURA, ESCRITA E PUBLICAÇÃO DE NOTÍCIAS EM SUPORTE
VIRTUAL: EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO EM ESCOLA PÚBLICA**

João Vitor Bezerra Laurentino (UFCG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

RESUMO

Este artigo descreve e analisa aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do estágio supervisionado ocorrido no Ensino Fundamental II de uma escola pública da Paraíba, à luz de teorias de letramento e de gênero textual. A atividade pedagógica fundamentou-se na concepção de língua como uma atividade de interação e desenvolveu-se por meio de textos orais e escritos. O referido estágio aconteceu o objetivo de desenvolver a atividade de leitura, análise e produção do gênero notícia e a produção de um suporte virtual para a divulgação dos textos dos alunos. Para tanto, valemo-nos de teóricos como Luckesi (2011), Garcez (1998) e Antunes (2003). Os resultados dos textos escritos dos alunos revelaram um enorme déficit de conhecimentos textuais e linguísticos que são pré-requisitos básicos para a construção de textos simples, com coesão e coerência; de igual modo, há alunos que, mesmo no ensino fundamental, não concluíram as etapas de alfabetização. Este estágio possibilitou experiências diretas com a prática de ensino da realidade brasileira da educação pública: a falta de recursos, escassez de material bibliográfico e tecnológico, por exemplo. Por outro lado, contribuiu para o desenvolvimento de experiências positivas voltadas ao letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital; Gênero textual; Notícia; Escrita e reescrita.

RESUMÉN:

En este artículo se describe y analiza clases de portugués, en ámbito de la pasantía supervisada ocurrió en Educación Primaria II de una escuela pública en Paraíba, a la luz de las teorías del letramento y el género textual. La actividad pedagógica se fundamentó en la concepción de la lengua como una actividad de interacción y se desarrolló por medio de textos orales y escritos. La referida pasantía fue el objetivo de desarrollar la actividad de lectura, análisis y producción del género noticia y la producción de un soporte virtual para la divulgación de los textos de los alumnos. Para ello, nos valemos de teóricos como Luckesi (2011), Garcez (1998) y Antunes (2003). Los resultados de los textos escritos de los alumnos revelaron un enorme déficit de conocimientos textuales y lingüísticos que son prerrequisitos básicos para la construcción de textos simples, con cohesión y coherencia; de igual modo, hay alumnos que, incluso en la enseñanza fundamental, no concluyeron las etapas de alfabetización. Esta pasantía posibilitó experiencias directas con la práctica de enseñanza de la realidad brasileña de la educación pública: la falta de recursos, escasez de material bibliográfico y tecnológico, por ejemplo. Por otro lado, contribuyó al desarrollo de experiencias positivas orientadas al letramento.

PALABRAS CLAVE: Letramento digital; Gênero textual; Noticia; Escrito y reescrito.

1. Introdução

Um dos objetivos da educação básica é formar o aluno para que use de forma competente a escrita, desenvolvendo suas habilidades de ler, interpretar e produzir diferentes gêneros. O artigo que ora apresentamos tem o objetivo de descrever e analisar aulas de Língua Portuguesa voltadas para a produção textual escrita, no âmbito do estágio supervisionado⁶⁸ ocorrido no Ensino Fundamental II de uma escola pública paraibana.

Fundamentando-nos na concepção de língua como interação entre locutores, concebemos, por conseguinte, a leitura e a escrita como atividades sociointeracionais e os textos como sendo a materialização de gêneros, que são artefatos socioculturais (SUASSUNA, 2008, p.17). Nesse sentido, os princípios teóricos que nos orientaram advêm de teorias de letramento, inclusive digital, de gêneros e de planejamento de ensino, conforme veremos no item a seguir.

Após a apresentação da fundamentação teórica, este artigo contém a descrição dos procedimentos metodológicos, a análise dos dados, as conclusões e as referências bibliográficas.

2. Fundamentação teórica

2.1 Princípios teóricos sobre letramento, gênero textual e escrita

As duas primeiras décadas do século XXI demonstram que a tecnologia avança a passos largos interferindo nas relações entre os indivíduos e, por conseguinte, nos usos de linguagem, quando associamos tecnologia à internet. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) sinaliza a importância da inserção tecnológica e do letramento digital nos currículos escolares. Para Silva (2014), esse tipo de letramento ultrapassa a mobilização de habilidades de leitura e escrita através das tecnologias, tendo em vista as novas formas de comunicação e o compartilhamento de textos por variados leitores, seja por meio das redes sociais, seja por *sites*. Por isso, Kenski (2007) defende que a escola tem importante papel no desenvolvimento desse letramento digital, porque ela possibilita a articulação entre a tecnologia, o conhecimento e o poder. Assim, aulas de

⁶⁸ A prática docente foi possibilitada pelo curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, através da disciplina de estágio supervisionado em língua portuguesa no ensino fundamental. Foi orientado pela professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra.

língua portuguesa voltadas aos letramentos (não apenas ao digital) são indispensáveis à formação dos alunos da educação básica. De acordo com Kleiman (2014)

As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias. Pela sua relação com as mais recentes tecnologias de informação e comunicação, como o letramento digital, e com uma concepção aberta e múltipla dos textos (KLEIMAN, 2014, p.81).

Segundo Kleiman (2007), em práticas voltadas ao letramento, encontramos um professor autônomo, porque pode planejar as unidades de ensino e escolher seus materiais didáticos, em outras palavras, um professor que decide quais caminhos deve percorrer, que decide seu curso de ação. Encontramos um professor que conhece a situação contextual, que discerne sobre o que é necessário e relevante dentre os aspectos da sociedade, os quais, por isso, devem ser ensinados aos discentes.

Tendo como prisma a perspectiva sociointeracionista, Antunes (2003) defende que

“a escrita é interativa, dinâmica e negociável quanto a fala (...). Uma visão interacionista de escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas” (ANTUNES, 2003, p.45). Trazendo à discussão questões pertinentes à aprendizagem da escrita, Garcez (1998), numa perspectiva vygotskiana, considera-a um processo que depende da participação do outro. Nesse sentido, o professor, que assume o papel de par mais desenvolvido, atua como andaime ao aluno em fase de aprendizagem, oferecendo-o momentos de instrução direta, suporte vertical, para atingir o determinado fim. Vejamos, na sequência, os passos de planejamento e execução de atividades de escrita sugeridas por Garcez (1998):

- 1) Modelagem, que corresponde à apresentação do gênero aos alunos, modelos que fornecem uma demonstração concreta à criança;
- 2) Instrução direta, que diz respeito às explicações, esclarecimentos e transmissão de informações, para que analisem os textos e percebam traços estáveis;
- 3) O desenvolvimento e escrita do texto;
- 4) Realização de conferências individuais, alicerçada na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal;
- 5) Momento da reescrita e entrega da produção final.

Ao considerar a reescrita, unimo-nos a Reinaldo (2002, p.94), ao conceber a produção de texto “como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada”. Nesse pressuposto, tanto no planejamento como na execução, o exercício da reescrita apresentou um lugar importante ao longo de todo trajeto.

Para tanto, a língua é compreendida como uma atividade interacional, funcional e discursiva, que se materializa nos gêneros. Segundo Suassuna (2008, p.117), esses são artefatos culturais diversificados, e o “trabalho com os gêneros constituiria uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Assim caberia à escola e aos agentes do ensino fazer deles objetos privilegiados de ensino”. A adoção do gênero, assim como as demais atividades pedagógicas, requer o exercício de planejamento, para que se determinem metas.

2.2 Princípios teóricos sobre estágio supervisionado e planejamento de ensino

De acordo com Luckesi (2011, p.121), planejar corresponde ao estabelecimento de fins e propósitos, construídos por meio de uma ação intencional, uma atividade não neutra. Desse modo, pode-se partir, por exemplo, da noção de educação como um instrumento de uma *práxis revolucionária*, como acentua Bernardes (2017), ou como mecanismo de reprodução social. Como apontam Menegolla e Sant’Anna (2014): “planejar uma educação que configure a pessoa dentro das estruturas sociais, que oprima a pessoa pelas direções definitivas e acabadas, é barrar a libertação das pessoas” (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2014, p.25). Assim, a educação tem como objetivos possibilitar a libertação, a conscientização e o estabelecimento do compromisso do indivíduo com mundo no qual está inserido. Nesse sentido, a ação do planejamento educativo deve percorrer este caminho, possibilitando o desenvolvimento de um espírito crítico, entrando em concordância com os novos paradigmas. Dentre as propostas de planejamento do exercício docente nas aulas de língua portuguesa, situam-se a sequência didática nos moldes da escola francófona de didática da língua e o modelo didático de Bronckart. Outra possibilidade de sequência é-nos ofertada por Zabala (1998), a qual encadeia um conjunto de atividades com vistas a construir um planejamento mais flexível, podendo ser (re)formulado quando necessário:

Maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (ZABALA, 1998, p.20).

Nessa perspectiva, as atividades com escrita devem partir de um gênero textual. Assim, no estágio supervisionado, foi escolhida a notícia, gênero presente em grande parte das vivências dos alunos, sendo amplamente divulgado na televisão, rádio e internet. De acordo com Nascimento (2009, p. 59), a produção da notícia tem como característica principal, o descrever objetivo de um fato. A produção de notícias mobiliza a habilidade de relatar, atentando aos assuntos de interesse social.

No tocante ao estágio, conforme Pimenta e Lima (2012), ele possibilita o estudo, a análise e a reflexão, como também, a problematização e levantamento de soluções acerca de situações que envolvem ensino e aprendizagem. Assim, por meio dele se insere o professor em sala de aula, no futuro exercício de sua profissão, colocando-o em situações reais, exigindo dele planejamento, posicionamentos e a capacidade de resolver problemas. Pimenta e Lima (2012) acrescenta que o estágio

Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino (...). Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 55-56).

Ao longo desta seção, pudemos visualizar as principais contribuições teóricas que subsidiaram o trabalho com a escrita em sala de aula e o planejamento que viabilizou a consecução desse objetivo. Apresentamos, a seguir, a metodologia empregada nesta pesquisa, especificando área, natureza e tipo.

3. Metodologia

A pesquisa que ora apresentamos insere-se na área da Linguística Aplicada, a qual, de acordo com Signorini (1998), tem como objeto de estudo as práticas de uso da linguagem, analisadas na interface de disciplinas diferentes, mobilizando construtos de campos como a Psicologia e a Sociologia, para citar dois exemplos. Nesse contexto, enquadra-se esta pesquisa, que une diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística e a Pedagogia, a fim de analisar o processo de ensino e aprendizagem de língua.

Desta maneira, esta investigação é de natureza qualitativa e interpretativa, porque descreve e interpreta os resultados obtidos em práticas de ensino realizadas em escola pública pelo próprio professor e pesquisador. Nesse sentido, no tocante à tipologia, constitui-se como uma pesquisa-ação. Conforme Bazarim (2008), pesquisas como essa permitem ao ator-analista recuperar suas intenções e informações que não estariam disponíveis a outro observador. Para Pimenta e Lima (2012), a postura investigativa do estágio, permite o desenvolvimento de pesquisas.

O campo da investigação foi uma escola pública da cidade de Remígio, no interior da Paraíba, em contexto de estágio supervisionado, possibilitado pela Universidade Federal de Campina Grande, no período de 26 de maio a 16 de agosto de 2017. Quanto à instituição de ensino, ela apresenta os aspectos estruturais da grande maioria das escolas do Brasil: alunos separados em turnos; em séries; séries separadas segundo uma ordem “A, B, C...”, sendo as primeiras turmas compostas por alunos não-repetentes e as últimas por repetentes e acima da faixa etária prevista para o ano escolar.

Esse estágio se realizou em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, composta por 32 alunos, em sua maioria repetente, e alguns com idade superior a 13 anos. Estes alunos tinham condições sociais muito baixas, demonstradas pela ausência de material escolar essencial de uso pessoal (como, por exemplo, canetas e cadernos). As aulas ministradas foram de leitura e escrita e, atendendo ao que o professor da turma solicitou, de classes de palavras (especificamente, substantivos e sua tipologia) à luz da gramática tradicional. O estudo dessa classe não constitui objeto de análise deste artigo. Feita a descrição dos procedimentos metodológicos, desta pesquisa, passamos à análise dos dados considerando duas categorias: (a) planejamento e proposta de escrita e (b) desempenho dos alunos.

4. Análise dos dados

4.1 Planejamento e proposta de escrita

Ao partir da notícia, as atividades foram desenvolvidas tendo por base os usos reais da língua. Alicerçando-nos nas práticas de letramento e contribuindo para o letramento digital dos alunos, objetivávamos realizar leitura e escrita desse gênero, atentando aos suportes, aos objetivos sociocomunicativos e aos recursos linguísticos composicionais empregados. Construimos um site para o compartilhamento das notícias

produzidas, atendendo às indicações de Antunes (2003) que direcionam o professor a motivar a escrita de textos com funções estabelecidas. Desse modo, buscamos dar um motivo à produção.

Ainda em concordância com Antunes (2003), esse trabalho contemplou: uma escrita de autoria do aluno, para que ele pudesse sentir-se, de fato, autor; uma escrita de textos socialmente relevantes – na nossa proposta, a notícia; uma escrita de textos que têm leitores – neste caso, os internautas que acessam este gênero na *web* (termo em inglês referente à rede mundial de computadores); e, por fim, uma escrita que contextual e adequada.

Para tanto, os passos metodológicos de planejamento concordaram com Zabala (1998). A autonomia docente, na perspectiva de Kleiman (2007), foi característica inerente a todo processo, permitindo a escolha de textos e as estratégias metodológicas que se enquadravam ao trabalho com escrita. Para esse trabalho com a escrita, as atividades se desenvolveram com base em Garcez (1998): 1) a apresentação do gênero notícia aos alunos, funcionando como modelagem; 2) instrução direta, fornecimento de subsídios para análise dos aspectos composicionais e temáticos; 3) realização da escrita das notícias; 4) emprego de conferências individuais, os alunos foram recebidos individualmente na biblioteca escolar, para orientações acerca da produção de texto deles; 5) etapa da reescrita e entrega da produção final. E, por fim, a seleção das notícias e a publicação dos textos.

Na etapa da modelagem, foram lidos textos como: “Cidade de Remígio realiza a XVIII Corrida Internacional em comemoração aos seus 60 anos”⁶⁹, “Universidade Estadual da Paraíba realiza mostra itinerante do Comunicurtas na cidade de Remígio”⁷⁰ e “Grupo assalta agência dos Correios de Remígio”⁷¹, por exemplo. Considerando a necessidade de refletir sobre diversos aspectos sociais, as notícias selecionadas para a modelagem pautavam-se em fatos acontecidos na comunidade do aluno e, possivelmente, vividos por ele ou por alguém que ele conhece. Objetivávamos, a partir disto, despertar do interesse no aluno, por trazer, ao contexto de ensino, retratos de sua vivência e mobilizar conhecimentos acerca de fatos sociais por ele já internalizados. Assim, discutir

⁶⁹ Disponível em: <http://www.focandoanoticia.com.br/cidade-de-remigio-realiza-a-xviii-corrída-internacional-em-comemoracao-aos-seus-60-anos/>.

⁷⁰ Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/universidade-estadual-da-paraiba-realiza-mostra-itinerante-do-comunicurtas-na-cidade-de-remigio/>

⁷¹ Disponível em: https://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/grupo-assalta-agencia-dos-correios-de-remigio.html

e refletir acerca dessa realidade.

A notícia trata de acontecimentos relevantes ao meio social. Nesses moldes, foram oferecidas duas possibilidades de tema ao aluno, ambos correspondiam aos fenômenos climáticos naturais que aconteciam na cidade da escola, durante o período do estágio. O fragmento seguinte corresponde, portanto, a um excerto das propostas de escritas disponibilizadas aos alunos. Vejamos:

Exemplo 1:

Proposta 01: Produza uma notícia para informar aos cidadãos de Remígio e das cidades próximas que, apesar do tempo frio e das poucas chuvas, a cidade ainda continua sem abastecimento de água.

Proposta 02: Produza uma notícia para a população de Remígio e das cidades vizinhas, que aponte que já faz um ano que a cidade não tem abastecimento de água, devido à seca que assola a região.

Como podemos visualizar no Exemplo 1, ambas as propostas suscitam a produção de uma notícia, como também, ambas estão ligadas aos recursos hídricos e aos fatores climáticos. Logo, podem ser elaboradas a partir do contexto social dos alunos, uma vez que dizem a respeito aos problemas que envolvem a cidade de Remígio, espaço onde vivem. Desse modo, permitiu-se aos alunos refletirem acerca do mundo que o cerca, podendo construir textos a partir de sua própria vivência, mobilizando conhecimentos de mundo para a escrita do texto, como também, conhecimentos de outras disciplinas como Geografia e Ciências. Na escrita das notícias, a identidade do autor é revelada e o discurso é emitido a partir de seu próprio lugar de fala, como cidadão que vivencia o que escreve. Nessa perspectiva, Pinton (2010) expõe que os escritores, de algum modo, “são determinados pelo contexto sociopolítico no qual eles estão escrevendo” (PINTON, 2010, p.90).

No Exemplo 2, na sequência, podemos visualizar as instruções fornecidas ao aluno para a escrita da notícia. Vejamos:

Exemplo 2:

Ao escrever a notícia, siga estas instruções:

1. Planeje as suas ideias, recuperando os conhecimentos que você já tem sobre a notícia;
2. Escreva com simplicidade. Sempre que possível, use frases curtas e parágrafos com poucas frases. Evite palavras difíceis, gírias e adjetivos desnecessários. A notícia deve ser escrita na variedade padrão da língua.
3. Redija primeiramente o lead, procurando responder às perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?
4. Escreva sempre em terceira pessoa e não dê sua opinião sobre o assunto da notícia.
5. Dê a sua notícia um título (manchete) curto e que exponha ao leitor o assunto

O Exemplo 2 permite-nos perceber que a proposta foi de encontro à memorização, porque já oferece apontamentos teóricos da notícia aos alunos. De acordo com Flach e Behrens (2008), memorizar é uma das características do ensino tradicional. Por isso, na construção da proposta de produção textual, não privilegiamos tal aspecto como método avaliativo. Esperávamos que os alunos, ou pelo menos parte deles, escolhessem um dos temas e na elaboração seguissem as instruções fornecidas nos seis itens, para construir um texto que se assemelhasse às notícias jornalísticas lidas na etapa anterior, com coesão e coerência.

Assim, os gêneros do cotidiano, como os que circulam em sites jornalísticos regionais, passaram a ser vistos também como textos que podem ser utilizados em sala de aula. Desse modo, a atividade da escrita ultrapassa os limites dos textos escolarizados, passando a ser observada pelo prisma de suas funções úteis no cotidiano dos indivíduos.

4.2 Desempenho dos alunos

Depois de entregue a primeira versão corrigida, foi pedido aos alunos que na aula seguinte, entregassem a notícia com os ajustes indicados feitos nas conferências individuais. Tanto os alunos que trouxeram as versões posteriores como os alunos que desenvolveram apenas a primeira versão, foram recebidos e orientados individualmente sobre como iriam proceder na reescrita da notícia. Entretanto, como nem todos os alunos reescreveram seus textos, foram cinco as melhores produções. Na sequência, está exposto um fragmento da versão final de uma das notícias produzida por um dos alunos. Vejamos:

Exemplo 3:

REMÍGIO ATRAVESSA UM TEMPO FRIO E COM POUCAS CHUVAS

Em Remígio, na Paraíba, está fazendo um tempo frio, mas com poucas chuvas. Insatisfeita, a população reclama porque continua em racionamento de água, mas eles não compreenderam que as chuvas são poucas para aumentar o nível da Barragem de Vaca Brava, que fica localizada em Areia – PB.

O Exemplo 3 evidencia a manchete, *Remígio atravessa um tempo frio e com poucas chuvas* e parte do *lead* da notícia. Percebe-se, por meio dela, que o aluno realizou a opção pela Proposta 1, baseando-se no fato de que, apesar do frio, a região permanece

com baixos índices pluviométricos. No tocante às especificidades do gênero, o texto cumpriu seus objetivos, na medida em que apresentou o fato (a reclamação da população), os sujeitos (a população de Remígio) envolvidos, o lugar (Remígio – PB) e o motivo da situação (baixo nível de água na barragem que abastece o local). Quanto aos aspectos composicionais, observa-se o relatar dos fatos seguindo das noções mais gerais às mais específicas. Nos aspectos linguísticos, ocorreu o emprego adequado da pontuação, ortografia, em suma, da norma padrão (salvo o emprego da expressão “está fazendo um tempo frio”).

O Exemplo 4, ulterior, expõe fragmentos de outro texto. Vejamos:

Exemplo 4:

REMÍGIO E ESPERANÇA

As cidades de Remígio e Esperança intinior paraibano entretou em fim um período de chuva e frios mais mesmo a precipitação pluviometica for suficiente para o nivel de agua dano barragem de vaca braba que abastece o regio e fria localizada na mata do pau ferro (...) A Barragem de vaca braba as referidas cidades donde o rompimento da Barragem do Camara em Alagõa nova era mas de 10 anos tanto Remigio com Esperança atraves das lonho com o peroido de chuvas e frios a população

Esse fragmento expõe um texto de um dos alunos, desenvolvido à luz da Proposta 2. Embora apresente desvios nos usos da língua padrão, o Exemplo 4 revela que o aluno compreendeu a proposta de escrita, porque seu texto versa sobre o assunto solicitado, discorrendo acerca do fato da notícia. É importante ressaltar que o autor situa o espaço e recorre a um fato, o rompimento da Barragem de Camará ocorrido em 2004, na tentativa de argumentar na elaboração de seu texto. A manchete, “*Remígio e Esperança*”, não possui a estrutura esperada para o gênero. Quanto aos aspectos linguísticos, observa-se também que muitos dos períodos não estão construídos adequadamente, dificultando a leitura e, por conseguinte, uma compreensão total do texto. Questões de concordância, pontuação e ortografia também careciam de ajustes.

Os resultados dos textos escritos direcionam-nos a perceber que há um enorme déficit de conhecimentos textuais e linguísticos por parte dos alunos, conhecimentos tais que são pré-requisitos básicos para a construção de textos simples, com coesão e coerência. Além destes, algumas as crianças demonstraram não conseguir reconhecer a diferença entre discurso direto e indireto, nem o domínio de regras de ortografia simples, como o uso de maiúsculas nas iniciais de nomes próprios. Ademais, há alunos em que a

escrita ainda está condicionada e suscetível às diferenças e variações fonéticas, ao exemplo de “intinior” por “interior”, presentes no Exemplo 4. Arelado a esse fato, a leitura oral de alguns alunos situa-se em um nível de silabação, o que reflete uma alfabetização ainda não concluída.

Concomitantemente ao processo da reescrita, o site *O lugar da notícia* (cujo link de acesso é: <https://olugardanoticia.wixsite.com/o-lugar-da-noticia>) foi elaborado. Em sua construção, os alunos escolheram as imagens para ilustrar as notícias, as fontes, as cores. O nome do site, sugerido por um dos alunos, por exemplo, foi escolhido por meio de uma votação que reunia outros tantos nomes como “*Notícias da cidade*” e “*Jornal da Escola*”. A figura seguinte permite-nos visualizar estes aspectos do site:

Figura: Reprodução de imagem do site produzido com os alunos



Disponível em: < <https://olugardanoticia.wixsite.com/o-lugar-da-noticia> >. Acesso em 20 out. 2018.

O desenvolvimento do site, junto ao estudo das notícias no suporte virtual, Televisão e Rádio despertaram a curiosidade dos alunos. Leva-nos a concluir que o recurso digital, na contemporaneidade, é uma ferramenta que acresce às aulas e é um passo para a motivação dos alunos. Embora a escola não disponibilizasse instrumentos tecnológicos para tal, os resultados foram alcançados através de recursos do professor e aluno (como *notebook*, internet móvel, *smartphones*), mostrando que é possível integrar a escola às tecnologias, nos moldes de Kenski (2007). Como também, realizar práticas de letramento e de letramento digital.

Considerações finais

Um bom número dos alunos que fizeram parte deste estágio e, por conseguinte, desta pesquisa mostrou-se desmotivado. Como mencionado, a turma era composta por repetentes, indisciplinados, crianças de classes sociais mais baixas. Por isso, olhavam para si mesmos e se consideravam “a escória da escola”, “a pior turma”, incapazes de aprender”. Os resultados deste estágio demonstram a dificuldade para aplicar as teorias linguísticas e pedagógicas porque elas partem de um aluno ideal. Nesse sentido, nem todos os alunos mostraram-se dispostos a escrever e a reescrever, culminando o estágio em cinco produções boas. Por outro lado, a mesma quantidade das produções demonstra que alguns alunos atingiram determinados propósitos, que seus textos não se situam em um nível ruim. Muitas foram as experiências possibilitadas por meio deste estágio, apesar do curto espaço de tempo.

A nosso ver, além da baixa autoestima, as próprias crianças concebem o texto como um produto, portanto, não reescreveram porque não estão habituadas a tal atividade. Tal aspecto é reflexo de práticas mais tradicionais. Percebemos que o paradigma tradicional não se reflete apenas no tratamento teórico-metodológico, mas também na compreensão do aluno ante à prática educativa. Porém, todo o trabalho realizado buscou contribuir para o aumento da motivação e do empenho para estudar, por acreditarmos que a educação é um instrumento de transformação. Para Paulo Freire, a educação não muda o mundo, ela muda pessoas e são essas pessoas os agentes transformadores do mundo.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003
- BAZARIM, M. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de campinas**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_141_160/Milene_Bazarim.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2018.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattozinho. A atividade no ensino e na aprendizagem: concepções da teoria histórico-cultural. In: MALPARTIDA, Humberto Miguel Garay.
- MARTINS, Anna Karenina. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões**. São Paulo: Intermeios, 2015.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em 13. mai. 2018.

FLACH, Carla Regina de Camargo. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Disponível em: < educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/541_365.pdf >. Acesso em 13 mai. 2018

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf> >. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

_____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Disponível em: < <http://www.letramento.iel.unicamp.br> >. Acesso em 17 de dezembro de 2018.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, E. P. do. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

PINTON, F. M. Discursos sobre a escrita nos textos da Revista Nova Escola: Tradição ou renovação? **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. Vol.6, N.9: p.88-95, Maio/2010.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda do Couto (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Williany Miranda da. Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente. **Hipertextus Revista Digital**. v.12, p.1-20, Julho, 2014. Disponível em: < http://www.hipertextus.net/volume12/06-Hipertextus-Vol12_Williany-Miranda-Silva.pdf >. Acesso em: 26/out./2018

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E O
ENSINO DOS PRONOMES: DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA⁷²**

Manoela Andrade Silva (UFCG)⁷³

Manassés Morais Xavier (UFCG)⁷⁴

RESUMO

O presente artigo foi produzido a partir da experiência do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no ensino fundamental II propiciada através da grade curricular do curso de Letras da UFCG, sendo, muitas vezes, esse o primeiro contato dos estudantes de Licenciatura com a sala de aula. Este trabalho tem por objetivo relatar e refletir sobre a experiência vivenciada e de como se deu esse processo e os conhecimentos adquiridos através do mesmo e a prática educativa do graduando. Para a sua realização foram mobilizados os conhecimentos de BEZERRA & REINALDO (2013) sobre análise linguística, através do ensino dos pronomes, possessivos, demonstrativos e pessoais, FREIRE (1997) GERALDI (1999), MENEGOLLA & SANTANA (2014). Este trabalho buscou unir o conhecimento dos teóricos e buscou aplicá-los ao ensino de Língua Portuguesa. Após analisar os dados concluiu que não é fácil se tornar professor e essa tarefa demanda tempo, aperfeiçoamento e experiência, principalmente para aqueles que como eu tiveram a primeira experiência em sala através do estágio e de como esta oportunidade abre o olhar do graduando para a realidade da sua profissão. O estágio é uma grande oportunidade dos alunos graduandos no curso de Letras reafirmarem o desejo de se tornar professor. É na sala de aula e na convivência com os alunos que nos transformamos em professores a cada dia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Estágio; Professor.

⁷² Trabalho apresentado no evento realizado pela Universidade Federal de Campina Grande.

⁷³ Aluna de graduação em Licenciatura pela UFCG.

⁷⁴ Professor e doutor em Linguística da UFCG.

Apresentação

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23)

Em plena concordância com a afirmação de Paulo Freire, tive a oportunidade de comprovar na prática educativa que ao estar em sala de aula, junto com os alunos, aprendi e ensinei ao mesmo tempo. Ninguém nasce professor, torna-se professor e isso só é possível através da prática, ou seja, do contato com os alunos.

O presente artigo tem como finalidade descrever e refletir a experiência de estágio do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande – PB, com o apoio e orientação da Prof.^a Dr.^a Luciene Maria Patriota. O professor tem um grande papel na sociedade: o de fazer com que seus alunos se tornem seres reflexivos e aptos para atuar no mercado de trabalho e se tornarem cidadãos de bem.

O educador Paulo Freire afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Segundo esta afirmação, entende-se que o professor é o auxiliador do aluno, é aquele que aponta o caminho rumo ao conhecimento/saber. Ele não é o único detentor do saber, mas sim é aquele que guia os alunos ao caminho do saber.

O objetivo deste artigo é refletir, analisar, repensar sobre a minha prática educativa e de como eu, Manoela Andrade, realizei o estudo dos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e o sentido conotativo e denotativo das palavras, percebendo onde houve sucesso e também fracasso. É essencial perceber/conhecer o que foi bem-sucedido e o que não foi para, assim, refletir para que possa fazer melhor em outra oportunidade.

Além desta apresentação, o presente trabalho é composto das seguintes divisões: *A língua em ação*, na qual apresentarei os embasamentos teóricos utilizados na minha experiência; *Regência*: uma descoberta a cada aula, contendo as descrições das aulas realizadas; e as *Considerações finais* e por fim *referências*.

1. A LÍNGUA EM AÇÃO

Como demonstrar aos alunos que é necessário aprender o português padrão para utilizá-lo em determinadas situações comunicativas? Como ajudar os alunos a compreenderem que sabem falar o português? Como ensinar o português sem discriminar o conhecimento linguístico dos alunos? Esses são alguns dos questionamentos que devem estar na mente de todos os professores compromissados com a educação. A seguir, falarei sobre gramática, análise linguística, ensino de português, planejar, avaliar elementos essenciais para o ensino.

Todo professor, em sua formação, teve acesso ao conhecimento de que existem três tipos de gramáticas, sendo: Gramática normativa, que se refere àquela que segue determinadas regras e que considerada o que for diferente das regras como erro; Gramática descritiva, responsável por descrever como a maioria dos falantes utiliza a língua, nessa concepção de gramática não há erro; e Gramática internalizada, aquela que todo falante do português já tem ao chegar à escola (GERALDI, 2001, p. 47-50). Desse modo, ao professor cabe escolher o melhor modo de trabalhar os conteúdos de forma que os alunos aprendam.

Pensando em um novo modo de se trabalhar a Língua Portuguesa surgiu um novo modo de Ensino pautado na Análise Linguística no qual as autoras Bezerra e Reinaldo afirmam:

Uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional. Uma perspectiva conciliadora, que mescla a gramática tradicional e com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido. Uma perspectiva inovadora, que recorre a conceitos da análise linguística com o objetivo precípuo de contribuir para a formação da competência leitora do aluno. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 11)

Assim, cabe ao professor escolher um método para ensinar aos alunos uma melhor forma de aprender português. Falando também sobre o ensino de português, Geraldi declara:

No ensino de língua é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças. (GERALDI, 1984, p. 44)

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Essa declaração de Geraldi remete à função social da escola que é capacitar os alunos para trabalharem com as diversas formas de linguagem sejam oral, escrita, formal, informal possibilitando, assim, a formação cidadã e profissional do educando. O aluno chega à escola com um grande domínio da língua (gramática internalizada), a escola vai auxiliá-lo a como usar a língua nas diversas situações em sociedade, é neste momento que o professor tem o papel de auxiliar do aluno.

Ainda sobre esta declaração, Geraldi afirma que é mais importante estudar a língua através das situações de comunicação, ou seja, do uso da língua como os gramáticos funcionalistas afirmam, do que de forma mecânica como dita a gramática normativa. É muito mais provável que aprendamos a usar a língua através de situações reais de fala do que decorando regras difíceis como preconizam as gramáticas.

De acordo com o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), “O objetivo do ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”, ou seja, a escola juntamente com os professores deve capacitar os alunos para poderem agir com a linguagem em determinadas situações, podendo assim utilizar a linguagem formal e informal nas situações adequadas.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 29).

Desse modo, fica claro que os professores devem adequar seu modo de ensino para tornar mais propício o aprendizado dos alunos e nem sempre é necessário usar a nomenclatura gramatical que pode causar confusão na mente dos mesmos.

Sobre a Análise Linguística, o PCN afirma que:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

da modalidade escrita da língua. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 80).

O trabalho com a análise linguística não ocorre ao acaso, ou seja, ele ocorre através da análise do texto do próprio aluno que junto com o professor vai percebendo onde deve melhorar o seu texto e assim reconhece os mecanismos necessários para o aprimoramento da escrita. Em seu livro, Geraldi faz uma declaração importantíssima sobre o ensino de Português:

O domínio efetivo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no papel da escola. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se falassem que haja gramáticas codificadas e ensinadas, Mais importante: entre conhecidos nossos, ilustres, isto é o normal: os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo para os usuários de latim, português, espanhol, etc. (GERALDI, 1999, p. 38).

Com esta afirmação, volto a dizer que não é necessário que o professor utilize sempre os termos técnicos da língua portuguesa, não que não seja necessário para o aluno distinguir um pronome de um verbo, claro que é importante, mas ele pode usar uma linguagem mais simples que facilite a aprendizagem dos seus alunos.

Agora, iniciando sobre o trabalho do professor fora da sala de aula para que o profissional da educação possa ter sucesso em seu trabalho, antes de entrar na sala de aula é necessário um planejamento para saber o que se irá realizar, com que objetivos entre outros elementos necessários para o processo de aprendizagem do aluno.

Como tudo na vida exige planejamento, com a prática educativa não poderia ser diferente, o professor deve planejar para tornar a prática educativa mais significativa. Sem planejamento é como se o profissional estivesse andando de olhos vendados sem saber qual direção deve seguir e qual o seu objetivo neste caminho. Sobre isso, Menegolla e Santana afirmam que:

O planejamento educacional não pode estar limitado por uma visão individualista, que procure conformar o ser humano a um sistema de restritas visões, sem que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas. Partindo destes princípios, é preciso planejar uma educação que, pelo seu processo dinâmico, possa ser criadora e libertadora do homem. Planejar uma educação que não limite, mas que liberte que conscientize e comprometa o homem diante do mundo. Este

é o teor que se deve inserir em qualquer planejamento educacional. (MENENGOLLA; SANTANA, 2014, p. 25)

O planejamento deve conter os conteúdos que serão trabalhados durante um período de tempo, os objetivos que devem ser alcançados através do ensino desses conteúdos, metodologia que se refere ao modo como tudo será feito, o tempo necessário e a avaliação que é a forma de perceber/ verificar se os alunos aprenderam.

Assim, como o ato educativo, deve ter como base um planejamento é preciso saber, conhecer se o planejamento e o que se almejou com ele foi bem-sucedido. Para conhecer se o planejamento foi bem-sucedido é necessário que o professor utilize duas práticas em sala: Examinar e Avaliar. Contudo, muitas vezes, na prática educativa há um equívoco tomando uma prática por outra. O ato de avaliar é aquele no qual o professor vai percebendo se o aluno aprendeu o conteúdo e isso acontece toda aula, entretanto o ato de avaliar é aquele que o professor faz um exame no qual resultará em uma nota, ou seja, classificação através de nota.

Sobre o ato de avaliar, Luckesi expõe que:

O ato de avaliar a aprendizagem, ainda que tenha muitos componentes metodológicos comprometidos, é simples. Ele é o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu o que ensinamos. Se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois o importante é aprender. (LUCKESI, 2011, p. 178)

O exame é o ato de medir os conhecimentos que o aluno aprendeu transformando em uma nota que “medirá” o conhecimento do aluno, contudo pode constatar durante o estágio que nem sempre a nota do exame mostra se o aluno aprendeu ou não, pois pode perceber que alguns alunos se destacavam em questão de atenção, esforço, comportamento, mas no momento do exame não se saíram bem por terem faltado às aulas de explicação.

O ser humano é crítico por natureza, e na prática educativa não deve ser diferente o exame escolar tem como finalidade saber se o aluno aprendeu o que foi ensinado e que para o professor possa analisar se seu ensino foi significativo para seus educandos e sobre isso Luckesi declara que:

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendem e, por aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário propor soluções que viabilizem os resultados

desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário. (LUCKESI, 2011, p. 175)

Ao professor cabe a função de ensinar ao aluno determinados conteúdos, avaliar se o educando realmente aprendeu e caso a aprendizagem não tenha sido realizada ele deve intervir e auxiliar o educando rumo à aprendizagem. Ao aluno não é necessário ensinar aquilo que ele já sabe, mas sim ajudá-lo a conhecer algo novo e estimular os educandos na busca do saber.

2. REGÊNCIA: UMA DESCOBERTA A CADA AULA

2.1 FALANDO UM POUCO SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

Falando um pouco sobre a instituição escolar no qual minha regência ocorreu, o meu estágio foi realizado em uma escola estadual de ensino infantil e fundamental localizada na cidade de Juripiranga – PB.

A instituição de ensino é um espaço de socialização, aprendizagem, respeito, disciplina, cooperação, trabalho. Os pais todos os dias deixam seus filhos na escola por um determinado tempo por dia confiando á mesma a função de educar para a vida em cidadania e para o trabalho. A mesma, por si só não educa ninguém esse processo ocorre na comunidade, em casa e se completa na escola. No ambiente escolar se aprende como usar a Língua Portuguesa, a geografia, história, matemática entre outras disciplinas todas importantes, é claro.

A escola é composta por sala dos professores, cantina, pátio, diversas salas de aula. A escola possui alguns pontos negativos dentre eles, infelizmente, pude notar que a escola não possui laboratório de informática e também não dispõe de biblioteca.

Como um ponto positivo durante o período de observação e de minha regência observei que os professores e gestores são muito comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Tive a oportunidade de observar a preocupação de um gestor em relação á aprovação dos alunos, este se mostrou muito preocupado e declarou que iria convocar uma reunião com todos os professores para comunicar que: “É preferível ter um alto índice de reprovação no IDEB do que aprovar os alunos que não estão aptos a seguir para a outra série”.

Essa declaração mostra a sua preocupação e receio em aprovar alunos que não estão aptos a seguir em frente somente para manter a escola com um bom índice no IDEB.

A preocupação do gestor é justificada pelo fato de infelizmente alguns alunos estarem no fim do ensino fundamental e não conseguirem ler e escrever de acordo com a série em que estão.

3. A CADA AULA, UM NOVO DESAFIO ENFRENTADO

“Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996).

Para a realização desta experiência de estágio não foi utilizada nenhuma sequência didática referente a gênero textual, apesar de na disciplina de Planejamento e Avaliação ter feito uma com o gênero textual crônica para uso durante o estágio, mas devido ao cronograma da escola apertado e ao pedido do professor supervisor trabalhei com os alunos uma sequência de atividades e conteúdos citados acima na apresentação deste artigo.

Para a realização das atividades me foi fundamental o auxílio da professora orientadora Luciene Maria sempre observando o que poderia ser modificado para o melhor entendimento por parte dos alunos.

No início do estágio sai da escola pensando que não iria conseguir e com o passar do tempo consegue lidar com os alunos, pois no início não prestavam atenção as minhas aulas. A seguir descrevo uma aula que me marcou.

No dia 27 de novembro de 2017 a primeira aula foi reservada para a revisão e a seguinte seria utilizada para a realização da prova dos educandos. Expliquei sobre os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos e também sobre conotação e denotação. Como estava sempre no quadro, gostei muito desse momento de interação entre mim e os alunos. Expus vários exemplos no quadro e pedi que utilizassem os pronomes e eles se deram muito bem nessa tarefa. Houve um momento que me chamou bastante atenção no qual expus no quadro uma frase que não me recordo qual foi e pedi que os alunos observassem se percebiam se havia algo errado então uma aluna disse que: “A frase não combina” então perguntei por que não “combina”? Ela respondeu que: “Porque no início está tudo no plural e depois está no singular”. Então respondi que ela estava “certa”, pois se o meu artigo está no plural devo deixar a frase toda no plural ou no singular, pois se estiver diferente está incorreto. Afirmei que o nome certo não é “combinar” e sim “concordar”, pois devemos sempre concordar o artigo com o resto da frase ou oração.

Não a corrigi de acordo com a nomenclatura usada por ela, apenas mostrei que ela usou um termo parecido combinar/ concordar e percebi que mesmo não falando anteriormente concordar percebi que ela sabia que se deve concordar o que vem início da frase com todo o resto. Isto reafirma a colocação de Geraldi (1984, p.44) de que: “No ensino de língua é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças”.

Após as explicações resgatei um texto no qual fiz a diagnostica deles e mostrei-lhes a relação dos pronomes no texto. Depois lhes entreguei as provas e eles foram respondendo, foram bastante rápidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é uma grande oportunidade dos alunos graduandos no curso de Letras reafirmarem o desejo de ser professor. É na sala de aula e na convivência com os alunos que nos transformamos em professores um pouco a cada dia.

O estágio para mim foi um grande desafio, a começar por ter que conciliar com o meu outro “trabalho” como atendente logística e também no início houve um pouco de resistência do professor supervisor em me aceitar em sua sala de aula por 12 encontros, e não pude utilizar a sequência didática, na qual trabalhei durante a disciplina de Planejamento e Avaliação, mas tive que refazer as atividades para trabalhar com a turma. Depois de muita insistência minha e uma forcinha da coordenadora do curso, enfim, consegui iniciar o meu estágio. E como comentei anteriormente, não tive uma boa impressão da minha primeira aula.

A partir da segunda aula, fui conseguindo o meu objetivo que era o de conseguir fazer os alunos prestarem atenção nas minhas aulas. Este artigo me possibilita fazer uma análise da minha prática educativa e sobre o que pode ser melhorado. Reconheço que deveria ter estudado mais um pouco os conteúdos ministrados aos alunos, mas também, vale ressaltar que fiz um bom trabalho, tendo em vista que o professor que no início não queria me liberar as 12 aulas, ao termino do estágio reconheceu o meu trabalho e me aplaudiu junto à turma.

Apesar dos contratempos, pude realizar o meu estágio e ter a certeza de que é isso realmente o que quero. Tive uma grande surpresa no fim das aulas: pedi aos alunos que me escrevessem cartinhas para falar o que gostaram e o que não gostaram, e recebi cinco cartinhas só de meninos, as meninas ficaram acanhadas até na hora de tirar foto.

Refletindo sobre a prática do Estágio percebo que em alguns momentos poderia ter me esforçado mais para que os alunos compreendessem bem a minha aula e também reconheço que no início os alunos não me deram atenção como professora, porém isso mudou depois da primeira aula.

Posso afirmar que este estágio não teria ocorrido com sucesso sem a orientação da professora Luciene Patriota que me aconselhou quando achava que não iria conseguir e do professor supervisor que gentilmente me abriu as portas da sua sala de aula e me auxiliou quando tive dificuldades e da professora Milene Bazarim pela disciplina de Planejamento e Avaliação que foi de fundamental importância para a realização do estágio.

Referências

BEZERRA, M.A & REINALDO, M.A. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. Não docência sem discência. In. ____ **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, M & SANTANNA, M.I. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula.** 22 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Grupo de Discussão 12:

MULHERES PARA ALÉM DAS LETRAS: DESNATURALIZAÇÃO DE DISCURSOS ANDROCÊNTRICOS



EDITORIAIS DE REVISTAS FEMININAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DA IDENTIDADE FEMININA DIANTE DO PADRÃO ESTÉTICO IMPOSTO SOCIALMENTE / EDITORIALS OF WOMEN'S MAGAZINES: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT AND THE FEMININE IDENTITY BEFORE THE ESTHETIC STANDARD IMPOSED SOCIALLY

Diana Barbosa de Freitas (PPGLE/UFCG)
Aloísio de Medeiros Dantas (Orientador/UFCG)

RESUMO

No momento em que voltamos para as questões que envolvem a beleza feminina, percebemos que a preocupação com o que é o belo e com a forma de se chegar a esse estatuto é eminente. Os corpos e a estética aceitos socialmente, em geral, pautam-se na jovialidade e na magreza, atrelados à noção do ser saudável. Dessa forma, entendemos que, no centro da modernidade líquida na qual hoje situamos-nos, não é mais o corpo que está a serviço do sujeito, mas sim o sujeito que está à mercê do corpo. Neste preâmbulo, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, objetivamos investigar os efeitos de sentido dos discursos sobre o sujeito feminino diante do padrão de beleza imposto socialmente. Este artigo é um recorte da nossa monografia. Sendo assim, dos oito editoriais de revistas femininas que investigamos, elencamos dois para a constituição do *corpus* deste artigo, os quais são: o editorial da revista *Boa forma* (ed. 268, ano 24, Nº 7, julho de 2009) e o editorial da revista *Dieta já* (Nº 109, março de 2009). O estudo desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa documental, de viés explicativo-interpretativo. Alicerçamos-nos nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, principalmente, a partir das reflexões de Orlandi (1998), Cazarin (2007), Dantas (2007), Grigoletto (2006), dentre outros, bem como tomamos como base teórica as reflexões sociológicas de estudiosos como Bauman (2005) e Giddens (2002), além das contribuições psicanalíticas de Novaes (2010) e Novaes (2013). A partir da pesquisa desenvolvida, vimos, de um lado, como se constitui a predominância de um discurso de normatização da beleza e, do outro, de que forma se configurou um discurso que abre espaço para se pensar na heterogeneidade de corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Editorial; Padrão de beleza; Discurso.

ABSTRACT

The moment we turn to issues involving female beauty, we realize that the concern with what is beautiful and how to reach that status is eminent. Socially accepted bodies and aesthetics, in general, are based on joviality and thinness, coupled with the notion of being healthy. In this way, we understand that, at the center of liquid modernity in which we stand today, it is no longer the body that is at the service of the subject, but the subject that is at the mercy of the body. In this preamble, in the light of the French Line

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Discourse Analysis, we aim to investigate the meaning effects of discourses on the female subject before the socially imposed beauty pattern. This article is a cut from our monograph. Thus, of the eight editorials of women's magazines that we investigate, we have listed two for the constitution of the corpus of this article, which are: the editorial of Boa forma magazine (ed. 268, year 24, N° 7, July 2009) of Diet magazine already (No. 109, March 2009). The study developed from a qualitative approach, characterizing itself as a documentary research, with explanatory-interpretative bias. We focus on the studies of French Speech Discourse Analysis, mainly from the reflections of Orlandi (1998), Cazarin (2007), Dantas (2007), Grigoletto (2006), among others, as well as taking as theoretical basis the sociological reflections of scholars such as Bauman (2005) and Giddens (2002), in addition to the psychoanalytic contributions of Novaes (2010) and Novaes (2013). From the research developed, we saw, on the one hand, how the predominance of a normalization discourse of beauty is constituted, and, on the other, how a discourse has been configured that opens space for thinking about the heterogeneity of bodies.

KEYWORDS: Editorial; Beauty pattern; Speech.



INTRODUÇÃO

A sociedade é marcada historicamente pela constituição de diversos paradigmas que condicionam o comportamento e o modo de vida das pessoas. Entretanto, sabemos que estas relações desenvolvidas no âmbito social não ocorrem de forma homogênea, haja vista que os seres humanos partilham de opiniões diferentes, agem de modo diverso e, conseqüentemente, nem sempre seguem à risca o que a sociedade impõe. Essa afirmação é comprovada quando, por exemplo, detemos nosso olhar para o corpo enquanto representação e suporte de símbolos culturalmente produzidos e historicamente contextualizados.

Neste sentido, no momento em que voltamos para as questões que envolvem a beleza, percebemos que a preocupação com o que é o belo e com a forma de se chegar a esse estatuto é eminente. No Brasil, vemos que um dos públicos preocupados com as questões estéticas é o feminino. Segundo Novaes (2013), ao refletirmos sobre a beleza, conseqüentemente, passamos a entender, também, o que se considera por feiura. Sob essa ótica, percebemos que a feiura “significa não ter o corpo e a estética aceitos socialmente, ou seja: ser jovem, magro e ser saudável” (NOVAES, 2013, p. 24).

Aliando as reflexões expostas acima à teoria da Análise do Discurso (doravante, AD) de linha francesa, objetivamos investigar os efeitos de sentido dos discursos sobre o sujeito feminino diante do padrão de beleza imposto socialmente. Para tanto, alicerçamos nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, principalmente, a partir dos estudos de Orlandi (1998), Cazarin (2007), Dantas (2007), Grigoletto (2006), dentre outros, bem como tomamos como base teórica as reflexões sociológicas de Giddens (2002), além das contribuições psicanalíticas de Novaes (2010) e Novaes (2013).

Este artigo configura-se como um recorte da nossa monografia⁷⁵, nesse sentido, dos oito editoriais de revistas femininas que analisamos no nosso trabalho de conclusão de curso, elencamos dois para a constituição do *corpus* deste artigo, os quais são: o editorial da revista *Boa forma* (ed. 268, ano 24, Nº 7, julho de 2009) e o editorial da revista *Dieta já* (Nº 109, março de 2009). O estudo desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa documental, de viés explicativo-

⁷⁵ Nossa monografia é intitulada “O sujeito feminino e suas identidades: uma análise discursiva do padrão estético feminino heterogêneo” e foi defendida em setembro de 2017 na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

interpretativo.

O PADRÃO ESTÉTICO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA

Para entendermos a relação do sujeito feminino com o seu corpo, recorremos aos estudos de Joana de Vilhena Novaes, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro, ao escrever o livro intitulado *O intolerável peso da feiura: sobre as mulheres e seus corpos* (2013).

Primeiramente, a autora deixa clara sua concepção de corpo enquanto “representação, suporte de símbolos culturalmente produzidos e historicamente contextualizados” (NOVAES, 2013, p. 15). O corpo que parece, a princípio, apenas uma entidade física que possuímos, não abarca só essa significação. Como também afirma Giddens (2002), o corpo é “um sistema de ação, um modo de práxis, e sua imersão prática nas interações da vida cotidiana é uma parte essencial da manutenção de um sentido coerente de auto-identidade” (GIDDENS, 2002, p. 95). Vemos, portanto, que pensar no corpo significa também pensar na constituição da nossa identidade. Logo, a relação da mulher com o seu corpo demarca aspectos sociais, culturais e produz sentidos.

De acordo com Novaes (2013), o corpo ideal está inserido na noção de corpo da moda. Assim, vemos que o corpo considerado natural se desnaturaliza para entrar em cena e enquadrar-se no padrão estético vigente. Mas por que encaixar-se nesta estética corporal que afirma ser necessário estar magra e jovem, para, assim, ser saudável? Essa busca para se chegar a tal modelo advém do fato da necessidade de o sujeito se inserir e se reconhecer como membro de determinado grupo social, aquele que possui beleza.

Se, de um lado, temos a beleza como lugar de prestígio, do outro, a feiura é concebida como um lugar inferior, menos privilegiado e que demonstra descuido por parte daqueles considerados feios. Giddens (2002) alega que os regimes corporais, diretamente ligados aos padrões de sensualidade, são o aspecto principal pelo qual “a reflexividade institucional da vida social moderna se centra no cultivo – quase se poderia dizer na criação – do corpo” (GIDDENS, 2002, p. 96).

Novaes (2013) aponta que o preocupante não é o fato de os modelos de beleza serem impostos, mas, sim “o fato de se afirmar, sem cessar, que ela pode ser bela, se assim o quiser” (NOVAES, 2013, p. 28). O fracasso, portanto, se deve a uma

incapacidade individual. Isso induz “a uma relação não apenas de inquietude, como também de inadequação e de impotência.” (NOVAES, 2013, p. 29).

Assim, a feiura, ao contrário da beleza, se constitui como um espaço de exclusão, haja vista que a partir do momento em que a mulher não se enquadra no padrão estabelecido, várias ressalvas lhes são feitas socialmente. Exemplos destas restrições são os ambientes específicos para aqueles que exibem boa forma. A praia, como cita Novaes (2013), a piscina, as lojas de roupas femininas, são alguns dos locais nos quais pessoas caracterizadas a partir da feiura tendem a não freqüentar.

Como destaca Giddens (2002), a experiência e o comportamento humano são mediados por diversos fatores. Dentre tais, a mídia se encontra como um dos meios principais de mediação na modernidade. Através de textos impressos, bem como de sinais eletrônicos, “esses meios são tanto a expressão das tendências globalizantes, desencaixadoras da modernidade, como instrumentos dessas tendências” (GIDDENS, 2002, p. 31). Essa afirmação nos leva a refletir que a mídia ao mesmo tempo que produz as tendências que estão em destaque no momento também serve como apresentação de modelos e padrões normatizadores.

Em suma, constatamos que o discurso científico, tecnológico, publicitário e médico associa a ideia de beleza à saúde e isso leva a uma busca incessante por um padrão ideal. Assim, a identidade feminina, por vezes, é construída com base nessa procura do corpo perfeito. Nesse preâmbulo, a concepção de corpo como produto de consumo ganha espaço e engendra nos meandros constituintes da teia identitária. Neste sentido, o olhar do outro, como um espelho, para o corpo, incita o dever de enquadrar-se a um padrão estabelecido.

Ao refletirmos sobre a identidade feminina, buscamos, pois, enfatizar a regulação e controle das práticas corporais, ao sublinhar o lugar que a beleza assume como valor social, isto é, a beleza passa a ser vista como quesito para o lugar do sujeito na hierarquia de poder na vida em sociedade.

O SUJEITO DISCURSIVO: IDENTIFICAÇÃO, CONTRA-IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO

Ao tratar da escola francesa de Análise do Discurso, acenamos para o grupo que se reuniu em torno de Michel Pêcheux, a partir dos anos 1960. A Análise do Discurso

estuda, particularmente, o discurso interpelado pela língua, história e sujeito. Conscientes desses fatores, segundo Orlandi (1999), parte-se do pressuposto de que i) o sujeito não é a fonte de sentido, nem o senhor da língua; ii) o sentido se forma por um trabalho da rede de memória e iii) sujeito e sentido não são “naturais”, “transparentes”, mas determinados historicamente e devem ser pensados em seus processos de constituição (em sua contradição e espessura).

O discurso nessa perspectiva teórica vem a ser, portanto, os efeitos de sentido revelados entre interlocutores, ou seja, o discurso perpassa um lugar de reflexão que se processa na língua e na história, constituído por sua materialidade linguística e pela ideologia. Dessa forma, o que prevalece na AD é a contradição, a tensão, o conflito. Os enunciados estão permeados de deslocamentos, sempre há a possibilidade de se tornarem outros, de adquirirem novos sentidos, sendo expostos ao equívoco da língua.

Conforme observamos, o sujeito é constituído por discursos historicamente produzidos e modificados. Fernandes (2012) salienta que o sujeito discursivo, então, é compreendido como um lugar sócio histórico discursivamente produzido, heterogêneo, plural, sempre em processo de constituição.

Pensando esse sujeito dotado de características em relação ao discurso, nós passamos a refletir sobre outra noção estudada por Pêcheux: a formação discursiva (FD). Esse conceito corresponde a um determinado domínio de saber, que se constitui por enunciados discursivos, representando uma forma de se relacionar com a ideologia vigente. Dito de outro modo, a formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito. Por essa razão, dissemos anteriormente que o sujeito tem a ilusão de ser fonte e responsável pelo que diz.

É partir da forma-sujeito que o sujeito se identifica com a formação discursiva:

O sujeito do discurso se identifica com a forma-sujeito, vale dizer, com o sujeito histórico e, por seu viés, com a formação discursiva cujo dizer é por ela organizado. Pode-se, pois, afirmar que é a forma-sujeito que regula o que pode e deve ser dito [...] o que não pode ser dito e também o que pode mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada formação discursiva (INDURSKY, 2000, p. 72).

Cazarin (2007), ao tratar da noção de posição-sujeito, se propõe a pensar na heterogeneidade de seus saberes. Neste sentido, a posição-sujeito é concebida como sendo um constructo teórico que, no processo discursivo, imaginariamente representa o *lugar* em que os sujeitos estão inscritos na estrutura de uma formação social. Nessas

condições, vemos que “o sujeito, ao mobilizar uns e não outros saberes para enunciar, já o faz determinado por esse lugar social, capaz de administrar as diferenças internas e, ao mesmo tempo, dar-lhes um efeito de unidade discursiva” (CAZARIN, 2007, p. 109). Nesse preâmbulo, podemos dizer que o sujeito pode assumir três modalidades de posições, a saber: a identificação, a contra-identificação e a desidentificação.

Na primeira, a identificação, há uma superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal, revelando, portanto, uma identificação total do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD em que o sujeito está inserido. Logo, quando se assume essa posição, podemos dizer que há o discurso do *bom sujeito*. Na segunda, a contra-identificação, temos o discurso do mau sujeito, isso porque o sujeito do discurso, por meio de uma tomada de posição, se contrapõe ao sujeito universal, isto é, a forma-sujeito. Na terceira, a desidentificação, o sujeito do discurso se desidentifica de uma FD e sua forma-sujeito com o intuito de conduzir sua identificação para outra formação discursiva diferente da anterior.

OS EDITORIAIS DE REVISTAS FEMININAS: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E DE SUAS IDENTIDADES

Neste momento, buscamos analisar, por meio da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, a constituição do sujeito e de suas identidades. Para tanto, o primeiro editorial escolhido com o intuito de observarmos como se dá a construção da identidade do sujeito é o da revista *Boa forma* (edição 268, ano 24, Nº 7, julho de 2009). Segundo informações encontradas na página do Facebook da revista em questão⁷⁶, a história de *Boa forma* começou com um guia de ginástica chamado *Boa forma*, encartado na revista *Saúde*. Os especiais fizeram tanto sucesso que, em 1988, a editora abril o transformou em uma publicação mensal. O nome permaneceu: boa forma.

Na edição 268, de julho de 2009, encontramos, no editorial da revista, diversos Recortes Textuais (RT) e Sequências discursivas (SD) que evidenciam como se constitui o sujeito feminino e suas identidades. A partir do título atribuído ao editorial, por

⁷⁶ O link para encontrar tais informações está Disponível em <<https://www.facebook.com/revistaboaforma/photos/a.193095544050532.54482.193002960726457/657051320988283/?type=1&theater>> Acesso em: 25 ago. 2017.

exemplo, já podemos constatar a visão da relação entre o sujeito feminino e seu corpo.

Vejam os:

RT₁: Os vários tipos de beleza (BOA FORMA, 2009, p. 10)

SD_a: vários tipos

Observemos, na SD_a, que a partir do determinante *vários*, constatamos, já de início, um discurso que revela não existir apenas um tipo específico de beleza. Desse modo, o sujeito enunciativo nos parece apontar para uma concepção que descarta a proeminência de um padrão estético exclusivo que deve ser seguido. Gregolin (2011) afirma que, à medida que tomamos o discurso como prática social, a mídia é entendida como prática discursiva. Assim, para poder compreender seu funcionamento se faz necessário analisar a circulação de enunciados discursivos, a fim de perceber as posições de sujeito assinaladas e os sentidos propagados ao lermos os dizeres, fazendo, sempre, uma articulação desta materialidade linguística com a história e a memória. A partir da análise da SD em questão, percebemos que em nossa sociedade, conseqüentemente, circulam discursos que aceitam a multiplicidade estética. Em vista dessas considerações, no primeiro momento, podemos afirmar que o sujeito diretor da redação (que desenvolveu o editorial), no caso, Angélica Banhara, assume uma atitude que refuta a ideia de que há apenas um único padrão de beleza que pode e deve ser seguido.

Vejam os um segundo RT a fim de verificar se essa posição assumida continua a mesma:

RT₂: Adorei a oportunidade de estampar Débora Bloch na capa da revista. Não apenas por ser uma atriz fantástica, inteligente, mulher de personalidade mas por representar um tipo de beleza que foge do óbvio. As sardas e o cabelo crespo, marcas registradas da atriz, complementam o estilo dessa geminiana cheia de atitude. “Adorei que a Silvia (*personagem que interpreta em Caminho das Índias*) tem cabelo cacheado. É bom mostrar que dá para ser rica e chique sem precisar ter cabelo liso”, disse. (BOA FORMA, 2009, p. 10, grifos da revista)

Ao iniciar o editorial tecendo argumentos sobre a capa da revista, vemos que é pertinente, em nossa pesquisa, trazermos esta capa, a fim de que o leitor possa melhor compreender como se constrói a posição assumida pelo sujeito e a formação discursiva na qual ele está inserido:

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Figura 01: Débora Bloch em capa da revista *Boa forma*



Fonte: *Boa forma* (edição 268, ano 24, Nº 7, julho de 2009)

No RT₂, percebemos que o sujeito continua enunciando a partir da mesma formação discursiva evidenciada na titulação dada ao editorial. Vejamos a SD abaixo que explicita o objeto discursivo do RT₂:

SD_a: Não apenas por ser uma atriz fantástica, inteligente, mulher de personalidade mas por representar um tipo de beleza que foge do óbvio.

Ao dizer que a atriz representa uma beleza que foge do óbvio, abre-se espaço para analisarmos o não-dito, isto é, a beleza óbvia. Na era da sociedade líquido-moderna, conforme assegura Novaes (2013), a construção de uma bela imagem feminina está pautada em dois aspectos: o primeiro é o esforço inerente à modelagem e o segundo é a questão financeira e de tempo. Assim, a beleza taxada como óbvia pelo sujeito enunciador do editorial acima referido se baseia no trabalho árduo com o corpo para se alcançar determinado padrão estabelecido. Observemos que a identidade do sujeito feminino é constituída, pensando-se na tessitura de uma personalidade marcante do sujeito mulher. Logo, a questão da personalidade é ressaltada em detrimento da imposição de uma beleza denominada como óbvia. Se o sujeito mulher tem uma tipificação de beleza que difere do óbvio, que beleza seria essa? Podemos responder a essa indagação, detendo o olhar para a SD_b:

SD_b: As sardas e o cabelo crespo, marcas registradas da atriz, complementam o estilo dessa geminiana cheia de atitude

Na SD acima, encontramos a tipificação do sujeito feminino que possui uma beleza divergente das demais. Essa beleza foge dos moldes do padrão vigente da sociedade, isso porque, neste padrão, vemos a proeminência de um discurso que prescreve a necessidade de modelar o corpo de acordo com um ideal a ser seguido. Refletindo sobre a SD em questão, observamos que esse ideal seria a pele sem manchas, portanto, sem sardas, e o cabelo completamente liso. Averiguamos, pois, que a correção estética, sugerida quando se pensa no discurso acerca do corpo, se dá por meio do consumo, no qual se tem um elenco limitado de escolhas para trabalhar sobre um corpo que precisa de mudanças exigidas pela cultura estética promulgada no seio da sociedade.

Com base nessas considerações, vemos, pois, que a identidade do sujeito feminino está atrelada à contra-identificação com a formação discursiva, isto é, com um conjunto de dizeres e enunciados que podem e devem ser ditos, uma vez que este sujeito assume uma posição diferente da posição do sujeito universal. Essa constatação nos permite dizer que, na sociedade contemporânea, a identidade do sujeito é cada vez mais proteiforme e heterogênea e o sujeito revela no discurso efeitos de sentido de uma identidade processual, que se modifica constantemente e que se encontra, por vezes, em uma inerente relação conflituosa entre o *eu* e o *outro*, ou seja, no entremeio da alteridade.

O segundo editorial que propomo-nos a analisar é o da revista *Dieta já* (Nº 169, março de 2009). Essa revista é destinada, especificamente, para um público que deseja emagrecer. Assim, as matérias, reportagens, artigos e entrevistas destinam-se a discutir sobre os processos para se chegar ao emagrecimento. No editorial escolhido para análise, vamos constatar, portanto, qual o discurso revelado na materialidade linguística e de que forma a identidade do sujeito feminino é constituída.

O editorial em questão traz uma apresentação sucinta dos pontos relevantes abordados no decorrer da revista, dando um apanhado geral para o leitor sobre o que será tratado posteriormente. Vejamos:

RT5: A missão da Dieta Já!? É trazer mensalmente (com apurado critério) temas que a ajude neste processo de autocuidado. Como a matéria *Esconde-esconde na Cama* que, além de mostrar que corpo perfeito não é garantia de uma vida sexual feliz, dá dicas bem interessantes para manter a autoestima elevada. Já em *SOS Pós Verão*, especialistas ensinam simples receitas para driblar os efeitos nocivos da estação e ficar em dia com a beleza. E mais: dentro do universo de emagrecimento, apresentamos três dietas – você pode perder 2, 3 ou 5kg. Escolha a que melhor atende a sua necessidade. (DIETA JÁ, 2009, p. 3)

Diante do RT acima, podemos selecionar algumas SD que trazem traços de discursividade, explicitando as marcas das identidades do sujeito feminino contemporâneo:

SD_a: processo de autocuidado

Como já discutimos, o corpo é visto como instrumento social. Isso implica dizer que ele carrega traços que contribuem para nossa construção identitária. Desse modo, quando, na SD acima, constatamos a presença de uma materialidade linguística que remete ao autocuidado, percebemos a evidência de um discurso disciplinar em relação ao corpo feminino. A SD aponta-nos que é necessário encarar procedimentos determinados com a finalidade de cuidar do corpo. Novaes (2010) afirma que nossos corpos parecem dizer o que somos como sujeitos. Neste sentido, “ter um corpo dentro do padrão definido significa não apenas ser capaz e competente, mas poder pertencer e estar inserido na dinâmica da sedução e do jogo social (NOVAES, 2010, p. 88).

Assim, inicialmente, vemos que há uma identificação com um conjunto de dizeres que propagam a responsabilidade do sujeito feminino em relação ao seu próprio corpo. Posteriormente, contudo, vemos um discurso diferente emergir:

SD_b: além de mostrar que corpo perfeito não é garantia de uma vida sexual feliz, dá dicas bem interessantes para manter a autoestima elevada

O sujeito que enuncia, num primeiro momento, afirma existir um *corpo perfeito*. Assim, vemos um discurso midiático que dissemina a ideia de modelo corporal único a ser seguido. Logo, mais uma vez percebemos a identificação do sujeito com a formação discursiva do culto ao corpo. Assim, a mulher na contemporaneidade tem a missão de adequar-se às normas vigentes para regular seu corpo. A ideia de corpo perfeito remete, ainda, à noção de alteridade, em que o olhar do outro sobre o indivíduo constitui fator imprescindível para a tessitura da teia identitária.

Embora a SD, inicialmente, traga a ideia de regulação corporal, o sujeito, num segundo momento, evidencia um outro discurso, uma vez que se assegura que esse corpo dito perfeito não garante uma vida sexual feliz. Observe que o sujeito especifica a que tipo de vida ele está se referindo – a sexual. Nessas condições, percebemos que ao mesmo tempo nós temos uma contra-identificação do sujeito com a formação discursiva em que está inserido, uma vez que rompe-se, parcialmente, com a noção de corpo perfeito e

felicidade, mas também vemos predominar, através do não-dito, que o padrão estético pode ser associado à felicidade em outras áreas da nossa vida. Desse modo, constatamos que a busca desenfreada por satisfação parece ser a marca da cultura contemporânea. Segundo Novaes (2010, p. 88), “o imperativo é que sejamos felizes ou pelo menos que apresentemos uma imagem superficial e aparente de felicidade”.

Proferimos essa afirmação tendo em vista que, ao delimitar o tipo de vida no qual o corpo perfeito não garante felicidade, abre-se espaço para refletir sobre outras áreas em que o modelo corporal normatizado parece trazer a sensação de satisfação e alegria. Em nosso mundo contemporâneo, podemos citar, por exemplo, as redes sociais que disseminam cada vez mais a necessidade de mostrar-se ao outro, emitindo a imagem de bem-estar, alegria e autoestima.

Quando o sujeito enuncia a necessidade de *ficar em dia com a beleza*, entra em cena um discurso de normatização do corpo feminino, em que o sujeito se submete aos mais diferentes procedimentos para alcançar a beleza ideal. Neste sentido, a ideia de insatisfação e inacabamento é veemente na sociedade atual, isso porque não é mais o corpo que se encontra disponível para o sujeito, agora, é o sujeito que serve ao corpo, colocando-se como produto de consumo da sociedade capitalista. Neste editorial, portanto, percebemos que, quase todo o tempo, o sujeito se identifica com um discurso de disciplina e normatização do corpo. Contudo, ainda que através de poucas marcas, averiguamos uma tímida contra-identificação desse sujeito em relação ao padrão de beleza vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos o estudo, ancorados na teoria da Análise do discurso de linha francesa, pudemos averiguar que, de maneira geral, dois grandes discursos sobre a relação da beleza com o sujeito feminino estão presentes na esfera midiática. O primeiro relaciona-se com a predominância de um discurso de normatização da beleza, no qual o culto ao corpo e a responsabilização do sujeito pelo agenciamento de tal corpo ocorre de forma intensificada e disciplinarizadora. O segundo se refere à circulação de um discurso que abre espaço para se pensar na heterogeneidade de corpos, isto é, constatamos, também na leitura da mídia impressa um espaço para se pensar a multiplicidade estética.

Vimos também que a constituição do sujeito ocorre por meio do outro. Neste sentido, é através do olhar do outro que se constrói a relação com o corpo, uma vez que o outro tende a detectar as imperfeições contidas no corpo feminino, incitando o sujeito a corrigir, disciplinar, moldar tal corpo conforme as normas vigentes. Logo, verificamos, portanto, que a identidade feminina é construída com base na necessidade de remodelar sua aparência, com o intuito de alcançar determinada felicidade e, principalmente, ser aceito pelo olhar do outro. Assim, embora o sujeito, hoje, esteja emancipado, ou seja, tenha conquistado determinados aspectos da liberdade, esse mesmo sujeito, agora, prende-se a outro elemento: o corpo. Dessa forma, o sentimento de insuficiência e de incapacidade são alguns dos efeitos de sentido oriundos da imposição de um padrão de beleza vigente.

REFERÊNCIAS

CAZARIN, E. A. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In.: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 109-122.

FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em MICHEL FOUCAULT*. São Paulo: Intermeios, 2012.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: _____. *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2000, p. 70-81.

NOVAES, J. V. *Com que corpo eu vou? Sociabilidade e usos do corpo nas mulheres das camadas altas e populares*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2010.

_____. *O intolerável peso da feiura: sobre as mulheres e seus corpos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Garamond, 2013.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M. A.; INDURSKY, F. (orgs). *Análise dos discurso no Brasil: mapeando conceitos*; São Carlos: Charluz, 2007, p. 11-20.

_____. Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (orgs). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Charluiz, 2009, p. 13-28.

Referências das revistas femininas

Boa forma. Nº 7. São Paulo: Editora Escala, jul. 2009.

Dieta já. Nº 169. São Paulo: Editora Escala, mar. 2009.

**ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE COMPOSIÇÃO DE ANÚNCIOS
PUBLICITÁRIOS DA PANTENE: APROPRIAÇÃO DO DISCURSO
MINORITÁRIO E A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NEGRA /
ANALYSIS OF THE STRATEGIES IN THE COMPOSITION OF
ADVERTISING TEXTS OF PANTENE: APPROPRIATION OF VOICES OF
MINORITY GROUPS AND REPRESENTATION OF THE BLACK WOMAN**

Anilaury Maria Batista da Costa (UFCG)⁷⁷

Vivian Monteiro (UFCG)⁷⁸

RESUMO

A presente pesquisa dispõe-se a analisar a construção de publicidades contemporâneas vinculadas em língua inglesa, que integram aos seus textos uma minoria social. Para a realização desta investigação, estudaram-se a composição e as estratégias de linguagem de anúncios publicitários lançados no ano de 2017 que fazem parte de uma campanha da marca Pantene. Pertencentes à linha intitulada *Gold Series*, os textos trazem o slogan “*Strong is Beautiful*” e evidenciam o sujeito mulher negra como figura principal. Este estudo nos permite refletir a respeito da prática de apropriação de discursos minoritários pelos anúncios publicitários em foco e das singularidades na produção de textos com essas características. Nossa análise fundamenta-se sob a luz de reflexões de Marcuschi (2012), acerca da lingüística textual e teoria de gêneros textuais; descrições a respeito das características do gênero anúncio publicitário, segundo Safatle (2004), Sandmann (1997); e considerações de Braga (2015) referentes à representação da beleza negra em nossa sociedade. Esta investigação nos leva a identificar, de forma mais ampla, as manobras dispostas pelo texto publicitário para alcançar novos públicos de venda, e o papel social deste gênero textual, que também atua como espelho de uma sociedade por retratar a configuração da ordem social atual, na qual diversos grupos passam a ganhar visibilidade. Observamos que os textos que compõem *corpus* de nossa análise continuam valendo-se de estratégias comuns ao gênero textual aqui posto em evidência, contudo, somam-se a essas, novos componentes para que se estabeleça o atendimento de um novo público consumidor.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade; Mulher negra; Gêneros textuais.

ABSTRACT

This research analyses the construction of contemporary advertising texts written in English, which bring in the texts a social minority. This study is part of the author's dissertation to be presented towards acquiring the degree of course completion. In order to make this investigation, we studied the composition and strategies of language use in advertising texts from a campaign of hair products from the brand

⁷⁷ Graduanda do curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Campina Grande, Paraíba – Brasil. anilauryc@gmail.com.

⁷⁸ Prof. Orientadora. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Campina Grande, Paraíba – Brasil. vivian-monteiro1@hotmail.com.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Pantene. The line receives the name “Golden Series”, the texts bring the slogan “Strong is Beautiful” and put in evidence the Black woman, who is seen as the main character. The present study allows us to reflect about the latter-day move of appropriation of discourses of social minorities by texts with proposes of advertisement, centering the attention on the singularities in the production of texts with these characteristics. Our analysis is grounded on reflections of Marcuschi (2012), about text linguistics and text genres; descriptions of the characteristics of the text genre advertising, according to Safatle (2004), Sandmann (1997); and considerations of Braga (2015) regarding the representation of black beauty in our society. This investigation brings us to identify, in a broader way, the maneuvers made in advertising texts to reach new consumers, and the social role that this genre plays, which enables it to act as a mirror to a society due to its portrayal of the current social order, in which several groups have been gaining visibility. We observed that the texts, which build the corpus of our analysis, keep using strategies common to the text genre, which was highlighted by us, however, new components were added to those in order to attend a new buyer profile.

KEYWORDS: *Averstisings; Black woman; Textual genres.*



1 Introdução

O surgimento do sistema capitalista, que data meados do século XIX com a Revolução Industrial na Inglaterra, conferiu grandes mudanças na cultura e organização do mundo ocidental, sua disseminação e consolidação iria trazer benefícios e malefícios para diversas esferas da sociedade. A publicidade apresenta-se no contexto do mundo capitalista e como materialização deste sistema em forma de texto é capaz de ilustrar a atmosfera de concorrência e a forte competição que o sistema vigente estabeleceu. Além da elementar função de divulgar produtos, os textos pertencentes a este gênero revelam outras funções de maior complexidade, como a de despertar o desejo do sujeito consumidor o que o levará posteriormente ao ato da compra. A presença deste gênero textual em nosso cotidiano é inegável e sua adaptação as mídias de informação faz-nos declarar sua influência em nossas vidas e formação.

O capitalismo também concedeu, ainda que para fins de lucro e desenvolvimento do sistema, a conquista da abolição da escravatura em diversos países. Este vitória é um marco histórico que dá início a integração gradativa de um novo personagem a sociedade, o sujeito negro, e oferta espaço para a exaustiva luta do movimento deste por direitos igualitários. Essa nova voz, silenciada por tanto tempo, aos poucos vai adquirindo novas conquistas em um meio extremamente competitivo e estruturado de modo a dominá-lo. Aos poucos, a obtenção de autonomia e a ocupação desses sujeitos em diversos níveis e ambientes da sociedade farão com que seu discurso ganhe visibilidade.

A tentativa de centralizar grupos marginalizados em nossa sociedade começa a demonstrar seus resultados vagarosamente. O empenho em desestruturar a organização social verticalizada que foi a muito estabelecida mostra-se incansável. A tardia oferta de voz a esses grupos também irá evidenciar a agressividade da máquina capitalista, que passa a enxergar minorias como potenciais públicos consumidores. A contemplação de mais indivíduos para a ordem capitalismo é vista como positiva por alimentar sua necessidade latente de vender e fazer consumir.

Assim, um novo desafio é posto as empresas, a integração de novos grupos sociais aos públicos alvo e a sedução destes. Diante deste desafio, traçar planos de conquista destes novos públicos, produzir textos direcionados a estes indivíduos, e entender como manipular a linguagem de forma a alcançar essas pessoas, tornam-se preocupações fundamentais no processo de composição de textos capazes de direcionar-se a estes

sujeitos. A ilusão de exclusividade e o despertar do desejo contidos no texto publicitário demandam a necessidade de uma pesquisa para conhecimento do público alvo, acarretando na descoberta do que pensam e o que querem os compradores, dessa maneira acaba incorporando fragmentos de discursos marginalizados, que agora virão moldados em um gênero textual diferente do qual são usualmente vistos, o gênero anúncio publicitário.

Após observar esta atual prática de apropriação de discursos minoritários pelo gênero textual publicidade, procuramos observar como esta abordagem acontece no caso do sujeito mulher negra. Elegemos tal indivíduo pela identificação da autora com o tema e a característica de interseccionalidade da identidade social, referente a gênero e etnia, que distingue este indivíduo dos demais. Acreditamos que tal sobreposição de qualidades, que fogem de um padrão pré-estabelecido, propõe ao texto publicitário um grande desafio pela maior especificidade de público, e ao mesmo tempo, nos oferece uma amplitude na análise de texto.

Com a finalidade de observar como se constrói o texto publicitário direcionado a mulher negra e as especificidades contidas no uso da linguagem para o alcance desse público alvo, selecionamos alguns textos multimodais utilizados na divulgação de produtos para cabelo da linha *Gold Series*, parte da campanha que leva o slogan *Strong is Beautiful* da marca Pantene lançada no ano de 2017. Tentaremos responder a pergunta “que estratégias de linguagem são utilizadas na construção de textos publicitários que integram a mulher negra como sujeito principal?”. A campanha atende a demanda da seleção de *corpus* do presente estudo por, *a priori*, direcionar-se especificamente a mulher negra e veicular em seus textos modalizações da linguagem comuns ao modelo de anúncio publicitário, mas que também se apropriam de um discurso minoritário. Objetivamos identificar no texto ambos, os traços comuns ao texto publicitário e pistas que o diferenciam pela apropriação do discurso e direcionamento ao sujeito mulher negra.

2 Fundamentação Teórica

2.1 A teoria gêneros textuais, a publicidade como gênero textual e suas características

A concepção de linguagem que adotamos segue a perspectiva interacionista da língua (Porto, 2009), que considera a possibilidade da prática de ações através da fala e

evidencia a função social da linguagem. A autora cita elementos textuais que quando analisados são capazes de revelar as diferenças entre diferentes modelos de texto, são eles o contexto, interlocutor e locutor, que quando selecionados são capazes de auxiliar na análise e produção textual. A consideração desses aspectos e a aplicação desta perspectiva de linguagem desfaz outras concepções que tendem a visualizar a linguagem simplesmente como meio de comunicar-se ou expressar-se. A adoção desse ponto de vista traz concretiza a prática social dos textos e traz a relação autor-texto-leitor, por meio da qual a interação se concretiza.

Diante das várias definições de texto que coexistem no âmbito dos estudos linguísticos, destacaremos as concepções de Porto (2009, p.38) que, adotando a teoria de gêneros textuais, visualiza-os como “‘modelos’ que circulam socialmente e que estabelecem formas próprias de organização do discurso”, e de Marcuschi (2012, p. 33) que observa o texto como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. Assim, observamos que o texto é um instrumento que está presente em nossa vida diária, visto sua função de intermediar a comunicação humana. Diariamente realizamos diversas ações que são mediadas por diferentes gêneros textuais.

Os anúncios publicitários provam-se como um gênero textual, uma vez que detém uma organização própria e distinta de discurso, capaz de diferenciá-los de outros modelos de estruturação de texto, e pela sua característica de intermediar a comunicação humana. Os aspectos que distinguem a propaganda dos demais textos são a predominância da função apelativa da linguagem, que tem foco no destinatário da mensagem. Sandmann (1997, p. 25) nos diz que o ato comunicativo que envolve a apelação usa de períodos interrogativos, de verbos no modo imperativo, pedidos e conselhos, muitos pronomes demonstrativos, advérbios de lugar e vocativos. O que surpreende é que por vezes textos publicitários também recorrem ao emprego de aspectos da função estética da linguagem, na tentativa de chamar a atenção do consumidor,

Considerando que, principalmente nos aglomerados urbanos maiores as pessoas recebem excesso de estímulos e mensagens propagandísticas, despertar ou chamar a atenção e [...] fazê-lo memorizar a mensagem é aspecto essencial ou vital da mensagem e atividade publicitárias. E isso se consegue, entre outros recursos, com os que dão destaque ao código lingüístico, com recursos que põem em evidência a mensagem, cujo objetivo é chocar ou causar estranhamento [...] (SANDAMANN, 1997, p. 30)

Assim, por vezes nos deparamos com jogos com palavras, rimas, neologismos que brincam com a grafia e o aspecto sonoro. A união das funções apelativa e estética é uma fórmula usada na produção de textos publicitários que auxilia em prender atenção dos leitores e, ao mesmo tempo, induzi-los ao ato da compra.

Brito (2008, p.1) nos apontará a complexidade da manipulação de linguagem da qual a propaganda dispõe, pois este gênero textual não tem a função de vender, mas predispor o indivíduo à compra, criando nele o desejo de comprar um determinado produto. O despertar do desejo revelam o grande poder que da propaganda, que opera no subconsciente do comprador e em textos expõe arranjos textuais específicos que envolvem jogo de cores e uso de elementos multimodais.

2.2 A reformulação do gênero anúncio publicitário e a inclusão de novos públicos consumidores

A característica de volatilidade da era da informação faz com que novidades que acabaram de ser lançadas se tornem ultrapassadas em pouco tempo. Assim todos nós temos dificuldade em acompanhar as mudanças e atualizações que acontecem cada vez mais constantemente e em curtos períodos de tempo. As empresas também acompanham as mudanças de paradigmas que ocorrem no mundo atual, podemos observar isso facilmente em textos publicitários, que usam de inúmeras variações linguísticas para atingir diversos públicos e se adaptam para serem transmitidos em diversos meios de informação, do jornal impresso para o rádio, do rádio para TV, e da TV para internet.

Vladimir Safatle explica o que ele denomina de “nova retórica publicitária” que descobre certa harmonia com a inconstância da era da informação na qual vivemos. O autor (2008, p.35) diz que acontece um

abandono gradativo da retórica da informação, baseada no predomínio das descrições qualitativas e técnicas de produto, para uma retórica da atitude no interior da qual, muitas vezes, produto sequer é apresentado e o foco principal direciona-se para a estilização de um conjunto de atitudes que determinariam a identidade do consumidor.

Com o passar das décadas conferiu-se visibilidade a novos sujeitos de nossa sociedade que antes eram descartados, como jovens, membros da comunidade negra, LGBTQ+ e de classe sociais baixas. O atendimento desses membros enquanto público consumidor revela o caráter híbrido e mutável dos textos publicitários, que observam a necessidade individual de cada potencial comprador de se identificar nos textos. O

estudioso chileno Safatle (2008, p.36) aponta que grande parte da produção publicitária apóia-se na “imbricação total entre processos de mediação social e processos de identificação imaginária”, além da ocorrência da “integração dos sujeitos e de seus desejos através da criação de sistemas simbólicos de identidades e diferenças.”

2.3 A representação da mulher negra na sociedade e enquanto público alvo

A fictícia convicção de democracia racial e igualdade apresentam grande controvérsia à medida que contrapomos esse dito a vivência de minorias raciais. Observamos uma realidade onde o silenciamento desses sujeitos pode ser facilmente percebido quando lançamos um olhar cuidadoso as estatísticas, silenciamento aqui no que se refere à “política do silêncio, à todo um campo em que se proíbe falar, em que se dá voz e se retira voz, em que se diz alguma coisa, para impedir que se diga outra, campo este que se inscreve a retórica da dominação e na retórica do oprimido.” (ORLANDI, 1992 apud NIEMEYER, 2002, p. 44).

A mulher negra, participante dessa sociedade, se encontra frequentemente como sujeito dominado e oprimido, na maioria das vezes interpretando papéis que inferem submissão. Na busca por espaço, a situação de interseccionalidade deste indivíduo constói barreiras a serem derrubadas pelo duplo estigma que o acompanha, referente à raça e gênero. Braga (2015, p. 226) em seu estudo crítico e diacrônico sobre a representatividade da beleza negra traz recortes de momentos em nossa história que revelam “[...] as marcas de corpos esteatopígicos inundam nosso imaginário e chegam às nossas publicidades. Trata-se de corpos que são iguais, mas são distintos: iguais na forma, distintos no modo como significam.” Essa citação faz referência ao estereótipo de mulher negra enraizado em nossa sociedade e que ainda persiste em nosso imaginário.

Braga (2015) discorre sobre a caricatura de mulata hipersexualizada que muitas vezes é transferida do cerne de nossa cultura para as peças publicitárias. Aqui retomamos nosso ponto de vista do funcionamento da publicidade enquanto espelho de uma sociedade. A mudança na construção do texto publicitário atual e a valorização do sujeito mulher negra enquanto público consumidor fará com que se tome um caminho diferente do comum, que tende a objetificar a mulher negra e difundir uma caricatura superficial deste sujeito. Publicidades ao se direcionarem a mulher negra pretendem fazer com que este indivíduo se identifique com o que ele vê e despertar seus desejos para que se concretize o ato da compra. Os desejos desse sujeito vão além da reprodução de

estereótipos e agora prezam pela “[...] configuração de uma imagem que se sustenta entre a exaltação de uma identidade negra - e uma beleza calcada não só no corpo.” (BRAGA, 2015, p. 243)

As transformações na sociedade acabam por protagonizar discursos de empoderamento que contestam o lugar de fala e tentam reclamar a posição deste sujeito junto à sociedade. O objeto de desejo desta personagem, entre tantos outros, se materializa na quebra de barreiras, em sua valorização e ocupação de cargos que a coloquem em posição de igualdade em relação a outros membros. A apropriação do discurso de grupos minoritários se faz presente, como modo de atrair a atenção deste novo perfil consumidor e fazer com que este visualize suas causas e fatores de sua vivência representados no texto. Assim, destacamos uma inferência de Braga (2015, p. 250), “[...] o reconhecimento do negro, hoje, ultrapassa a esfera do corpo, estende-se ao engajamento político, à visibilidade profissional, aos signos da negritude [...]”.

3 Metodologia

Nossa análise configura-se nos moldes da abordagem qualitativa de tipo descritiva, de acordo com os esclarecimentos de Motta-Roth e Hendges (2010). Almejando o alcance dos objetivos aqui anteriormente estabelecidos, adotamos este modelo por seu respeito à possibilidade e valorização de uma variedade de interpretações. A seleção do *corpus* a ser analisado, considerou alguns fatores, dentre eles o pertencimento dos textos ao gênero textual anúncio publicitário, a atualidade dos textos, a veiculação em língua inglesa e o protagonismo e direcionamento do texto a mulher negra.

Baseando-se ainda nos ensaios do linguísta gaúcho Luiz Antônio Marcuschi, chamamos atenção para sua proposta de uma linguística textual que realize um estudo “das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. (MARCUSCHI, 2012, p.33) O autor decompõe o texto em três níveis considerando como os elementos textuais se relacionam, “a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções” (MARCUSCHI, 2012, p.33). Dito isto, apontamos que nossa análise se dará através do diagnóstico de elementos cotextuais e contextuais.

Desse modo, nossa proposta de análise compõe-se de duas etapas de exploração de texto. Primeiramente, observaremos as intersecções com as estratégias de linguagem utilizadas no modelo de texto publicitário, em um segundo momento, apontaremos aspectos que diferenciam esses textos, em específico, dos demais textos, por direcionassem a mulher negra, apontando traços da apropriação de discurso minoritário e a tentativa de alcance deste público.

4 Resultados e discussão

Os textos publicitários da Pantene trazem aspectos das funções apelativa e estética da linguagem, além de referenciam-se ao discurso minoritário da mulher negra, público alvo da campanha selecionada. Iniciaremos agora a pontuação de alguns aspectos linguísticos que expressam o modelo de uso da linguagem na propaganda, e em seguida dissertaremos a respeito da presença e a forma como se manipula o discurso deste sujeito, de modo a fazê-lo se identificar com a compra.

Observamos aspectos da função conativa da linguagem diversas vezes no texto, através do emprego de verbos no imperativo, destacamos as frases presentes nas fig. 1, 2 e 3 “*Reclaim your crown*”, “*Feel confident*”, “*Slay every day*” que convocam o leitor a tomar essas atitudes, possíveis com o uso do produto vendido, o uso do imperativo aparece novamente em “*Help keep hair healthy*” e “*Follow up*”, quando são indicadas instruções de uso do produto. Ainda destacamos trechos do texto que ajudam a conferir credibilidade ao produto ao assegurar que profissionais estão envolvidos em sua produção “*a hair care line custom crafted by a team of African American scientists, dermatologists and hairstylists*” e “*developed by scientists and perfected by stylists*” (fig. 4). O uso de verbo na 2ª pessoa em “*protected*” “*infused*” “*helps repair*”, usados em referência as propriedades e ação positiva do produto.

Já a função estética pode ser constatada em diversas figuras de linguagem ao longo do texto. A começar pelo slogan da campanha “*Strong is Beautiful*” que apresenta uma simetria, pelo espelhamento dos elementos sintáticos da frase onde dois adjetivos são separados por um verbo de ligação. A musicalidade está presente em alguns trechos do texto, o termo “*slay every day*” em que palavras são rimadas, podemos destacar a aliteração do som das consoantes h, l e c, respectivamente, em “*help keep hair healthy*”, “*lush life*”, “*custom crafted*”. O ritmo também pode ser observado na frase “*when it doesn't look good, we don't feel good*”, a repetição do adjetivo “*good*” e do verbo “*to do*”

na forma negativa apresentam um padrão de paralelismo na própria estrutura sintática da frase que confere musicalidade. Polissemia da palavra “*crown*” que funciona tanto para se referir à coroa como ao cabelo, assim faz-se alusão da mulher negra como rainha e, ao mesmo tempo, referencia-se ao cabelo, foco do produto que está sendo vendido. A seleção de palavras e expressões cuidadosas também são vistas em “*textured strands*”, uma forma poética e embelezada de denominar o cabelo, e a expressão “*rock it*” que é informal e pode ter sido colocada aqui como meio de aproximar-se de quem lê. Ademais, os títulos e palavras em destaque por vezes estão coloridos em dourado e tons de amarelo, o que faz alusão ao nome da linha “*Gold series*”.

Relativo à presença do discurso minoritário e identificação da mulher negra, consideramos o título “*Reclaim your crown*” que convoca a mulher negra a reclamar sua coroa, remete ao passado real deste sujeito e direciona a necessidade de se recuperar algo que foi perdido. A indicação de que o produto foi desenvolvido por especialistas afro-americanos, além de indicar credibilidade, apresenta a familiaridade do desenvolvedor do produto com a causa, a sensação de que a linha é algo que foi feito por membros deste público para este público. Outros termos como “*pride*” remontam o orgulho de ser negro, apesar das circunstâncias com as quais este indivíduo se depara em sua vivência, a manutenção do orgulho de sua cultura é um ponto importante. Ainda localizamos o substantivo “*complexity*” e o adjetivo “*unique*”, em respeito às características dos traços da mulher negra que são diferenciados, únicos e não se conformam aos padrões estabelecidos. O adjetivo “*confident*” remete a mulher negra moderna e independente que se mantém confiante nos cargos que ocupa e nas atitudes que toma.

As modelos contidas no texto são mulheres negras de pele retinta, os cabelos, negros, volumosos e brilhosos, são veiculados de modo a demonstrar força como na fig. 5, e texturizados como o texto destaca “*textured strands*”. A modelagem dos cabelos é vista em diversas formas, trançado, cacheado e liso, o que demonstra a multiplicidade do uso de cabelo cultural da mulher negra e confere à marca um atendimento de público maior, pois o produto é capaz de atender variados tipos de cabelo “*Whether relaxed or natural*”. A nova retórica da publicidade, ressaltada por Safatle, pode ser apontada na ausência do produto e foco no modelo, o produto que está sendo vendido raramente aparece, dando espaço à mulher negra com o intuito de provocar a identificação do

público alvo, chama-se atenção para a atitude da personagem veiculada nas imagens, a beleza da mulher, seu passado real e a força do cabelo.

5 Considerações finais

A campanha publicitária que analisamos inova por incluir a mulher negra como protagonista do anúncio, e veicular uma imagem positiva deste sujeito, que se distingue por ajudar a fragmentar um estereótipo instaurado no imaginário de nossa sociedade. Dito isto, notamos através de nossa análise dos elementos cotextuais e contextuais, a mescla de aspectos comuns ao corpo do texto publicitário, a exemplo da predominância das funções de linguagem apelativa e estética, e de aspectos que revelam a apropriação do discurso da mulher negra, dispostos na tentativa de construir a identificação deste público consumidor específico. Ressaltamos que nossa proposta de análise equivale a apenas uma possível leitura dos textos, dentro das possibilidades que o tipo de pesquisa interpretativista é capaz de viabilizar. Concluimos trazendo os estudos de Sandmann (1997, p.36) que afirmam que a propaganda é capaz de expressar ideologias e valores ou ideais de vida dominantes, então ainda que a campanha da linha *Gold Series* da marca Pantene seja inovadora pelo olhar sensível e a materialização do discurso da mulher negra, os textos, enquanto pertencentes ao gênero publicitário, transmitem padrões dominantes que consideram a beleza como atributo que deve permanecer e o objetivo capitalista fortemente propagado pelo texto publicitário onde “requisite, classe, elegância, *status*, sucesso, alto padrão de vida são ideais apregoados e que são alcançados se consumirmos tais e tais produtos, sendo que o fato de consumirmos este ou aquele produto dá testemunho de que somos detentores de todas estas marcas de distinção”. (SANDMANN, 1997, p. 37)

Referências

BRAGA, A. *História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas*. São Carlos: Edufscar, 2015.

BRITO, B. *Práticas de Propaganda: As funções da propaganda*. Apostila do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da AESPI, 2008.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

MARCUSCHI, L.A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

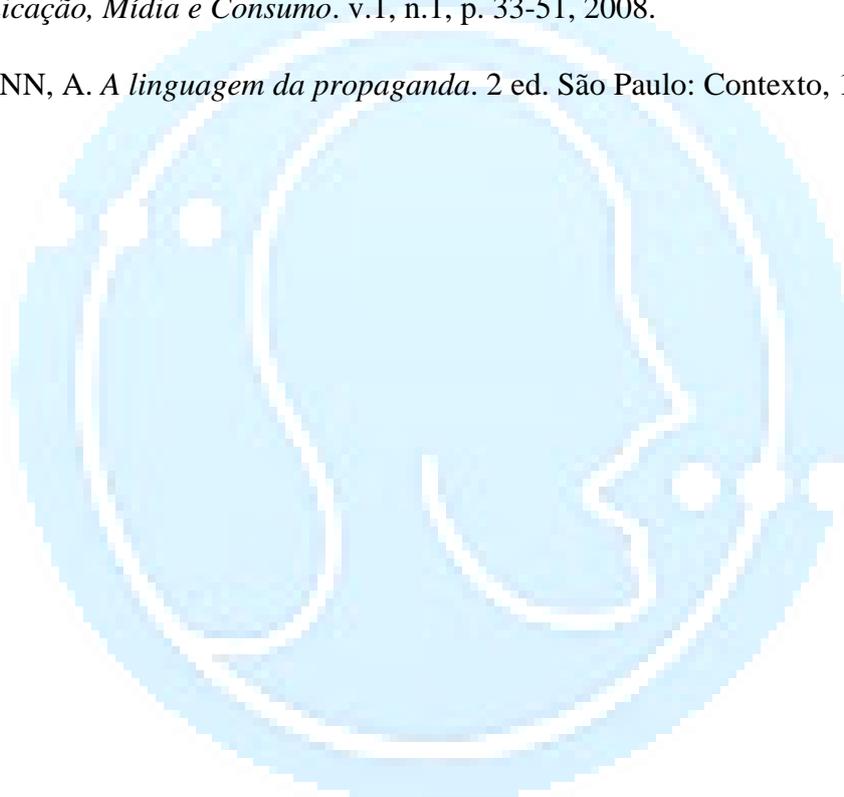
MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. *Produção textual na universidade*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NIEMEYER, A.M. O silenciamento do “negro” na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas. *RUA*, v.8, n.1, p. 43-72, 2002.

PORTO, M. *Um diálogo entre gêneros textuais*. 1 ed. Curitiba: Ayamará, 2009.

SAFATLE, V. Destrução e reconfiguração do corpo na publicidade mundial dos anos 90. *Comunicação, Mídia e Consumo*. v.1, n.1, p. 33-51, 2008.

SANDMANN, A. *A linguagem da propaganda*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.



Anexos

Figura 1

ADVERTISEMENT

RECLAIM YOUR CROWN

Our hair is our crowning glory. Whether relaxed or natural, we rock it confidently with pride. But when it doesn't look good, we don't feel good. Feel confident and slay every day with Pantene Gold Series, a hair care line custom crafted by a team of African-American scientists, dermatologists and hairstylists who understand the complexity and unique needs of our textured strands.

THE LUSH LIFE

Help keep hair healthy and protected against breakage with Pantene Gold Series Moisture Boost Shampoo. Infused with protective oils, such as Argan oil, plus proprietary Pro-V Nutrient Blends, this hydrating cleanser will increase the strength of your tresses over time. Follow up with Pantene Gold Series Moisture Boost Conditioner— its restorative formula helps repair and smooth even the most frazzled strands.

NEW PANTENE GOLD SERIES

Available 24/7 at **amazon**

Featured: Isis of St. Beauty

FONTE:<https://static1.squarespace.com/static/5929bd8386e6c0040d3fec94/t/5a2c584f9140b7d4919740cc/1512855638099/Pantene+Advertorial+Example.jpeg>

Figura 2

ADVERTISEMENT

RECLAIM YOUR CROWN

Our hair is our crowning glory. Whether relaxed or natural, we rock it confidently with pride. But when it doesn't look good, we don't feel good. Feel confident and slay every day with Pantene Gold Series, a hair care line custom crafted by a team of African-American scientists, dermatologists and hairstylists who understand the complexity and unique needs of our textured strands.

FONTE:<https://static1.squarespace.com/static/5929bd8386e6c0040d3fec94/t/5a2c584f9140b7d4919740cc/1512855638099/Pantene+Advertorial+Example.jpeg>

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Figura 3



THE LUSH LIFE

Help keep hair healthy and protected against breakage with Pantene Gold Series Moisture Boost Shampoo. Infused with protective oils, such as Argan oil, plus proprietary Pro-V Nutrient Blends, this hydrating cleanser will increase the strength of your tresses over time. Follow up with Pantene Gold Series Moisture Boost Conditioner— its restorative formula helps repair and smooth even the most frazzled strands.

FONTE: <https://static1.squarespace.com/static/5929bd8386e6c0040d3fec94/t/5a2c584f9140b7d4919740cc/151285638099/Pantene+Advertorial+Example.jpeg>

Figura 4



STRONG IS BEAUTIFUL

FONTE: <https://static1.squarespace.com/static/5929bd8386e6c0040d3fec94/t/5a2c584f9140b7d4919740cc/151285638099/Pantene+Advertorial+Example.jpeg>

Figura 5



PANTENE GOLD SERIES

THE GOLD STANDARD IN MOISTURE
DEVELOPED BY SCIENTISTS & PERFECTED BY STYLISTS

PROUDLY RECOMMENDS
20+ Black is Beautiful
PANTENE GOLD SERIES

FONTE: <https://media3.webcollage.net/8757a1739531220005e5ba5ff9a1efe259d158f6?response-content-type=image%2Fjpeg&AWSAccessKeyId=AKIAIIE5CHZ4PRWSLYKQ&Expires=1893504617&Signature=dsj%2BtuwnsU5fviiVkkcabzYZaz4%3D>

Maria Angélica de Oliveira (UFCG)

Déborah Alves Miranda (UFCG)

Outra Nega Fulô

*O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
– ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia,
a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
pegou um pau e sampou
nas guampas do sinhô.
– Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!*

Oliveira
Silveira, **Cadernos negros**, 1979.

*Há histórias tão verdadeiras que às vezes
parece que são inventadas.*

Manoel de Barros, **Livro sobre nada**, 1996.

RESUMO

Todorov (2012: p 76) defende que a literatura “pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazem compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver”. Repetindo as palavras do autor, a literatura pode muito, pois pode desenvolver em nós o que temos de mais humano: a capacidade de refletir, de avaliar e de questionar a realidade, de transformar o mundo ao nosso redor, de enxergar para além da ficção. Considerando essa dimensão humanizadora da literatura, nosso trabalho, à luz dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa e dos Estudos Culturais, busca investigar no conto “Quantos filhos Natalina teve?” presente no livro “Olhos d’água”(2014) da escritora mineira Conceição Evaristo, as vontades de verdade acerca da idealização do sujeito-mulher-mãe, objetivando de forma específica identificar nos fios do texto a negação de estereótipos na constituição do sujeito-mulher-mãe-negra. Nossa análise fundamentar-se-á em estudos anteriormente realizados por: Davis (2016); Foucault (2001/2014); hooks (2018); Munanga (2009), Ribeiro (2017, 2018) dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Vontades de verdade; Estereótipos; Sujeito-mulher-negra

INTRODUÇÃO

As histórias inventadas pelo fazer literário podem ser tão reais que chegam a confundir os limites entre real e ficcional. Inseparáveis das vontades de verdade de cada tempo, essas histórias desnudam o mundo ao nosso redor, ajudando-nos a enxergar para além da ficção. De acordo com Gama-Khalil (2010: p. 192), “a literatura se acerca das verdades instituídas historicamente e faz os homens refletirem sobre as suas incoerências, sobre aquilo que é desordenado e que a sociedade arruma para parecer ordenado”. Pelas mãos da literatura, o sujeito autor/a evidencia os regimes de verdade de uma dada formação social, tece fios que singularizam seu nome, sua autoria. Conforme afirma Foucault (2001: p. 273), o nome do/a autor/a não é um nome próprio como os outros, há uma singularidade neste nome, pois “ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros”. (FOUCAULT, 2001: p. 273). Sob o nome Conceição Evaristo classificam-se histórias de resistência que denunciam uma sociedade misógina, sexista, marcada pelo flagelo do racismo. Seus textos são criados a partir de uma subjetividade de mulher negra.

No diálogo entre o real e o ficcional, as personagens femininas de Evaristo fazem parte de um conjunto de mulheres que nunca enxergaram em si mesmas o mito da fragilidade. Quando as feministas na década de 60 lutavam pelo direito de trabalhar fora, nós, mulheres negras, desde sempre já trabalhávamos, primeiro como escravas nas lavouras e nas casas grandes, depois da abolição, excluídas dos empregos nas indústrias, no comércio ou no serviço público devido ao preconceito racial, trabalhávamos nas ruas como quituteiras, prostitutas, empregadas domésticas. Segundo Bebel Nepomuceno, (2013: p. 383)

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas de elite até inícios do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente o privado, reservado às bem-nascidas, uma vez que, pobres e discriminadas, se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer frente aos desafios cotidianos.

Na escrevivência de Evaristo, é essa mulher-negra, no enfrentamento dos desafios cotidianos apresentada como a protagonista de sua história em sua dispersão e subjetividade. É, portanto, sobre uma dessas personagens que se volta nossa pesquisa, a personagem Natalina, protagonista do conto *Quantos filhos Natalina teve?* presente no livro *Olhos d'água* (2014). Objetivamos, a partir de uma prática discursiva de leitura,

primeiramente, identificar nos fios do texto a quebra de estereótipos na constituição do sujeito-mulher-mãe-negra e, em seguida, investigar as vontades de verdade acerca da idealização do sujeito-mulher-mãe.

Entretanto, antes de iniciarmos a discussão proposta, achamos por bem apresentar um breve resumo do conto. Vamos a ele:

Em *Quantos filhos Natalina teve?* o narrador nos apresenta a personagem Natalina, que estava em sua quarta gravidez considerada por ela como a única em que ela teria de fato um filho, tendo em vista que na primeira gravidez o recém-nascido foi entregue por ela, que não o queria, a uma enfermeira do hospital onde fez o parto, na segunda o bebê foi levado pelo pai pois Natalina não tinha interesse em formar uma família e o terceiro foi gerado por ela para os seus patrões que não podiam ter filhos. A sua quarta gravidez se dá em consequência de um estupro sofrido durante um sequestro em que exigiam dela informações sobre o seu irmão, irmão este que ela nunca teve. Depois de ter gozado como um cavalo, o estuprador, tomba sonolento ao lado de Natalina que, procurando se afastar de seu malfeitor, esbarra na arma. Com um movimento rápido e um tiro certeiro, Natalina mata-o e foge. Meses depois, descobre que está grávida. Surpreendentemente, Natalina fica feliz ao saber de sua gravidez, pois esse filho, para ela, não teria marca de ninguém, talvez nem dela própria, como nos indica o narrador. O filho seria só dela e de mais ninguém, um filho que para ela “fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte” e para quem ela “haveria de ensinar que a vida é viver e é morrer.”

A maternidade tecida nos fios dessa narrativa não é descrita como uma realização plena do sujeito mulher ou como uma bênção insubstituível, um imensurável gesto de amor. Aqui, gravidez não é, unicamente, sinônimo “do pequeno começo de um grande amor que será eterno”. Além dos estereótipos forjados no seio de nossa sociedade misógina e racista, a maternidade nessa escrevivência é também sinônimo de ódio e de vergonha, como veremos no decorrer das nossas discussões.

1 QUESTÕES DE NATALIDADE: PARA ALÉM DO ESTEREÓTIPO DA MATERNIDADE

Quase menina, Natalina, protagonista do conto, engravida pela primeira vez. Aos quatorze anos, ela, menina pobre e negra, engravida de seu namoradinho Bilico. A futura menina-mãe não deseja essa criança que para ela nada mais é do que uma coisa, um troço,

que enchia seu coração de ódio e de vergonha, por isso, urgentemente, ela precisava se livrar daquilo. Nos trechos seguintes, é possível identificar os sentimentos negativos de Natalina acerca de sua primeira gravidez:

T1: “Que a mãe perdoasse, não batesse nela, não contasse nada para o pai. Que fizesse segredo até para o Bilico. *Ela estava com ódio e com vergonha.* Bilico nunca mais brincaria com ela. Ele não ia querer *uma menina que estivesse esperando um filho.* Que a mãe ficasse calada. Ela ia dar um jeito naquilo”. (p. 44)

T2: “*Uma coisa* estava lá dentro da barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, *ela não queria, precisava se ver livre daquilo.*” (p.44)

O olhar desamoroso da protagonista para sua gravidez contradiz o ideário de “mãe” construído na sociedade. Às mães, desde os primeiros dias que se descobre grávida, é reservado o amor incondicional. Ser mãe, a partir das vontades de verdade do regime patriarcal, significa colocar aquele que cresce em seu ventre como mais importante que sua própria vida. O discurso maternal do patriarcado diz que a mulher nasceu para procriar, portanto, desde a fecundação, nada é mais importante do que a prole. Esse sentimento negativo de Natalina em relação à sua gravidez a coloca a margem do discurso verdadeiro, a marginaliza. A partir da renúncia de Natalina a esse estado de graça, a autora transporta do real para ficção um discurso que a sociedade busca silenciar: o discurso da não-maternidade, o discurso da desnaturalização do sentimento de maternidade.

Foucault (2014, p. 8) defende que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. Em relação à maternidade, todo discurso contrário é controlado, negado e silenciado. A partir do regime de verdade patriarcal, ser mãe é universal para o sujeito-mulher, a maternidade realiza-se em todas mulheres da mesma forma independente de raça, credo, classe social. Entretanto, ao escrever a existência de Natalina, a autora resiste ao poder do discurso hegemônico patriarcal. Natalina não quer ser mãe, para ela *isso* não é bênção, mas castigo.

Para a história de Natalina, a autora transporta um grave problema de saúde pública, a gravidez na adolescência. Sem orientação nem prevenção adequadas, assim como Natalina, as meninas “da vida real”, principalmente as de baixa-renda, iniciam sua vida sexual, arriscando não só uma gravidez indesejada, mas também o contágio de

inúmeras DST. Segundo relatório da ONU⁷⁹, no Brasil, a taxa de nascimentos para cada mil adolescentes é de 68,4. Ainda segundo essa mesma fonte, a mortalidade materna, entre adolescentes e jovens de 15 a 24 anos ainda é uma das principais causas da morte.

“No mundo verdadeiro das coisas de mentira”⁸⁰, os sentimentos da personagem em nada se assemelham a ideia romântica da maternidade promulgada pelo discurso patriarcal. O conto *Quantos filhos Natalina teve?*, como enunciamos acima, apresenta-nos uma desconstrução do ideário romântico do ser mãe. No conto, engravidar é um fardo do qual é preciso livrar-se a qualquer custo. Vejamos outros trechos em que essa desconstrução se evidencia:

T3: “As outras barrigas ela odiara. Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada e aquele *troço, aquela coisa* mexendo dentro dela. Ficava com *o coração cheio de ódio.*” (p. 43)

T4: “A segunda gravidez foi também *sem querer*, mas ela já estava esperta. Brincava gostoso com os homens, mas não descuidava. Quando cismava com qualquer *coisa*, tomava os seus chazinhos. [...] Mesmo assim *uma semente teimosa* vingou. Natalina passou novamente *pele momento de vergonha.*” (p. 46)

T5: “Ela, *envergonhada*, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que ela havia tomado uns chás. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes...” (p.46).

T6: “Tudo passava lento, os nove meses de eternidade, os enjoos. *O estorvo que ela carregava na barriga* faria feliz o homem e a mulher que teriam um filho que sairia dela. *Tinha vergonha de si mesma e deles.*” (p.48)

T7: “Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria *ficar morando com ele*. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender *a recusa de Natalina* diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina *não quis.*” (p. 46)

T8: “A terceira gravidez, *ela também não queria*. Quem quis foi o casal para quem Natalina trabalhava.” (p.46)

Quando Natalina diz não a sua primeira, segunda e terceira gravidez, ela não só resiste à vontade de verdade acerca da maternidade imposta pelo regime patriarcal, desconstruindo o estereótipo mulher-mãe, como também demarca o poder que tem sobre seu próprio corpo. Negando a imposição social da maternidade, Natalina pode usar o seu

⁷⁹ Taxa de gravidez adolescente no Brasil está acima da média latino-americana e caribenha, disponível em: <<https://nacoesunidas.org/>, em 28/02/2018>.

⁸⁰ Expressão devida à Sandra Jatahy Pesavento, in.: PESAVENTO, S. J. Este mundo verdadeiro das coisas de mentira. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, FGV, (30), 2002.

corpo simplesmente para o prazer, para “brincar gostoso com os homens”. Segundo Arruda (2018, p. 239), “fugindo das pressões sociais que nos envolvem, Natalina se mostra mesmo sujeito de sua história, de seu corpo, de sua sexualidade”.

Entretanto, apesar de sua resistência ao regime de verdade patriarcal que impõe a maternidade ao sujeito mulher, a cada gravidez indesejada, Natalina está subjugada a sua condição social de mulher negra e pobre. Ela é uma entre tantas outras “banguelas⁸¹” que existem em nosso país, isto é, mulheres que não possuem recursos financeiros para custear o aborto cirúrgico. Por essa razão, precisam recorrer às “comadres” dos chás, às benzedeiras, às aborteiras ou a clínicas clandestinas, arriscando suas vidas, ou, no caso de o aborto não ser bem-sucedido, arriscando a má formação dos fetos, dando à luz a crianças com sérios problemas de saúde mental e/ou física. Tomemos alguns trechos que ilustram a situação de “banguela” da protagonista do conto:

T9: “A menina estava começando a ficar desesperada. Tomava *os chás e não resolvia*”. (p. 44)

T10: “Ia tentar mais *um pouco de beberagens*, se não desse certo, *levaria a menina a Sá Praxedes. A velha parteira. Cobraria um pouco*, mas ficariam livres de tudo. Natalina segurou o temor em silêncio. Sá Praxedes, não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos.” (p. 44)

T11: “A mãe devia estar mesmo como muita mágoa dela. Estava querendo levá-la a Sá Praxedes. A velha ia comer aquilo que estava na barriga dela. *Ia conseguir fazer o que os chás não tinham conseguido*”. (p. 45)

T12: “A segunda gravidez foi também sem querer, mas ela já estava esperta. Brincava gostoso com os homens, mas não descuidava. Quando cismava com qualquer coisa, *tomava os seus chazinhos. [...] Mesmo assim uma semente teimosa vingou*. Natalina passou novamente pelo momento de vergonha.” (p. 46)

T13: “Ela, envergonhada, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que *ela havia tomado uns chás*. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes...” (p.46).

Problematizando essa questão do aborto, Ribeiro (2018) nos alerta que:

num país machista que impõe a maternidade como destino às mulheres, é necessário pensar para além do senso comum. O aborto é criminalizado, o Estado não permite que as mulheres tenham autonomia sobre seus corpos. Porém, segundo diversas pesquisas, é sabido que muitas mulheres abortam. A criminalização determina quais delas vão morrer. (RIBEIRO, 2018, p.86)

⁸¹ Termo retirado do texto: Aborto e contracepção: três gerações de mulheres, de Debora Diniz, in.: Pinsky e Pedro, 2013, p. 322.

Portanto, sabe-se que a criminalização do aborto não interdita a sua prática, mas condena e vitimiza as várias mulheres negras, Natalinas, de nosso país, desse país que além de machista, não nos esqueçamos, é racista, e, nesse contexto, ainda segundo Ribeiro (2018, p.103) ainda questiona, “o corpo negro estendido no chão não comove?”.

No conto, a visão não romantizada da maternidade não pertence apenas a Natalina. Ali, no morro, mais uma gravidez é sinônimo de mais uma boca para alimentar, mais um para consumir os poucos recursos. Essa é a preocupação da mãe de Natalina: “Como haveria de criar mais uma criança? O que fazer quando o filho da menina nascesse? Na casa já havia tanta gente! Ela, o marido e sete crianças” (p.44). Ali no morro, para muitas mulheres, a gravidez é um fardo pesado, motivo de vergonha e preocupação. Um fardo do qual é preciso se desvencilhar, como vemos no trecho que segue:

T14: “Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas:

— Ei, fulana, *o troço* desceu! — E *soltava uma gargalhada aliviada de quem conhecia o valor da vida e o valor da morte.*” (p.44)

Ali, no morro, Natalina aprendeu a enxergar a maternidade desprovida de qualquer romantismo. Para essa mulher, negra e pobre, a maternidade é muito mais um castigo do que uma bênção. Ângela Davis (2016), ao falar da maternidade no período da escravidão afirma que: “A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo” (p. 19). Apesar de não estarmos mais no contexto da escravidão, a condição de pobreza e de extrema pobreza em que se encontra a maioria das mulheres negras do nosso país faz com que essa exaltação ideológica da maternidade não se estenda também a elas.

Segundo Ribeiro (2017, p.63), “uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma”. Em nosso entendimento, a mulher negra e pobre também vai experienciar a maternidade de outra forma. De uma forma diferente daquela que a patroa de Natalina, mulher branca e rica, enxerga a maternidade. Para essa mulher o motivo de vergonha é justamente não poder engravidar, razão de seu tormento e dor. Nesse caso, a maternidade

a oprime de uma forma diferente que oprime Natalina. Essa mulher sente-se na obrigação de ser mãe, para corresponder a imposição da maternidade promulgada pela sociedade, pois, ainda de acordo com Djamila Ribeiro (2018): “desde muito cedo somos ensinadas que devemos ser mães. Divulgam uma ideia romântica de maternidade e a enfiam goela abaixo, naturalizando esse lugar”. (RIBEIRO, 2018, p.87). Portanto, em razão desse “ensinamento”, a infertilidade da patroa de Natalina é motivo de desespero e vergonha, conforme podemos verificar nos trechos abaixo relacionados:

T15: “Um dia, enquanto divagava em seus sonhos de pretensa dona, o telefone tocou. Era a patroa que ligava do estrangeiro, em prantos, e lhe pedia ajuda. Ela queria e precisava ter um filho.” (p. 47)

T16: “A mulher queria um filho e não conseguia. Estava desesperada e envergonhada por isso. Ela e o marido já haviam conversado. Era só a empregada fazer um filho para o patrão.” (p. 47)

Embora não compreendesse “por que aquela mulher se desesperava e se envergonhava tanto por não ter um filho” (p.47), Natalina, por compaixão e por piedade, decide gestar o filho da patroa, apesar de sua repulsa pelo estado de gravidez. Durante o período de gestação, todas as atenções da patroa eram voltadas para o cuidado da grávida. Aquela mulher negra carregava no ventre o bem mais precioso de sua patroa, por isso a subalternidade de Natalina foi quase esquecida, ela quase fez parte da família. Contudo, o filho da outra nasceu e Natalina voltou a ser esquecida, ninguém se preocupou porque ela quase morreu, pois ela era apenas um instrumento, uma depositária para a felicidade de seus patrões. Vejamos os trechos:

T17: “Um dia a criança nasceu fraca e bela. Sobreviveu. Os pais choravam aflitos. Natalina *quase morreu*. Tinha os seios vazios, nenhum vestígio de leite para amamentar o filho da outra. *Para o seu próprio alívio foi esquecida pelos dois.*” (p. 48)

T18: “[...] Doou sua fertilidade para que a outra pudesse inventar uma criação, e se tornou depositária de um filho alheio.” (p. 48)

O que no entremeio realidade e ficção, a autora finda por denunciar a objetificação dos/as empregados/as domésticas/as, tendo em vista que Natalina deixa de ter importância após dar à luz ao filho dos seus patrões. Ela era apenas um depósito do sonho do casal, desvelando assim diferenças de classe e raça. Podemos inferir que a não-importância de Natalina após parir pode se configurar como a necessidade dos patrões de afastarem a imagem de Natalina do convívio daquele que ela gerou. O corpo de Natalina não é mais

necessário naquele lar, é irrelevante. Esse corpo negro e pobre, uma vez que cumpriu seu serviço, é descartável. A indiferença dos patrões em relação à empregada negra e pobre põe em evidência que “as mulheres negras historicamente são tratadas com desumanidade e nossos corpos, como meras mercadorias”. (RIBEIRO, 2018, p.38)

Como vemos a partir dos trechos acima, ao escrever e inscrever a existência do sujeito-mulher-negra nos domínios do discurso literário, Conceição Evaristo denuncia toda violência sofrida por esse sujeito seja no espaço público, seja no espaço privado. As dores das humilhações, das ofensas, do desprezo, assim como as dores dos espancamentos, dos estupros, dos abortos das quais as mulheres negras são diariamente vítimas são aqui apresentados, desnudadas. Evaristo Barbosa desvela neste e em outros contos não apenas a violência simbólica, mais costumeira na literatura de origem eurocêntrica, mas também uma violência que deixa marcas visíveis no corpo.

Além disso, tais apontamentos até aqui feitos nos mostram que a mulher negra tem experiências distintas da mulher branca como nos afirma Ribeiro (2017, p.63). Sendo assim, não temos como falar do sujeito mulher em uma perspectiva universal tendo em vista que a construção desse sujeito mulher não depende de uma dimensão biológica, mas discursiva. A maternidade, portanto, faz parte de uma construção discursiva e ideológica assim como outros atributos atrelados ao sujeito mulher, como a feminilidade. Ser mãe não é apenas uma questão de fecundidade, mas também uma questão de raça e de classe. Sendo assim, é preciso (des)universalizar esse conceito para não invisibilizar tantas Natalinas da vida além das letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciemos as considerações voltando-nos ao princípio: “Quantos filhos Natalina teve?”. Apenas com o desenrolar do conto é possível responder a essa questão que o intitula. É exatamente na resposta a esta questão onde encontramos a desconstrução do ideário romântico da maternidade. Natalina pariu quatro vezes, mas teve apenas um filho, “um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte” (p.50), semente invasora do facínora que a estupro. Os outros, Natalina não os tinha como filhos, mas como coisas das quais precisava se desvencilhar.

Entretanto, mesmo sem se sentir mãe das três primeiras crianças, Natalina age de forma protetora, com compaixão, com amorosidade, já que todas foram entregues a pessoas que as amariam. Num gesto maternal, ela não deixou que Sá Praxedes comesse nenhuma delas. Mesmo tendo parido quatro vezes, protagonista de sua própria história, é ela quem, no seu querer, decide ser mãe uma única vez.

Ao escrever a existência de Natalina, mulher pobre e negra, Evaristo desconstrói o estereótipo da maternidade e materializa nos fios do texto a escrevivência de tantas Natalinas desse nosso país, pois “a Literatura é sempre um registro – privilegiado – de seu tempo” (PESAVENTO, 2003, p.40).

Nesse conto e nos outros que compõem o livro *Olhos d'água*, Conceição Evaristo nos faz ver que ao falarmos no sujeito-mulher faz-se necessário salientar de que sujeito-mulher estamos falando, pois em nossa formação social, ser mulher negra não foi e não é o mesmo que ser mulher branca. O processo de desumanização do sujeito negro/a devido ao flagelo da escravidão acarretou a construção de um ser mulher diferente do ser mulher branca. Lamentavelmente, essa diferença demarcou e demarca nas relações sociais um lugar de submissão e de inferioridade para as mulheres negras. Entretanto, ironicamente, esse mesmo processo de desumanização fez insurgir o lugar de resistência, transformou a personalidade dessas mulheres negras que precisam ser enunciadas como protagonistas de suas histórias, que precisam ser enxergadas para além da servidão.

Suas histórias, a partir de uma visibilidade plural do sujeito-negro/a, engajam-se na defesa do feminismo negro, contra uma literatura de hegemonia branca que nega às negras e aos negros o direito de serem seres humanos na sua integridade, o direito de serem sujeitos de suas histórias. Na escrevivência de Evaristo, as mulheres negras são como a “Nega Fulô” de Oliveira Silveira - poema em epígrafe - que ao invés de se resignar a uma condição de subalternidade, “pega um pau e sampa nas guampas dos sinhôs”.

Referências

ARRUDA, Aline Alves. Corpo e erotismo nos contes de *Olhos d'água*. In.: _____ DUARTE, Constância Lima (et. al.) (org.). *Escrevivência: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. 2. ed. Belo Horizonte: Ideia, 2018.

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Constância Lima (et. al.) (org.). *Escrevivência: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. 2. ed. Belo Horizonte: Ideia, 2018.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo, Loyola, 2014.

_____. O que é um autor. In.: *Estética e pintura, música e cinema*. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GAMA-KHALIL, Marisa. O espaço metamorfoseado da literatura. In.: MILANEZ N. e GASPAS, N. R. *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In.: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. *Revista de História da Educação ASPHE/FaE*, Pelotas, n. 14, p. 31- 45, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VENTURI, Gustavo e GODINHO, Tatau (org.) *Mulheres brasileira e gênero nos espaços públicos e privados: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Sesc SP, 2013.

**A POÉTICA DE NARCISA AMÁLIA E O PERCURSO DO SÉCULO XIX: DA
AUTORIA FEMININA AO SILENCIAMENTO / THE POETRY OF NARCISA
AMÁLIA AND THE PATH OF THE NINETEENTH CENTURY: FROM
FEMALE AUTHORSHIP TO THE SILENCING.**

Fernanda Karla dos Santos Oliveira (UFCG)^{82*}

Maria Iviny Araujo Silva (UFCG)^{82**}

RESUMO

O cenário literário brasileiro do século XIX foi um dos momentos de maior produção literária de autoria feminina, entretanto, a formação do cânone brasileiro é hegemonicamente masculina. Desta maneira, este artigo busca analisar o contexto de produção da obra *Nebulosas* da escritora Narcisa Amália (1852-1924), escrita e publicada nesse período, com o intuito de questionar, dentro da história da literatura brasileira, o silenciamento feminino, uma vez que a poetisa ganhou destaque na época por causa de sua militância na luta pelos direitos das mulheres e dos escravos. Dessa forma, isso pode ser identificado nas temáticas que transpassam a sua poética romântica que retrata o momento histórico vivido pela autora e a sua consciência pela necessidade de igualdade dentro da sociedade, passando a ser uma marca de seus poemas, já que ia além dos limites de escrita que eram esperados para uma mulher. Assim, para a elaboração do presente trabalho tomou-se por base uma análise documental com abordagem qualitativa, visto que nosso ponto de partida foram pesquisas de cunho histórico-literário. Dentro dos estudos acerca da autoria feminina da literatura do Brasil no século XIX, nos detemos as pesquisas da estudiosa Norma Telles, que traz para o campo literário contribuições do campo das ciências sociais e da história. Nesse sentido, traçaremos algumas considerações, numa perspectiva político-social, acerca do espaço da mulher na sociedade patriarcal e o reflexo disso no processo de formação da literatura brasileira, até chegar à contemporaneidade. Intencionamos mostrar que a exclusão das escritoras brasileiras nos registros literários e a ausência delas nos materiais didáticos ocorrem por motivos que ultrapassam o âmbito literário e adentram outras esferas da sociedade – política, social, econômica –, além das questões de identidade e preconceito de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Narcisa Amália; Silenciamento Feminino; História da Literatura Brasileira.

ABSTRACT

*The Brazilian literary scenario of the nineteenth century was one of the greatest moments of the literature production of female authorship, however, the formation of the Brazilian canon is hegemonically masculine. Thus this article seeks to analyze the context of the production of *Nebulosa* by the writer Narcisa Amália (1852-1924), written and published in this period, with the intention of questioning, within the history of Brazilian literature, female silencing once that the poet gained prominence at the time because of her militancy in the struggle for the rights of women and slaves. According to this, it can be identified in the themes which transcend her romantic poetics that portrays the historical moment lived by the author and her conscience by the necessity of equality within society, becoming a trait of her poems, since she went beyond the limits of writing that were expected for a woman. Thus, for the elaboration of the present research has been based a documentary analysis with a qualitative approach, since the starting point was historical-literary research. In the studies about the female authorship of Brazilian literature in the nineteenth century, we find the researches of the student Norma Telles, who brings to the literary field contributions from the field of social sciences and history. In this sense, was drawn some considerations, from a social-political perspective, on the space of women in patriarchal society and the reflection in the*

⁸² Graduanda do Curso Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Campina Grande, Paraíba, Brasil.

^{**} Graduanda do Curso Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Campina Grande, Paraíba, Brasil.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

process of formation of Brazilian literature, until arriving at the contemporaneity. Was intend to show that the exclusion of Brazilian women writers in the literary records and the absence of them in the didactic materials occur for reasons that go beyond the literary scope and penetrate other spheres of society - political, social, economic - as well as issues of gender identity and prejudice.

KEYWORDS: *Narcisa Amália; Female Silencing; History of Brazilian Literature.*



INTRODUÇÃO

O século XIX foi uma época de muitas batalhas em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Um período marcado pela escravidão e dominação do império, àqueles que estavam à margem da sociedade, que persistiu mesmo após a proclamação da república. A história desse século foi construída sobre os tronos burgueses em detrimento dos direitos dos negros, das mulheres, dos homens pobres etc.

O silenciamento dessas pessoas não acontecia só na história da sociedade, mas também na história da literatura, principalmente quando se tratava do lugar da mulher no âmbito literário. A partir disso, a construção da identidade da literatura brasileira sofreu com a dominação dos espaços de fala ocupados apenas por homens, que ao longo do tempo resultou na opressão, inferiorização e esquecimento da escrita feminina.

Nesse sentido, dentro das expressões artísticas algumas mulheres transgrediram os limites de suas épocas. À vista disso, podemos apontar algumas autoras que se destacaram no século XIX como: Júlia Cortines, Francisca Júlia, Rita Barém de Melo e, principalmente, Narcisa Amália, a qual nos deteremos neste trabalho com o intuito de resgatar da linha do esquecimento um pouco da sua vida e poesia, atentando para o silenciamento sofrido por essas mulheres, e, conseqüentemente o apagamento dessa mulher na formação do cânone brasileiro.

DO IMPÉRIO AO NASCIMENTO DA POETA

Durante o período do século XIX o Brasil estava inserido em um contexto sócio histórico econômico turbulento, uma vez que a escravidão ainda era uma prática naturalizada no país e aceita por grande parte da população burguesa, pois era uma das principais fontes econômicas, já que o mercado negreiro se aproveitava da venda do escravo como mercadoria e da sua mão de obra para os trabalhos braçais, principalmente nas lavouras dos produtos tropicais exportados para a Europa, mercado consumidor da época.

No ano de 1841, Dom Pedro II assume o Império Brasileiro a partir da antecipação da sua maioridade, conseqüência das influências liberais. Dessa forma, o Partido liberal, alternativa ao governo regencial, instigou inúmeras revoluções sociais, inspiradas nos ideais britânicos, pioneiros na interceptação dos navios negreiros em águas internacionais. Anos depois a Lei Eusébio de Queiroz é promulgada, proibindo assim, o

tráfico negreiro intercontinental. Contudo, a situação dos negros no Brasil permanecia a mesma (REZENDE, 2014).

Neste período, o negro pertencia aos postos mais invisibilizados da sociedade brasileira. Contudo, o escravo negro e a escrava negra assumiam papéis diferentes dentro do contexto da exploração, já que o negro estava para a lavoura e a negra para os serviços domésticos, ambos subordinados as ordens de seus donos. Dentro das casas grandes, assim como os escravos, as sinhás, apesar de seus status, também eram submetidas às vontades de seus senhores, que regiam não só suas casas, mas a sociedade como um todo.

Nesse contexto, esses homens possuíam a hegemonia social e econômica, e todos aqueles que estavam fora desse grupo – escravos, camponeses, artesãos, pequenos comerciantes etc. – não possuíam autonomia suficiente para tomarem decisões nesse meio. Essa situação se intensificava ainda mais quando se tratava da mulher, independentemente de sua cor ou nível social. A atuação da mulher na sociedade era altamente passiva. Desde de criança, as mulheres estavam sujeitadas aos afazeres domésticos e logo em seguida, após o casamento, aos cuidados com os filhos, uma vez que o papel da mulher estava totalmente ligado a reprodução.

Dessa maneira, a construção da identidade feminina estava regradada as paredes do patriarcalismo, que “não significa o poder do pai, mas o poder masculino, centrado na figura do homem” (NOGUEIRA, 2016). Além do mais, nessas circunstâncias a mulher era obrigada a ocultar sua sexualidade e principalmente, suas expressões artísticas, uma vez o comportamento contrário significava uma ameaça ao “equilíbrio doméstico, a segurança social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas” (ARAÚJO, 1997, p.46 apud DEL PRIORRI, 2001).

Nesse cenário, nasce, na cidade de São João da Barra no Rio de Janeiro, Narcisa Amália (1852) poeta, feminista e defensoras dos desfavorecidos, uma mulher intelectual que iniciou sua vida de escritora com traduções do Francês para o Português, ganhando destaque em Resende, lugar onde passou a morar os 11 anos de idade. Momentos mais tarde, casou-se aos 14 anos, porém não se encaixava nos padrões de *dona de casa*, uma vez que participava ativamente das questões políticas sociais através da sua escrita em jornais, periódicos e almanaques. Essas atitudes refletiam diretamente em como ela era vista na sociedade da época, uma professora, mulher e republicana que lutava pelos direitos dos injustiçados.

Aos vinte anos, segundo Faedrich (2017), Narcisa Amália publicou sua primeira obra, intitulada de *Nebulosas* (1872), nesse momento ela já havia deixado o marido e era editora do jornal *Gazetinha*, sendo considerada uma das primeiras mulheres a ocupar esse espaço. Além disso, teve participação na elaboração do almanaque de lembranças dos anos de 1874, 1888, e 1917, tratava-se de um tipo de livro que continha textos literários, informações sobre o país, receitas, etc., circulava no Brasil e em Portugal. Anos mais tarde, O livro publicado começa a se espalhar no meio literário atraindo a atenção de alguns poetas como Machado de Assis, que declarava imensa admiração pela escrita de Amália. Mas devido a sua posição enquanto mulher, a sua obra não era reconhecida se comparada com a dos escritores homens da época. Esses elogios vindos de homens, ocasionarão sua segunda e última separação, obrigando-a sair de Resende e mudar-se para a cidade do Rio de Janeiro.

ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS DA POESIA DE NARCISA AMÁLIA

Telles (2004) destaca que “[...] as mulheres no século XIX ficavam trancadas, fechadas dentro de casas ou sobrados, mocambos e senzalas, construídos por pais, maridos, senhores.” Não havendo oportunidade, muitas vezes, de estudar. Entretanto, sabemos que Narcisa Amália não seguiu esse padrão estipulado para as mulheres, fazendo o inverso do que era previsto para uma mulher que escrevia. Sendo assim, sabe-se que a literatura sofre o reflexo do que é vivenciado na sociedade, percebemos portanto que, no que desrespeito a sua arte, a poesia de Amália é repleta do seu engajamento nas lutas políticas, da sua vida pessoal e do social. Transgredindo os limites do romantismo, com a temática romântica indo além, carregando suas escritas de questões sociais, contendo alguns indícios do apelo parnasiano, que surgiu algumas décadas depois, a escritora trouxe à tona poemas de forma clássica, como sonetos, recheados de cunho político, ideológico e social.

Nessa conjuntura, a escritora Narcisa Amália mantinha uma relação direta com as questões abolicionistas e antiescravistas. Republicana, mantinha-se militante na busca do fim do racismo, da escravidão e do machismo. Nesse período, era comum que as mulheres que defendiam os ideais liberais e a queda do império também fossem abolicionistas. Assim, sensível às questões humanas, Amália ia contra o sistema escravagista e através das suas poesias representava e explicitava a situação do negro escravo, tendo total

consciência da função social da poesia e do papel social do poeta como criatura consciente das injustiças de sua época (BARBOSA, 2003).

Pode-se confirmar o envolvimento da autora nesses ideais liberais, seja para o negro ou para as pessoas que eram menosprezadas e postas à margem da sociedade, a partir de uma fala da autora, citada no texto de Telles (2004), “Narcisa Amália protesta em favor dos escravos: ‘Tiraram as cadeias mas fecharam a escola’”. Como pode-se perceber essa frase carrega o peso de como passou a ser a vida desses homens e mulheres negros(as) que eram alforriados, mas que não tinham a mínima condição de viver em sociedade, pois a exclusão continuava a mesma, eles tinham a ideia de ser livres, mas se mantinham presos a um sistema que os mantiveram à margem. Portanto, segue o fragmento do poema “O africano e o poeta”, que dá voz às angústias dos escravos e denuncia as injustiças sociais que sofriam.

O AFRICANO E O POETA

Ao Dr. Celso Magalhães

*Les esclaves... est-ce qu'ils ont des dieux?
Est-ce qu'ils ont des fils, eux qui n'ont point d'aïeux?*
Lamartine

*“No canto tristonho
Do pobre cativo
Que elevo furtivo,
Da lua ao clarão;
Na lágrima ardente
Que escalda-me o rosto,
De imenso desgosto
Silente expressão;*

*Quem pensa? — p poeta
Que os carmes sentidos
Concerta aos gemidos
De seu coração*

*— Deixei bem criança
Meu pátrio valado,
Meu ninho embalado
da Líbia no ardor:
Mas esta saudade
Que em meu tímido ansdio
Lacera-me o seio
Sulcado de dor,*

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

*Quem sente? — o poeta
Que o elísio descerra;
Que vive na terra
De místico amor!*

Diante do fragmento desse poema, pode-se observar que o repúdio à escravidão e a tristeza diante da situação dos cativos, além da exploração rítmica e imagética presentes no poema. Dessa forma, a escritora expressa sua crítica e demonstra sua coragem mediante o contexto sócioideológico da época.

Contudo, sua obra também dialogou com temáticas abordadas pelos românticos, da famosa 2ª geração, como por exemplo, a exaltação da natureza. Entretanto, a escritora sempre deixou a marca da sua identidade no poema, como podemos ver em “Phantassia crepdscllar”

Phantassia crepdscllar

A Alberto de Oliveira

*— Vésper, fulge-te o esplendido regaço,
Abençóa-te o nauta na procela.
Tens um solio ideal no azul do espaço...
E eu te lamento, — desgraçada estreíla!...*

*— Que sabes tu de Deus? Das criaturas
Que sabes tu? — Que laço a ti nos liga?...
Impossíveis, as Horas, nas alturas
Dizem-te, levam-te, infeliz amiga!*

*Esta singela e pallida bonina,
Esta bonina que viveu um dia
Sobre a relva orvalhada da campina,*

*Viveu e amou ‘... E tu? Lúcida e fria, Vaes — paria da sensação divina —,
Emquanto o Amor, do meu olhar, te espia!*

Esse poema traz um elemento muito comum visto em poesias românticas: a lua. Essa tradição lírica aborda com extrema recorrência a imagem da lua como inspiração do poeta, além de personificá-la como principal observadora dos amantes apaixonados ou companheira daqueles que sofrem por amor. Mas, em “Phantassia crepdscllar”, Narcisa Amália quebra as expectativas do leitor e constrói o poema em cima de um monólogo. Distribuído em quatro estrofes onde o eu-lírico questiona a lua acerca das suas ligações com os homens, com Deus, com os sentimentos que a ela são atribuídos (“— Que sabes tu de Deus? Das criaturas /Que sabes tu?— Que laço a ti nos liga?...”), deixando o último

verso para uma reflexão, afirmando que o amor é algo do humano, e que é ele que espia a lua, e não o inverso, uma vez que é “Lúcida e fria” (AMÁLIA, 1972 apud ALVES, 2017).

Apesar de devagar por diversas temáticas por meio de seus poemas Amália também sofreu, assim como outras escritoras, com as críticas, principalmente masculinas. Alguns críticos elogiavam sua obra, mas logo aconselhava que mudasse de caminho enquanto ainda era tempo, pois aquilo não era a posição esperada para uma mulher, dela só era esperado falar do amor e do espaço doméstico, fora isso, a sociedade patriarcal acreditava que a mulher não tinha propriedade e muito menos direito de falar. Além disso, os escritos de autoria feminina eram sempre vistos como algo inferior, confessional, de pouca credibilidade, pensamentos de mulher que não tinham o que fazer. Esse é um dos motivos pela qual a escrita feminina foi tão escanteada na história da literatura, principalmente no século XIX, período de muita produção literária.

Entretanto, um dos primeiros motivos que podem explicar o porquê não ouvimos falar da poeta é a exclusão da mulher dentro da cena literária baseada no gênero e consequentemente, as mulheres não tiveram entrada nos registros que constituem o famoso cânone da literatura. Além disso, existia uma forte cultura entre as famílias de não se interessarem pelas obras das mulheres após a morte, facilitando a supressão e a ausência das reedições.

Outro motivo era a necessidade de aprovação da crítica masculina para que a obra tivesse o mínimo de legitimação. Essa “legitimação”, principalmente nessa época, servia para suavizar a *violência do silenciamento*, visto que os opressores também tinham noção da violência que cometiam e tentar amenizar a situação também era uma tática de manter os espaços no topo das relações de poder (FAEDRICH, 2017). Para as vítimas, esse ato de violência ocasionava um grande problema, a *ilusão do pertencimento*, uma vez que levavam as mulheres a acreditarem numa participação ativa na sociedade, contudo, essa participação era pautada naquilo que ditava a liberdade masculina.

No caso da poetisa Narcisa Amália, só ocorreu uma publicação em vida que só foi reeditada no ano de 2017, 145 anos depois. É em decorrência desse apagamento que não se vê a presença dessa e de tantas outras poetisas nos livros didáticos, nas grandes antologias e no cotidiano dentro das salas de aula. Esse apagamento é reflexo para o que acontece com a escrita de mulheres no processo de formação da literatura brasileira, visto que os mesmos homens que constituíam a sociedade patriarcal e machista, a maioria fazia

parte do universo literário (do campo do fazer ou do consumir literatura) e a visão reducionista que tinham acerca da mulher era a mesma dentro ou fora do âmbito literário. Dessa forma, “tanto na vida como na arte, a mulher no século passado aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era a autora. As representações literárias não são neutras, são encarnações textuais da cultura que as gera” (TELLES, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos considerar que Narcisa Amália foi uma mulher que conseguiu destaque em seu tempo lutando por questões político social, principalmente, com teor abolicionista através dos seus textos, sejam eles literários ou jornalísticos. Além disso, se preocupava com a emancipação e a condição das mulheres de seu século. Entretanto, seu reconhecimento não se prolongou após a sua morte, pois mesmo o seu livro tendo sido publicado por uma editora renomada, da época, que publicava obras de autores homens não impediu que a sua poética fosse esquecida.

Além disso, vale ressaltar que Narcisa Amália, assim como muitas mulheres que vieram após ela, foi vítima do esquecimento na sociedade, pois se compararmos suas poesias as dos homens que escreveram no mesmo tempo que ela, perceberemos que o motivo por ela não estar inserida nessa história da literatura canônica brasileira como destaque é o apagamento da voz feminina, que insiste em ultrapassar as barreiras do tempo e chegar até os dias atuais. Visto que, a mulher na contemporaneidade ainda sofre com os preconceitos formados acerca da escrita feminina, além de, infelizmente, ainda serem comparadas com os homens e a partir dessa comparação ainda ser vista como inferior.

Ademais, destacamos que a partir dessa pesquisa, nos fazemos integrantes a luta de Narcisa Amália e de todas as mulheres por liberdade. Dessa forma, que esse trabalho venha a contribuir com a reescritura da história da literatura, que precisa ser vista não só pela ótica masculina, mas também pela feminina, e pode-se afirmar que existe uma gama de obras de autoria feminina que já estão atuando de forma majestosa nessa reconstrução.

Referências

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ALVES, José Helder Pinheiro. *Poesia brasileira: das origens ao pré-modernismo*. Campina Grande: EDUFCG, 2017.

ANDRADE, Manuel Correia de. *A Terra e o Homem no Nordeste*. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1986.

BARBOSA, Gisele Oliveira Ayres. *Aspectos sociais e políticos da poesia de Narcisa Amália*. In: ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

DEL PRIORI, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, (2001).

FAEDRICH, Anna. *Poeta esquecida do século XIX*. Revista SOLETRAS. Rio de Janeiro, v.2, n.34, 2017.

NOUGUEIRA, Renzo M. *A evolução da sociedade patriarcal e sua influência sobre a identidade feminina e a violência de gênero*. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/48718/a-evolucao-da-sociedade-patriarcal-e-sua-influencia-sobre-a-identidade-feminina-e-a-violencia-de-genero/1>> Acesso em: 31/07/2018.

REZENDE, Maria José de. *A situação do negro no Brasil no final do século XIX e no início do século xx: as reflexões de Joaquim Nabuco e Manoel Bomfim*. Revista de cultura política, Minas Gerais, v.4, n.1, 2014.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, 1995.

TELLES, Norma. *Escritoras, escritas, escrituras*. In: DEL PRIORI, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, (2001).

**LUGAR DE FALA PROTAGONIZADO POR UMA PERSONAGEM FEMININA
E SUES ENFRENTAMENTOS NO MEIO SOCIAL: ANÁLISE DO CORDEL
HISTÓRIA DA DONZELA TEODORA**

Ianna Dreissi Mendes da Cunha (UFCG)

Rosângela de Melo Rodrigues (Orientadora - UFCG)

RESUMO

O cordel *História da donzela Teodora*, objeto de análise deste trabalho, foi produzido pelo cordelista paraibano Leandro Gomes de Barros como forma de adaptação a história originalmente árabe. História que apresenta um enredo repleto de desafios, paulatinamente vencidos com perspicácia pela sábia donzela Teodora. A partir da pesquisa bibliográfica, teve-se a abordagem de artigos acadêmicos que discorrem acerca das complexidades circundantes a apropriação do lugar de fala por sujeitos e personagens femininas; além da consulta a pesquisas sobre as especificidades do autor, da obra e do universo do cordel selecionado. Entre os instrumentos utilizados para fundamentação teórica desse artigo está a obra sobre literatura de cordel do autor Marck J. Curran (1973); disposições da filósofa Simone de Beauvoir sobre o sujeito mulher (CYFER, 2014); a obra *Análise de Discurso* (ORLANDI, 2015), e *O que é lugar de fala* (RIBEIRO, 2017). O objetivo prévio deste trabalho se concretiza na reflexão a respeito do papel de fala protagonizado por uma personagem feminina, especialmente a respeito de seus enfrentamentos no enredo da obra e suas implicações na realidade social. A análise em pauta proporcionou observar a importância da democratização do local de fala, a partir de uma comparação sócio-histórica da versão mencionada acima e as adaptações para cordel feitas por Barros. Apesar de avanços, os enfrentamentos para utilização da fala no texto literário por sujeitos femininos ainda dar-se de forma tímida, estereotipada, caricata e reprimida. PALAVRAS-CHAVE: Local de fala; Cordel; Mulher; Donzela Teodora.

RESUMEN

El cordel Historia da Donzela Teodora, objeto de análisis de este trabajo, fué producido por el cordelista paraibano Leandro Gomes de Barros como una adaptación a historia originalmente árabe. Historia que presenta una trama repleta de desafíos, paulatinamente vencidos por la sabia doncella Teodora. La metodología se basa en la investigación bibliográfica, en el abordaje de artículos académicos que discuten las complejidades circundantes a la apropiación del lugar de habla por sujetos y personajes femeninos; además de la consulta a investigaciones sobre las especificidades del autor, de la obra y del universo de cordel seleccionado. Entre los instrumentos utilizados para fundamentación teórica de ese artículo tiene la obra sobre literatura de cordel del autor Marck J. Curran (1973); y disposiciones de la filósofa Simone de Beauvoir sobre el sujeto mujer en coautoría (CYFER, 2014); la obra Análise de Discurso (ORLANDI, 2015); y O que é lugar de fala (RIBEIRO, 2017). El objetivo previo de este trabajo se concreta en la reflexión acerca del papel de habla protagonizado por un personaje femenino, especialmente acerca de sus enfrentamientos en el enredo de la obra y sus implicaciones en la realidad social. El análisis en pauta proporcionó observar la importancia de la democratización del lugar de habla, a partir de una comparación socio-histórica de la versión mencionada arriba y sus adaptaciones para cordel hechas por Barros. A pesar de avances, los enfrentamientos para la utilización del habla en el texto literário por sujetos femeninos todavía se dan de forma tímida, estereotipada, caricaturesca y reprimida. PALABRAS-CLAVE: Local de habla; Cordel; Mujer; Doncella Teodora.

INTRODUÇÃO

O posicionamento identitário da personagem principal “Teodora” na adaptação *História da Donzela Teodora*, do autor Leandro Gomes de Barros, apresenta-se na realização de ações intrigantes que buscam seu reconhecimento como sábia. Pressuposto este que salienta a possibilidade da discussão acerca de: deslocamento atípico do lugar de fala por um sujeito mulher e, conseqüentemente, de sua identidade de direito e voz social.

À vista disso, esse artigo se propôs a discutir acerca de como o lugar de fala de um sujeito mulher na reconstituição ao reconhecimento de seu lugar de fala, transcende e apresenta-se refratado e refletido na realidade social circundante. Sendo assim, proporciona a análise de como um sujeito mulher, ao se expressar-se socialmente, torna-se objeto fantasioso de história ficcional; com várias adaptações, inclusive uma em cordel.

Para possibilitar o alcance dos objetivos deste trabalho, deu-se o estabelecimento de três seções. A primeira seção apresenta a historicidade presente na transcendência das origens da *História da Donzela Teodora*, abordadas de acordo com estudos do pesquisador Cascudo (1979, apud ARAÚJO, 2014). No segundo momento, expuseram-se partes da biografia de Leandro Gomes de Barros, autor do cordel analisado, disponibilizadas na obra de Marck J. Curran (1973); sucedida pela observação de como se estabelecia o contexto da realidade social dos leitores nordestinos no final do século XIX, e como isso influenciou tal produção. E por fim, na terceira seção, tem-se a inserção na problemática concernente ao lugar de fala protagonizado por um sujeito mulher. Em que, para fundamentar essa investigação, observa-se a conceituação dada por Djamilia Ribeiro sobre “o que seria lugar de fala” (RIBEIRO, 2017); questões acerca da análise de discurso (ORLANDI, 2015), e, por fim, disposições da filósofa Simone de Beauvoir sobre o sujeito mulher para construção das realidades sociais (CYFER, 2014).

Busca-se considerar questões referentes aos efeitos que o lugar de fala da personagem Teodora propiciava frente ao contexto patriarcal do Nordeste brasileiro, no final do século XIX. No qual, se pode observar o caráter revolucionário presente na conquista do sujeito dominado quando faz com que o dominante passe a escutar as questões de seu lugar de fala. E no caso da *História da Donzela Teodora*, como essa conquista pôde influenciar seus leitores na visão de seus próprios lugares sociais de fala.

1. Contexto histórico da *História da Donzela Teodora*

A versão portuguesa da *História da Donzela Teodora* data no ano de 1712, porém as origens desta história veem de tempos ainda mais antigos. Pois, Portugal já havia adquirido contato a esta obra por meio da Espanha, já possuidora de vastas versões. A Espanha detinha inclusive a mais antiga versão na forma impressa, datada no ano de 1498, na cidade espanhola de Toledo. Segundo Cascudo (1979, p. 48 apud ARAÚJO, 2014), as tais origens da donzela se apresentam como: “De um original árabe perdido foi feita a primeira versão castelhana [...]”. E de versão castelhana apresenta-se o trecho transcrito abaixo:

Avía en Babilonia un mercador muy rico e bueno e muy limpio e oraçinero en las çinco oraçiones e fasedor de bondades a los menesterosos e a las viudas. E avía muchos algos e thenía muchos hermanos e muchos parientes e non avía fijo nin fija. E acaeció un día que mercó una donzella, e dio por ella muchas dobla e muchos florines. E llevola a su casa e demostrole todas las artes e sabidurías cuántas pudo saber (PARKER, 1996).

A versão portuguesa já traduzida do castelhano para o português, em 1712, se estabeleceu como meio propício para realização da versão brasileira. Diferentemente das versões castelhanas e portuguesas, a versão brasileira foi escrita de acordo com o estilo do folheto de cordel nordestino, feita pelo cordelista Leandro Gomes de Barros, no início do século XX. Apresentada da forma que se segue, em Barros (1996, p. 1-2):

Houve no reino de Tunis

Um grande negociante

Era natural da Hungria

E negociava ambulante

[...]

Numa porta pôde ver

Uma donzela cristã

[...]

O húngaro conheceu nela

Formato de fidalguia

Mandou educá-la bem

Na melhor casa que havia

Em pouco tempo ela soube

O que ninguém sabia.

Cascudo (1979, apud ARAÚJO, 2014) destaca ainda que o reino de Tunis, apresentado na história, foi muito divulgado nas tradições orais do sul da Europa e do mediterrâneo no século XVI, enquanto grande centro comercial e cultural desse período. A versão brasileira, além da retratação ao mesmo território, também há o vanglorio ao mouro, descrito como: “alma pura e constante”. Na referência à donzela, esta continua com nacionalidade espanhola e gloriosa beleza; essa última qualificação também aparece no cordel como o que transformou seu destino de escrava para donzela. Pois, a beleza da donzela foi o que motivou o homem mais rico da região a lhe comprar para, assim, redefinir seu novo futuro como donzela.

Esta obra como possuidora de grandiosidade revolucionária e perpassa histórico, possui vislumbres no Livro das Mil e Uma Noites, de origem árabe, por volta do século IV; migrou para Península Ibérica, no século VIII, e embarcou para o Brasil, com os Jesuítas no século XVI, enraizando-se no Nordeste brasileiro. A donzela Teodora, ao apresentar precisão astuta na fala, memora peculiaridades nordestinas, que influenciaram de certa forma a adaptação feita por Leandro Gomes de Barros.

2. Leandro Gomes de Barros: contexto de adaptação da *História da donzela Teodora* para o cordel e seu caráter revolucionário

Leandro Gomes de Barros nasceu em 1865, na cidade de Pombal, no estado da Paraíba. Tornou-se reconhecido como um grande autor empenhado na venda de seus cordéis, e continuou a fazê-lo até sua morte, em 1918. Ao ser um dos iniciadores da Literatura em Cordel no Brasil, seu reconhecimento como grande autor está atrelado também a sua produção com cerca de mil folhetos distintos e dez mil reedições (CURRAN, 1973). Dessa forma, Leandro representa um exemplo de poeta popular.

Suas novelas e seus romances levaram por meio da personalidade lúdica de Barros, em suas viagens de Norte a Sul, o conhecimento da existência do sertanejo flagelado que migrava das regiões do Norte e Nordeste para as do Sul e Sudeste. Nos enredos das obras de Leandro, a representação das mulheres como personagens femininas também se deu de modo relevante e corriqueiro. Reconhecido por suas poesias satíricas, em que “O glosador inspira-se bebendo cachaça” (CURRAN, 1973, p.33), este despertava a arte do humor com histórias envolventes e desafiadoras, como proporcionava o enredo

da *História da Donzela Teodora*; o que pode ter sido um dos aspectos que despertaram sua intenção de adaptá-la ao gênero cordel.

Com essa adaptação, Barros (1962) proporciona analisar como se caracterizou a aparição performática da donzela Teodora, ao trazer uma personagem mulher como protagonista. A donzela encena o papel de heroína que decidirá o destino de seu senhor, enganará o rei e derrotará os maiores sábios de sua época. Esse lugar de fala confere ao cordel *História da Donzela Teodora* (BARROS, 1962) caráter revolucionário, frente ao contexto social da produção dessa adaptação, na realidade da sociedade nordestina do final do século XIX; período que as mulheres eram destinadas aos afazeres domésticos e ocupavam o local de coadjuvantes nas decisões concernentes a seu próprio destino.

Abordar uma personagem mulher em um lugar de fala de protagonista, no contexto social da adaptação para cordel, traz a consideração de obra revolucionária que se depara com um público de leitores onde essa colocação seria uma ruptura à tradição dos bons costumes, como exemplificado no parágrafo anterior. Dessa forma, Leandro Gomes de Barros adaptou de forma harmoniosa a *História da Donzela Teodora*, para na medida em que ela demonstrasse essa personagem revolucionária houvesse também a popularização desta obra que atravessou anos desde a versão árabe até sua adaptação para cordel, no final do século XIX.

O fato de o enredo decorrer em outro período histórico e cultural possibilita a observação deste caráter revolucionário, especificamente relacionado à personagem Teodora, por esta corresponder às características sociais do ambiente nordestino. Na *História da Donzela Teodora* rompe-se a visão da mulher em um papel coadjuvante de esposa, que estando subordinada ao seu papel social exerce seu “dom de convencimento”. Tem-se, no entanto, já no início da história em cordel essa ruptura, como apresenta a estrofe abaixo:

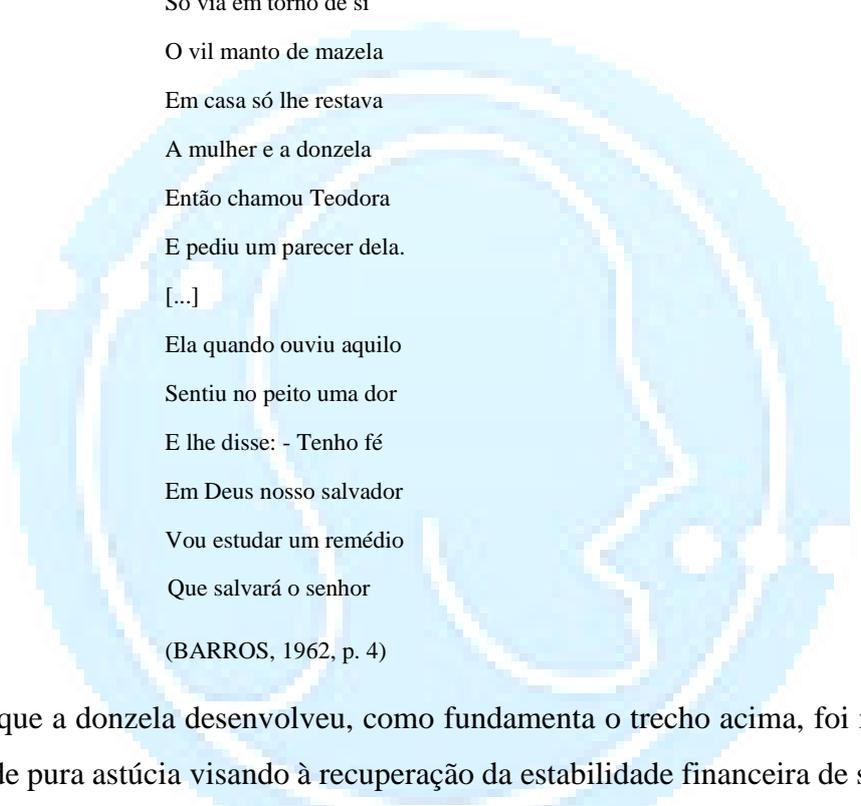
Eis a real descrição
Da história da donzela
Dos sábios que ela venceu
E aposta ganha por ela
Tirado tudo direito
Da historia grande dela
(BARROS, 1962, p. 1)

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Se observado as palavras “convencer” e “astúcia” (com respeito ao “dom de convencer”, falado anteriormente) demonstram-se em seus significados diferentes ideais a serem seguidos: a primeira apresenta a habilidade de levar alguém a reconhecer algo tido como uma verdade, e a segunda refere-se ao ato de enganar. Embora a donzela tenha cometido a grande façanha revolucionária de ter vencido os sábios de sua época, mesmo sendo mulher, a história ainda conserva o caráter de negação da astúcia. O trecho “Tirado tudo direito” apresenta o vislumbre do “dom de sabedoria” ou “dom de convencimento”, supostamente, intrínseco a mulher. Como também apresenta o trecho:



Só via em torno de si
O vil manto de mazela
Em casa só lhe restava
A mulher e a donzela
Então chamou Teodora
E pediu um parecer dela.
[...]
Ela quando ouviu aquilo
Sentiu no peito uma dor
E lhe disse: - Tenho fé
Em Deus nosso salvador
Vou estudar um remédio
Que salvará o senhor
(BARROS, 1962, p. 4)

O que a donzela desenvolveu, como fundamenta o trecho acima, foi na verdade um plano de pura astúcia visando à recuperação da estabilidade financeira de seu senhor. Nessa utilização a donzela: instruiu seu senhor, venceu os sábios e ganhou a recompensa como produto de um plano astuto previamente arquitetado. Observado, assim, o caráter revolucionário presente na *História da Donzela Teodora*, em que, além do enredo acerca de uma escrava que se torna a heroína de seu senhor, têm-se os fatos extraordinários de uma mulher salvar um homem e derrotar vários sábios, por estar ela com a posse da fala.

3. Lugar de fala protagonizado pela personagem Donzela Teodora

O lugar de fala é o posto de localização social de cada sujeito. Essa terminologia propõe-se a discutir como os indivíduos pertencentes a um grupo social mais privilegiado

podem conseguir enxergar as hierarquias dos lugares de fala dos grupos sociais que estão subjugados, para então manutenção de seu *status quo* (RIBEIRO, 2017). Logo, se reivindica que pessoas pertencentes a lugares de fala menos favorecidos tenham acesso à palavra para que suas considerações sejam percebidas socialmente. Demonstra-se, assim, a dificuldade dos atos de fala e dos desvelamentos que estes proporcionam.

O jogo de imagens de Pêcheux (1969, apud SOBRAL, 2012) proporciona um auxílio ao questionamento de como o outro pode chegar a enxergar além de seu *locus* social, como a proposta anteriormente feita na conceituação de lugar de fala. Pêcheux apresenta perguntas relevantes a essa reflexão: 1. Quem sou eu para que ele me fale assim; 2. Quem é ele para que ele me fale assim; 3. Quem sou eu para lhe falar assim; e por fim, 4. Quem é ele para eu lhe falar assim. As perguntas (1 e 3) referindo-se à imagem que o sujeito tem de si mesmo, e (2 e 4) referindo-se à representação que ele atribui ao locutor. Tomam a forma concisa, expressa por: A. Qual o meu lugar social e B. Qual o lugar social daquele a quem me dirijo.

Segundo F. Flauhault (1978, apud SOBRAL, 2012), esse lugar social da fala apresenta dois pontos: o do “sistema de lugares sociais” e o da “inscrição de esquecimento dos lugares sociais por parte do indivíduo”, ou seja, tem-se a junção de um possível determinismo social com a capacidade de representação que o indivíduo terá de lhe atribuir. Como apresenta Flauhault, seria o indivíduo como intermediador de seu lugar de fala. Dessa forma, o indivíduo seria afetado pelas coerções sociais, mas não prisioneiro de um determinismo social do lugar de fala. Percebe-se que, mesmo de forma não determinista, o mundo ainda situa o indivíduo em relação ao todo social, a partir da sociedade dividida nos grupos dos dominantes e dos subordinados. Essa segmentação leva os grupos sociais subordinados a se dirigirem ao outro, numa tentativa de levar o outro a reconhecer seu lugar de fala.

Por exemplo, a Donzela ao aceitar responder os questionamentos dos sábios, constata a caracterização da perspectiva de demonstrar ao grupo dominante de sábios do sexo masculino que seu lugar de fala realmente era merecedor de consideração. Como apresenta Flauhault (1978, p.144 apud SOBRAL, 2012): “a verdade, racionalidade, pertinência e a visão mais adequada das coisas que o seu [do locutor] discurso quer testemunhar”. Assim, a vitória contra os sábios, sendo ela uma mulher, gera-se uma redefinição desse lugar de fala subordinado para um lugar de prestígio e credibilidade.

Há, ainda, a consideração do registro de circulação dos discursos dos grupos sociais dominantes como definidor do possível e do impossível aos discursos dos demais grupos, colocando-se como um discurso mediador hegemônico. Isto traz a importância de o lugar de fala dos grupos menos favorecidos fazerem com que seu valor seja reconhecido, como fez a donzela ao utilizar-se de sua astúcia para apoderar-se de seu lugar de sábia. Com isso, fica claro que no discurso manifesta-se o conflito social pelo reconhecimento do lugar de fala, como exemplifica a donzela ao se submeter a um desafio com outros sábios no intuito de que seu lugar tivesse “valor” reconhecido. Expõe Adail Sobral:

Podemos então caracterizar a “figuração do terceiro” como um movimento pendular de ciclos contraditórios em que o indivíduo tanto é afetado por restrições que o levam a se constituir com base em algo definido (e, por tanto, limitado), como se vê diante de uma totalidade que o desafia à transcendência e o leva a procurar situar-se, e ao seu discurso, no plano do absoluto, dando-lhe ao mesmo tempo a impressão de que permanece apenas no real (SOBRAL, 2012, p. 126).

É então entendido como lugar social, que resultará no lugar de fala, a posição dos indivíduos na estrutura de formação social relacionada à sua representação imaginária dessa posição. Ou seja, a posição social do indivíduo servirá para situar seu lugar de fala a partir de componentes “objetivos” (coercitividade social) e “subjetivos” (consciência individual e seus efeitos). Na história da donzela Teodora seu destino foi traçado por seu senhor, que curiosamente a destinou aos estudos (o que não era comum a uma escrava). A ver-se na oportunidade de direcionar os rumos estratégicos para seu futuro, Teodora apodera-se de seu lugar de fala, como evidencia o trecho abaixo:

O sábio disse: - Donzela

Eu quero se tu poderes

Isto é, eu creio que podes

Não dirás se não quiseses

O peso, idade e conduta

Que tem todas as mulheres.

Disse a Donzela: - A mulher

É sempre a arca do bem

Porém só quem a criou

Sabe o peso que ela tem

Isso é coisa ignota

Disso não sabe ninguém

(BARROS, 1962, p.15)

O posicionamento da donzela Teodora, como falante, exhibe a observação curiosa materializada na expressão “Isso é uma coisa ignota / Disso não sabe ninguém”, apresentando astúcia no seu ato de apoderar-se do posto de redirecionamento da conversa, e desconversar um assunto que para ela apresentava caráter não relevante para sua comprovação como sábia.

Por possuir perspectiva adversa ao lugar de fala preponderantemente destinado ao sexo masculino, a aparição protagonista de uma personagem mulher que possui o poder de fala produz em sua adaptação para cordel, no final do século XIX; uma deflagração de impacto revolucionário. Essa oportunidade de fala, dada à donzela Teodora, permite um aspecto de construção autoral no ato de narrar as decisões futuras, como apresentou seu ato de redirecionamento da conversa utilizado na exemplificação anterior. Nesse direcionamento apresenta-se a colocação dada por Benhabib:

Embora estejamos imersos nas redes que forjam esse horizonte, nossa identidade será constituída de acordo com as atitudes que tomamos em relação a ele. O sujeito, portanto, não se define por um núcleo coerente e estável de significados, mas sim pela capacidade de atribuímos significado à nossa história de vida, à nossa capacidade de narrar (BENHABIB, 1999, p.346 apud CYFER, 2014).

Como propõe Benhabib (1999) a respeito da capacidade de narrar, Simone de Beauvoir apresenta o encontro com o outro a partir da perspectiva da coautoria, em suas obras *Pyrrhus et Cinéas* (1940) e *Ética da ambigüidade* (1947) (CYFER, 2014). Exhibe o questionamento de como a reconquista do lugar de fala por um sujeito pode influir no novo posicionamento do outro. Dessa forma, a donzela Teodora, ao apresentar um lugar de fala diferenciado ao que seria comum a uma escrava, já proporcionaria um desvelamento crítico das leitoras nordestinas do final do século XIX, referente a seu lugar de fala na sociedade.

O acesso das mulheres nordestinas à história da donzela Teodora proporciona um clima social que incide na frase destacada por Kruks (1995 apud CIFER, 2014), expressa da seguinte forma: “a minha situação não seria unicamente minha, mas mais geral que minhas próprias experiências”. Dessa forma, a adaptação para cordel trouxe um clima revolucionário e, também, temeroso de que a donzela servisse de inspiração à luta por reconhecimento do lugar de fala das mulheres que a lessem. Ao demonstrar a identidade de uma personagem astuta, histórica e política que, como a maioria dos feitos no mundo, essa história poderá ser tomada como inspiração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho proporcionou uma análise sobre: as origens da *História da Donzela Teodora* e a citação de algumas de suas adaptações; o contexto de produção da adaptação para cordel realizado pelo cordelista Leandro Gomes de Barros, e o estudo dos aspectos circundantes a temática do lugar de fala protagonizado por um sujeito mulher.

A análise da personagem Donzela Teodora e suas relações com o público leitor evidenciam que o posicionamento de falar e, assim, decidir o seu futuro na história; resultou no questionamento social de como esse exemplo de personagem poderia influir numa modificação identitária dos sujeitos mulheres no contexto nordestino do final do século XIX.

Como apresentou Benhabib (1999), as atitudes dos indivíduos podem forjar o horizonte, em que, as identidades podem ser constituídas a partir das atitudes que se toma frente a estas. Apresentou, também, as disposições de Simone de Beauvoir, acerca do encontro com o outro possível de atuar como uma força potencializadora de atitudes. Pois, como apresenta Kruks (1995 apud CYFER, 2014), a “minha” situação não seria unicamente minha, mas ainda mais geral que minhas próprias experiências.

Com o considerar dos possíveis efeitos que o lugar de fala da personagem Teodora propiciava frente ao contexto patriarcal do nordeste brasileiro no final do século XIX, se pode observar o caráter revolucionário que um sujeito dominado pode propiciar ao fazer com que o dominante passasse a escutar-lhe como sujeito. E no caso da *História da Donzela Teodora*, ter a obra como influenciadora de seu público leitor ao proporcionar-lhes uma nova possibilidade de realidade social, em que, grupos não dominantes possuem o respeito ao seu lugar de fala. Assim como, a ex-escrava Teodora se apropriou de seu lugar de fala como sábia, mesmo tendo sido questionada por ser mulher.

Referências

ARAÚJO, Nélon Barbosa de. Análise semiótica do folheto A Donzela Teodora. In: Congresso Nacional de Literatura – Conali, 2. **Anais**, João Pessoa: Mídia, 2014. p. 824-836. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=nvRZBwAAQBAJ&pg=PT823&lpg=PT823&dq=primeira+tradu%C3%A7%C3%A3o+da+hist%C3%B3ria+da+donzela+teodora&sour>

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ce=bl&ots=EcfkKAIUon&sig=K_W03tJb3_-oCpRUaU6eb7IrRu8&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwigiZL72pPfAhWKCpAKHZXICwYQ6AEwB3oECAMQAQ#v=onepage&q=primeira%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20da%20hist%C3%B3ria%20da%20donzela%20teodora&f=false >. Acesso em: 8 de dezembro de 2018.

BARROS, Leandro Gomes de Barros. José Bernardo da Silva (proprietário). **História da donzela Teodora**. Juazeiro do Norte: Tip. São Francisco, 1962.

BARROS, Leandro Gomes de. História da donzela Teodora. In: MEDEIROS, Irani. **No reino da poesia sertaneja: antologia Leandro Gomes de Barros**. João Pessoa: Idéia, 2002.

CYFER, Ingrid. Afinal o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e “A questão do sujeito” na teoria crítica feminista. **Lua Nova**, São Paulo, 94, 41-77, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n94/0102-6445-ln-94-00041.pdf>>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

COUTO, Anabela. **A mulher nos provérbios e ditados populares**. Disponível em: <<https://jpn.up.pt/2005/04/26/a-mulher-nos-proverbios-e-ditados-populares/>> Acesso em: 4 de novembro de 2018.

LIMA, Ari Evaldo Viana. **Contos de origem ibérico no romanceiro popular nordestino**. Disponível em: <<https://www.flogao.com.br/arievaldocordel/23707875>>. Acesso em: 11 de setembro de 2018.

MARK J. CURRAN, Ph. D. **A Literatura de Cordel**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1973. p. 31-39.

MENDES, Sandileuza Pereira da Silva. **A mulher na poesia de cordel de Leandro Gomes de Barros**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - PPGL/ UFES, Vitória.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: análise e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PARCKER, Margaret R. **The story of a story across cultures: the case of the “Doncella Theodor”**. Londres: Tamesis, 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=s_-G5Gq9hvcC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Margaret+Parker%22&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiDnFL15ZPFahXII5AKHcJAB8IQ6AEINDAC#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SEVERO, Ione. **A representação do feminino nos folhetos de cordel de Leandro Gomes de Barros**. Disponível em: <<http://itaporanga.net./genero/4/gt02/11.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2018.

SOBRAL, Adail. Lugar social e sentido do discurso: Um diálogo com M. Pêcheux a partir de F. Flauhault e da concepção dialógica de linguagem. **Revista Prolíngua**, São Paulo, 7, 119-132, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/st/Downloads/LUGAR%20SOCIAL%20E%20SENTIDO%20DO%20DISCURSO_%20UM%20DI%C3%81LOGO%20COM%20M.%20P%C3%8ACHEUX%20A%20PARTIR%20DE%20F.%20FLAUHAULT%20E%20DA%20CONCEP%C3>

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

%87%C3%83O%20DIAL%C3%93GICA%20DE%20LINGUAGEM.pdf >. Acesso em:
8 de novembro de 2018.



O CONTO *THE YELLOW WALLPAPER* E A LOUCURA FEMININA: UM GRITO DE SOCORRO DE GILMAN

Ana Paula Herculano Barbosa (UFCG)

Jorge Alves Pinto (UFCG)

Joyce Luna Santiago (UFCG)

Danielle Dayse Marques de Lima (Orientadora - UFCG)

RESUMO

O conto *The Yellow Wallpaper*, de Charlotte Perkins Gilman, foi publicado em 1892, e no primeiro contato do público leitor com o seu enredo, o conto foi interpretado como uma obra de terror. Porém, a crítica literária feminista, nas décadas de 1960 e 1970, ao realizar uma nova interpretação sob a luz da teoria feminista, enxergou ali um grito de socorro de uma mulher que estava enlouquecendo devido às formas de opressão a que estava sendo subjugada. No conto de Gilman, somos guiados através dos pensamentos e ações da protagonista, que não é nomeada, pelo ambiente no qual ela se encontra. Nesse ambiente, que é extremamente opressor, e integra uma das medidas de seu marido para que ela possa melhorar de sua doença emocional, chamada de histeria em alguns trechos da obra, a protagonista é isolada do contato com outras pessoas. Todas essas decisões são tomadas pelo seu marido, que é médico, e desta forma ele carrega uma dupla marca social de confiança, o fato de ser homem e de possuir uma formação que lhe confere prestígio social. Com base no estudo de Shoshana Felman, *Women and Madness: The Critical Phallacy* (1975), pretendemos investigar as condições que levaram a protagonista de Gilman à loucura e sua relação com o papel de parede amarelo, ao analisar excertos da obra. Verificaremos também como o meio social e familiar no qual habitava favoreceu a usurpação do direito de fala da protagonista sobre as suas percepções acerca da doença da qual sofria. Ao efetuar essa análise objetivamos confirmar como o tratamento infantil conferido às mulheres daquele período, e o fato de serem concebidas como seres inferiores aos sujeitos do sexo masculino, aprisionavam-nas fisicamente e psicologicamente, a partir do momento em que eram diagnosticadas, de forma arbitrária, com doenças de ordem mental.

PALAVRAS-CHAVE: Loucura; Mulher; Sociedade.

ABSTRACT

*The short story The Yellow Wallpaper by Charlotte Perkins Gilman was published in 1892, and in the first contact of the reading public with its plot the short story was interpreted as a horror story. But feminist literary criticism in the 1960s and 1970s, when it came to a new interpretation in the light of feminist theory, saw there a cry for help from a woman who was going mad because of the forms of oppression she was being subjugated to. In Gilman's story, we are guided through the thoughts and actions of the protagonist, who is not named, around the environment in which she finds herself. In this environment, which is extremely oppressive, and integrates one of her husband's measures so that she can improve from her emotional illness, called hysteria in some parts of the work, the protagonist is isolated from contact with other people. All these decisions are made by her husband, who is a doctor, and in this way he carries a double social mark of trust, being a man and having a career that gives him social prestige. Based on the study of Shoshana Felman, *Women and Madness: The Critical Phallacy* (1975), we intend to investigate the conditions that led Gilman's protagonist to madness and her relation with the yellow wallpaper, by analyzing excerpts of the short story. We will also verify how the social and family environment in which she lived favored the usurpation of the protagonist's right to speak about her perceptions of the illness she suffered from. In carrying out this analysis, we aim to confirm how the childish treatment given to women from that period and the fact that they were conceived as inferior beings to the male subjects, physically and psychologically imprisoned them, from the moment they were diagnosed, arbitrarily, with mental illnesses.*

KEYWORDS: *Madness; Woman; Society.*

Introdução

No conto *The Yellow Wallpaper* nos deparamos com uma narradora-personagem e, por esta razão, todo o conhecimento do leitor é ditado pelas suas percepções. A protagonista inicia seu relato comentando sobre a linda casa de campo na qual irá passar uma temporada, devido a sua saúde delicada. E como o seu marido, que é médico, tenta cuidar dela e está preocupado com o agravamento da sua melancolia e sugere que ela repouse por longos períodos durante o dia. Logo de início, fica explícita a preocupação exacerbada do marido para com ela, e o fato de seus familiares e conhecidos atribuírem ao exercício da escrita o desequilíbrio psicológico da personagem.

A ela é destinado um quarto no primeiro andar da casa, que a personagem acredita ser reservado para comportar crianças, pelo fato de a cama estar presa ao chão, de haver argolas na parede e pelo estado de desgaste do papel de parede amarelo. A protagonista acaba passando muito tempo isolada, devido à localização geográfica da casa e ao lugar que lhe é destinado na residência, que lhe impõem esse distanciamento.

Após algum tempo na casa, ela começa a enxergar figuras difusas nos padrões do papel de parede amarelo, e mesmo manifestando sua intenção de trocar de quarto, o seu marido lhe nega esse desejo e ela então fica confinada àquele quarto. Ela tenta algumas vezes retomar o exercício da escrita, contudo ter de fazê-lo de forma velada é muito cansativo e ela acaba desistindo.

O marido a culpa pela doença e ela acredita ser a única responsável pela piora da sua melancolia, o seu quadro clínico parece evoluir para a perda da sanidade e o desfecho do conto é perturbador. A protagonista de Gilman é conduzida às raias da razão, e quando seu marido a encontra, no final da narrativa, ela já parece ter sucumbido à loucura.

Para analisarmos os trechos selecionados deste conto, utilizaremos o estudo de Shoshana Felman, *Women and Madness: The Critical Phallacy* (1975). Nele, Felman realiza uma revisão bibliográfica dos livros *Women and Madness* (1973), de Phyllis Chesler, e *Speculum de l'autre femme* (1974), de Luce Irigaray, e de forma objetiva ela elabora uma discussão para proporcionar uma desconstrução de dicotomias. Felman afirma que o Feminino é construído a partir da dicotomia Feminino/Masculino, e desta forma é relegado à mulher um lugar inferior ao destinado ao homem, e que essa posição

superior conferida aos sujeitos do sexo masculino lhes viabiliza um lugar social de prestígio.

A partir dessa reflexão, a autora inicia a discussão sobre a dicotomia Razão/Irracionalidade. A partir de questionamentos acerca do que seja a loucura e como ela está relacionada à condição feminina, a autora lembra que a “ética da saúde mental é masculina em nossa sociedade.”(Chesler *apud* Felman, 1975, tradução nossa,p.1).⁸⁴ Sendo assim, foi outorgado aos sujeitos do sexo masculino o poder de decidir o que é ou não loucura, de acordo com o que lhes seria mais conveniente, e, desta forma, atribuindo à mulher um lugar de ser silenciado.

Fundamentação Teórica

Em seu trabalho *Women and Madness: the critical phallacy*, publicado em 1975, Shoshana Felman constrói seu artigo a partir da revisão dos livros *Women and Madness* (1973), de Phyllis Chesler, e *Speculum de l'autre femme* (1974), de Luce Irigaray. Para a autora, as obras apontam olhares diferentes sobre a loucura feminina, e ela assim afirma:

Phyllis Chesler realiza assim o primeiro passo simbólico da revolução feminista: ela dá voz à mulher. Mas ela só pode fazê-lo de maneira pragmática e empírica. Como resultado, a contribuição teórica do livro, embora substancial, não vai além do pensamento feminista clássico sobre a vitimização sócio-sexual das mulheres. Do outro lado da moeda, o livro de Irigaray tem o mérito de perceber o problema em um nível teórico, de tentar pensar a questão feminista até seus limites lógicos, lembrando-nos que a opressão das mulheres existe não apenas na organização material e prática das estruturas econômicas, sociais, médicas e políticas. Mas também nos próprios fundamentos do logos, do raciocínio e da articulação - nos sutis procedimentos linguísticos e nos processos lógicos através dos quais o próprio significado é produzido. (FELMAN, 1975, tradução nossa, p.4).⁸⁵

⁸⁴ The ethic of mental health is masculine in our culture (Chesler *apud* Felman, 1975, p.1).

⁸⁵ Phyllis Chesler accomplishes thus the first symbolical step of the feminist revolution: she gives voice to the woman. But she can only do so in a pragmatic, empirical way. As a result, the book's theoretical contribution, although substantial, does not go beyond the classical feminist thought concerning the socio-sexual victimization of women. On the other side of the coin, Irigaray's book has the merit of perceiving the problem on a theoretical level, of trying to think the feminist question through to its logical ends, reminding us that women's oppression exists not only in the material, practical organization of economic, social, medical, and political structures, but also in the very foundations of logos, reasoning, and

Felman (1975) discute sobre uma construção do Feminino a partir da utilização da dicotomia Feminino/Masculino. Este é definido baseado na diferenciação com o Masculino, na teorização fundamentada em pólos positivo e negativo, sendo o Feminino definido como aquilo que não é Masculino, a porção negativa do seu oposto, definido pela falta. Portanto, a mulher estaria destinada a possuir *status* inferior em relação ao homem. Para ilustrar essa afirmação, a autora realiza uma breve análise do conto *Adieu*, de Balzac, voltada para a reflexão dos comportamentos dos personagens masculinos e o lugar destinado à mulher no enredo. O conto nos apresenta uma moça que enlouqueceu após ser abandonada pelo seu amante, e com a perda da razão ela se torna incapaz de contar sua história, sendo relegada a ela apenas a compaixão do ex amante e o olhar piedoso dos outros personagens. Os três personagens do sexo masculino, que ganham mais evidência neste conto, carregam, além de sua masculinidade, outra marca de poder social, as suas profissões, um ex-coronel, um magistrado e um médico. E assim, suas opiniões com relação à condição da moça são tomadas como verdades indiscutíveis, fazendo parecer que as palavras de um homem carregam um peso maior e merecem mais confiança do que as de uma mulher. Felman (1975) afirma que

As mulheres, como tais, estão associadas tanto à loucura quanto ao silêncio, enquanto os homens são identificados com as prerrogativas do discurso e da razão. De fato, os homens aparecem não apenas como os possuidores, mas também como os distribuidores, da razão, a qual eles podem conferir ao outro ou, simplesmente, usurpar. (FELMAN, 1975, tradução nossa p. 7).⁸⁶

Sendo assim, os pensamentos femininos são desvalorizados e carregam um peso menor, se comparados aos masculinos. As opiniões proferidas por mulheres seriam facilmente contestadas, e ao permitir que uma mulher falasse, o interlocutor masculino não estaria realmente interessado em suas opiniões.

articulation-in the subtle linguistic procedures and in the logical processes through which meaning itself is produced (FELMAN, 1975, p.4).

⁸⁶Women as such are associated both with madness and with silence, whereas men are identified with prerogatives of discourse and of reason. In fact, men appear not only as the possessors, but also as the dispensers, of reason, which they can at will mete out to-or take away from-others.(FELMAN, 1975, p. 7).

Ao falar em loucura, Felman (1975) comenta que este conceito é também criado a partir da dicotomia Razão/Irracionalidade, entretanto questiona: quem determina o que é Razão? E a quem compete o poder de opinar sobre a sanidade feminina? Com base no livro de Chesler (1973), Felman (1975) argumenta que

É claro que para uma mulher ser saudável, ela deve se 'ajustar' e aceitar as normas comportamentais para o seu sexo, embora esses tipos de comportamento sejam geralmente considerados menos desejáveis socialmente. A ética da saúde mental é masculina em nossa sociedade. (Chesler *apud* Felman, 1975, tradução nossa, p.1).⁸⁷

A mulher deve se encaixar em um padrão de feminilidade para que seja aceita socialmente, e assim não destoar do estereótipo criado pela sociedade patriarcal/ocidental, pois como a autora afirmou, anteriormente, as concepções do que é ser mulher e racional são ditadas a partir de pontos de vista masculinos. E assim ela coloca que

Com o crescente número de mulheres e homens que atualmente preferem compartilhar a crescente fortuna do infortúnio feminino, é muito fácil ser um orador "para as mulheres". Mas o que significa "falar por mulheres"? O que é "falar em nome da mulher"? O que, de maneira geral, significa "falar em nome de"? Não é uma repetição precisa do gesto opressivo da representação, por meio do qual, ao longo da história do logos, o homem reduziu a mulher ao *status* de objeto silencioso e subordinado, a algo inerentemente falado? "Falar em nome de", "falar por", poderia significar, mais uma vez, apropriar-se e silenciar. ” (FELMAN, 1975, tradução nossa, p.3-4).⁸⁸

Desta forma, a loucura é por diversas vezes relacionada apenas ao feminino, pois a esse sexo coube o papel de ser extremamente emocional e sentimental. E aos indivíduos

⁸⁷It is clear that for a woman to be healthy she must 'adjust' to and accept the behavioral norms for her sex though these kinds of behavior are generally regarded as less socially desirable. The ethic of mental health is masculine in our culture (Chesler *apud* Felman, 1975, p.1).

⁸⁸ With the increasing number of women and men alike who are currently choosing to share in the rising fortune of female misfortune, it has become all too easy to be a speaker "for women." But what does "speaking for women" imply? What is "to speak in the name of the woman"? What, in a general manner, does "speech in the name of" mean? Is it not a precise repetition of the oppressive gesture of representation, by means of which, throughout the history of logos, man has reduced the woman to the status of a silent and subordinate object, to something inherently spoken for? To "speak in the name of," to "speak for," could thus mean, once again, to appropriate and to silence (FELMAN, 1975, p.3-4).

do sexo masculino foi dada a razão e, assim, o discernimento de fazer as escolhas sensatas, segundo os estereótipos sociais.

Análise

Em 1913, Charlotte Perkins Gilman publicou em sua revista mensal, *Forerunner*, o artigo “Why I Wrote “*The Yellow Wallpaper*”?”⁸⁹, e a partir deste artigo podemos afirmar o caráter autobiográfico do seu conto (REIDHEAD, 2017), uma vez que a descrição que a autora faz de sua melancolia e o tratamento que lhe foi conferido se assemelham imensamente ao da narradora-personagem do seu conto. Gilman foi uma grande ativista dos direitos da mulher, além de *The Yellow Wallpaper*, ela possui outras obras de caráter feminista que advogam a favor da inserção da mulher na esfera pública social (REIDHEAD, 2017).

A narradora-personagem do conto é silenciada e tratada de forma infantil pelo marido, ela tenta manifestar sua opinião sobre como está se sentido, porém se vê forçada a acatar as decisões do seu cônjuge. Como podemos ver nos trechos a seguir:

Não sei se estão a ver, mas ele não acredita que eu esteja doente! E que pode uma pessoa fazer? Se um médico de grande reputação, [ainda mais sendo o meu marido], convence amigos e familiares que nada de grave se passa realmente conosco senão uma temporária depressão nervosa – uma ligeira tendência histérica – que poderá uma pessoa fazer? (GILMAN, 2006, 1.50)

Pessoalmente, acho que um trabalho de acordo com o meu modo de ser, com excitação e mudanças, me faria bem. Mas o que pode uma pessoa fazer? Apesar das opiniões deles, escrevi durante uns tempos. Mas, na verdade, isso acaba sempre por me fatigar bastante – ter que fazê-lo tão veladamente, ou, caso contrário ter que enfrentar uma grande oposição. (GILMAN, 2006, 1.58).

Penso, por vezes, que, se ao menos me sentisse suficientemente bem para escrever um pouco, isso me aliviaria do tumulto das ideias e me

⁸⁹ “Por que eu escrevi “O papel de parede amarelo?”” (tradução nossa).

Como podemos ver, os desejos e predisposições da personagem são ignorados pelo seu marido, pois este, que é concebido como uma figura de autoridade, enxerga na depressão de sua esposa apenas um leve desequilíbrio emocional, causado pelo exercício da escrita por parte da personagem.

Felman (1975) afirma que a ética da saúde mental é masculina, ou seja, às figuras masculinas competem o poder de diagnosticar e tratar os distúrbios de ordem mental. Ao marido da personagem, chamado John, compete tomar decisões no que diz respeito à saúde de sua esposa, e se este não dá a devida importância ao quadro clínico da personagem, e convence o restante da família de que está tudo bem, a personagem se encontra a mercê das imposições do marido.

Em um período no qual as mulheres mal tinham o direito de estudar e o casamento era seu único futuro, expressar pensamentos e ousar escrever eram atos fora do padrão para uma mulher burguesa. Ao se casarem, saíam do domínio da figura paterna e passavam então a atender aos caprichos de seus maridos. Entretanto, quando uma mulher era incapaz de executar as tarefas para as quais foi criada para desempenhar, como ser uma boa mãe e esposa, a ela era destinado o lugar de pária no seio familiar. Podemos observar a ânsia da narradora-personagem de Gilman, ao se sentir um estorvo para o marido por não conseguir ajudá-lo, devido ao seu quadro clínico, nos trechos abaixo

Eu queria tanto ajudar o John, dar-lhe descanso e conforto, e aqui estou eu, pelo contrário já transformada num fardo. (GILMAN, 2006, l.114)

Ela [a irmã de seu marido] é uma dona de casa perfeita e entusiasmada, e não deseja outra profissão melhor. Acredito, plenamente, que pensa que foi a escrita que me fez ficar doente. (GILMAN, 2006, l.172-173).

A personagem se vê como um fardo para seu marido, pois não está apta a desempenhar os papéis que a sociedade lhe reservou, e como parâmetro usa sua cunhada, que é um exemplo de dona de casa em sua opinião. Nos trechos citados, podemos verificar que a personagem possui uma paixão pelo exercício da escrita, e esta era a forma através da qual ela dava vazão às inquietações que sentia. Contudo, ao se casar e tornar-se mãe,

este *hobby* passa a ser concebido como algo desnecessário pelo seu marido, tendo em vista que ela deveria se dedicar mais às suas obrigações familiares, e a escrita sendo também apontada como a causadora da sua depressão.

O quadro clínico da narradora-personagem parece evoluir de uma melancolia para a depressão, e isto acontece devido ao tratamento que lhe é conferido. No decorrer do conto, ela se culpa por se sentir triste e acredita, influenciada pelo marido, que toda essa tristeza pode desaparecer, é só uma questão de vontade própria. Se reconhecendo então como única fonte de problemas tanto para ela mesma como para a família.

Dessa forma, a personagem foi conduzida, através do isolamento imposto pelo seu marido, à fronteira entre a racionalidade e a loucura, começando a enxergar no papel de parede amarelo, e em seus padrões, formas sobrenaturais.

Fico mesmo zangada com a sua impertinência e permanência. Rastejam para cima e para baixo e para os lados, e esses olhos absurdos, que não pestanejam, estão por toda parte. Há um lugar onde duas folhas não foram acertadas, e os olhos vão todos para cima e para baixo dessa linha, um, um pouco mais alto do que o outro. (GILMAN, 2006, l. 154-155).

Deste modo, o enclausuramento e a contenção das atividades criativas da protagonista do conto de Gilman levam a personagem a um estágio alucinatório, aproximando-a da loucura, o que a coloca numa posição subalterna em relação ao marido, representante do Masculino e da Racionalidade. Como Felman (1975) coloca:

As mulheres deprimidas e aterrorizadas não estão prestes a tomar os meios de produção e reprodução: o oposto da rebelião, a loucura é o impasse que confronta aqueles a quem o condicionamento cultural privou dos próprios meios de protesto ou autoafirmação. Longe de ser uma forma de contestação, “doença mental” é um pedido de ajuda, uma manifestação tanto da impotência cultural quanto da castração política. Esse comportamento socialmente definido de necessidade de ajuda e busca de ajuda é parte do condicionamento feminino, ideologicamente inerente ao padrão comportamental e ao papel dependente e indefeso atribuído à mulher como tal. (FELMAN, 1975, tradução nossa, p.2).⁹⁰

⁹⁰ Depressed and terrified women are not about to seize the means of production and reproduction: quite the opposite of rebellion, madness is the impasse confronting those whom cultural conditioning has deprived of the very means of protest or self-affirmation. Far from being a form of contestation, "mental illness" is a request for help, a manifestation both of cultural impotence and of political castration. This

Conclusão

Com a análise dos trechos foi possível identificar as ações que conduziram a narradora-personagem à aparente perda da sua sanidade. Ao se encontrar isolada em uma casa estranha, e ser culpabilizada pelo desequilíbrio nervoso do qual padecia, e pelas suas consequências, a protagonista não consegue enxergar outros fatos a não ser sua enorme culpa. A culpa por não ser a esposa ideal, a mãe ideal e a dona de casa perfeita, desta forma, fracassando em desempenhar as principais funções da sua vida, agravada por não perceber que as imposições do seu marido eram na verdade o que estavam abalando seu equilíbrio emocional e mental tão profundamente.

No início do conto podemos inferir uma possível depressão pós-parto, contudo, ao ser isolada e silenciada naquela casa de campo, de aspecto vitoriano, sua melancolia se agrava e ela passa a ter como únicas companhias as figuras disformes no papel de parede amarelo, e as mulheres que confessa ver correndo pelo campo.

Assim, ela acaba se identificando cada vez mais com um mundo que é só seu, com uma lógica diferente da realidade, que só ela conhece, acreditando que este mundo é ignorado pelos outros, seu marido e a empregada, e só ela consegue integrar-se a ele. A narradora-personagem possui o hábito de escrever, como um *hobby*, porém esse exercício é apontado como a causa de seus problemas. A mulher e a escrita parecem representar um grande perigo para a sociedade daquele período, uma mulher que opta por esse exercício não seria vista com bons olhos, pois estaria ousando adentrar o repertório de atividades exclusivamente masculinas, podendo o seu comportamento ser facilmente associado à anormalidade, muito próxima da loucura.

Desta forma, ela destoava do papel social que deveria desempenhar, estava adentrando um espaço que não era seu, mas sim, masculino. Para se adequar, ela deveria

socially defined help-needing and help-seeking behavior is itself part of female conditioning, ideologically inherent in the behavioral pattern and in the dependent and helpless role assigned to the woman as such. (FELMAN, 1975, p.2).

passar por uma mutilação social, para assim enquadrar-se no estereótipo de feminilidade.

Como afirma Felman, com relação ao que é loucura:

Mas, "loucura" é a "ausência de feminilidade", na medida em que "feminilidade" é o que justifica precisamente o equivalente universal Masculino, na divisão polarizada dos estereótipos sexuais Feminino/Masculino. Se assim, a mulher é "louca", quando ela age diferente do que é esperado; mas a loucura é a falta da feminilidade, desde que a loucura é a falta de semelhança. O que a economia narcisista do equivalente masculino tenta eliminar, sob o rótulo de "loucura", nada mais é do que a diferença feminina. (FELMAN, 1975, tradução nossa, p. 8).⁹¹

O marido, pelo poder que lhe foi conferido, decreta o desequilíbrio mental da esposa, e a causa deste desequilíbrio é atribuída àquilo que é fora do padrão estabelecido, o desejo da personagem de escrever. Durante todo o conto, quando a personagem tenta opinar, ela é ignorada e manipulada pelo marido, e a partir deste silenciamento ela acaba enlouquecendo.

Referências

FELMAN, Shoshana. "Women and madness: the critical phallacy". In: *Diacritics*, Vol.5, No. 4 (Winter, 1975).

GILMAN, Charlotte Perkins. Traduzido por José Manuel Lopes. l. 1 – 502. Kindle Edition, 2006.

REIDHEAD, Julia (ed.). *The Norton Anthology of American Literature (1865-1914)*. 9th ed. New York; London: W. W. Norton & Company, Inc., 2017, pp. 842-856.

⁹¹ But "madness" is the "absence of womanhood" to the extent that "womanhood" is what precisely resembles the Masculine universal equivalent, in the polar division of sexual roles. If so, the woman is "madness" since the woman is difference; but "madness" is "non-woman" since madness is the lack of resemblance. What the narcissistic economy of the Masculine universal equivalent tries to eliminate, under the label "madness," is nothing other than feminine difference (FELMAN, 1975, p. 8).

Grupo de Discussão 13:

LITERATURA INFANTO - JUVENIL E LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL



CORDEL: VERSOS QUE REVELAM NA POESIA POPULAR EM JOÃO MARTINS DE ATHAYDE / CORDEL: VERSES REVEALING IN POPULAR POETRY IN JOÃO MARTINS DE ATHAYDE

Aparecida Claudete Franklin Santos (SEEDUC)

RESUMO

Este trabalho tem como enfoque a leitura do cordel de João Martins de Athayde em sala de aula como gênero literário popular que destaca temáticas diversas transcorridas, porém atribuídas a práticas atuais cotidianas. Dessa forma, a experiência realizada através do livro cordel desperta uma proposta de leitura real e crítica que no decorrer das diversas leituras a poesia enquanto repente conduziu os alunos do ensino fundamental 7º ano da E.E.E.F.M. Ademar Veloso da Silveira, a perceber contextos diversificados que retratam a realidade. As seleções das leituras tinham o objetivo trabalhar os descritores que em relação ao gênero cordel, o aluno fosse capaz de inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto, reconhecer a unidade temática do gênero e compará-las as percepções cotidianas. Estes descritores são propostas apresentadas pelo IQE- Instituto de Qualidade no Ensino. Desta forma, as habilidades desenvolvidas têm como segmento duas perspectivas de análise, a de Lígia Cademartori ao enfatizar a leitura como um processo de interpretação e a de Bakhtin quanto o papel do leitor nas práticas de leitura no contexto escolar no intuito de resgatar a postura responsiva e participante nos envolvidos no ato de ler no que concerne a leitura como repleta de significados. Portanto, com base nas leituras realizadas em sala de aula observamos o quanto à continuidade desta prática desperta a vontade de expressão, a participação do aluno em relação à temática e o quanto a leitura do cordel contribui na construção de um leitor participativo e reflexivo dos aspectos sociais e históricos que revelam o real através dos versos.

PALAVRAS-CHAVE: Cordel; Leitura; Reflexão.

ABSTRACT

This work focuses on the reading of the string of João Martins de Athayde in the classroom as a popular literary genre that emphasizes different themes that have elapsed but are attributed to current daily practices. The experience carried through the cordel book awakens a proposal of real reading and criticism that in the course of the various poetry readings while suddenly led the elementary school students seventh year of E.E.E.F.M. Ademar Veloso da Silveira, to perceive diverse contexts that depict reality. The selections of the readings had the objective to work the descriptors that in relation to the cordel genre, the student was able to infer the sense of word or expression from the context, to recognize the thematic unity of the genre and to compare them with the daily perceptions. These descriptors are proposals presented by the Institute of Quality in Education (IQE). In this way, the developed abilities have as a segment two perspectives of analysis, that of Lígia Cademartori in emphasizing reading as a process of interpretation and that of Bakhtin as well as the role of the reader in reading practices in the school context in order to

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

rescue the responsive posture and participant in those involved in the act of reading in what concerns reading as full of meanings. Based on classroom readings, we observe how the continuity of this practice awakens the desire for expression, the student's participation in relation to the subject and how the reading of the string contributes to the construction of a participatory and reflective reader of the aspects social and historical that reveal the real through verses.

KEYWORDS: *Cord; Reading; Reflection.*



Introdução

O trabalho através da obra de João Martins de Athayde realizado com a turma do sétimo ano do ensino fundamental propôs como base de aprendizagem a leitura oral e a compreensão temática para observar a mensagem poética do cordel. A obra mostra um contexto de leituras diversas que descreve a realidade e o pensamento de valores populares da cultura sertaneja e nordestina. O trabalho dá ênfase ao autor do livro, a leitura oral de todos os cordéis, a linguagem regional e a importância do cordel na literatura.

Dessa forma todos os alunos da turma tiveram a oportunidade da leitura oral do cordel em sala de aula, além do conhecimento do autor do livro como cordelista paraibano de grande valor na literatura do cordel, na cultura nordestina, na linguagem transmitida e na composição crítica por meio de relatos que representava a realidade daquela época que transpassa um percurso histórico vivenciado por muitas vezes a realidade atual. O livro na forma de cordel mostrar ao leitor a história não apenas contada, mas delatar os acontecimentos através de uma reflexão que chama atenção do leitor.

O trabalho realizado enfatiza uma proposta de incentivo a leitura de cordel, a leitura oral em sala de aula e a aprendizagem reflexiva de um texto, que através da leitura em voz alta as entoações característica do cordel sejam percebidas e compreendidas pelo aluno leitor. O processo de leitura oral através do gênero cordel abrange também uma proposta com base no desenvolvimento de habilidades que tem como objetivo conduzir o aluno leitor a identificar e perceber no texto informações explícitas, reconhecer a unidade temática do texto e os elementos contextuais e linguísticos. E por meio destas táticas de percepção do sentido do texto o aluno é capaz de refletir e desenvolver uma postura de leitor fluente que ler, escuta o outro lendo em um grupo leitor que interage, participa e se utiliza da obra literária como um conteúdo dinâmico, criativo e emocional que desperta no leitor sentimentos diversos percebidos nos gestos e palavras da forma de ler de cada aluno.

Portanto, o destaque principal do trabalho é mostrar a importância da leitura oral em sala de aula com base em propostas de ensino requisitadas pelo um planejamento que pretende atingir objetivos, ou seja, formar alunos leitores e interpretativos que sejam capazes de refletir os aspectos históricos, sociais e culturais no qual estamos inseridos e que a leitura seja utilizada além do ambiente escola, mas compreendida como uma viagem

que o aluno leitor possa relata, mostra, refletir e ir além do texto. Logo, a leitura do cordel contribui na construção de um leitor participativo e reflexivo que percebe na obra literária os versos que revelam uma realidade vivenciada no ambiente regional repleto de acontecimentos.

1- Cordel e poeta: destaques da literatura popular

A poesia de cordel, dizem os especialistas, é uma poesia para ser lida. O cordel mesmo sendo escrito e impresso para ser lido, costumava ser lido em voz alta e desfrutado por outros ouvintes além do leitor. A poesia popular, praticada principalmente no Nordeste do Brasil, tem muita influência da linguagem oral, aproveita muito da língua coloquial praticada nas ruas e na comunicação cotidiana. (CORDEL NA ESCOLA, 2016)

Desta forma a obra mostra um conjunto de cordéis que destacam um contexto simples e popular de leituras que contam a vida do sertanejo, a personagens que o poeta dá destaque por merecimento e reconhecimento por parte do leitor. Em seus muitos versos o poeta mostra o ambiente do sertão através do retirante, exaltação política de certo período, à importância da mulher na sociedade como profissional e na família, além de outras histórias fantásticas que representam tradições e são contados de forma tão clara e prazerosa que mais parece um diálogo entre o poeta e o leitor.

João Martins de Athayde nasceu em 23 de junho de 1877, na cidade então Vila Cachoeira de Cebola, hoje denominada Itaituba, no município de Ingá, na Paraíba. Este foi o lugar onde o poeta nasceu, viveu sua infância e parte de sua adolescência. E morreu no dia 7 de agosto de 1959, na cidade de Limoeiro, Pernambuco. De família simples da roça, mesmo sem frequentar a escola o poeta andava com uma cartilha do ABC no chapéu, pois seu maior sonho era aprender ler e a escrever. Após a morte da mãe o poeta foi tentar a vida em Recife, onde tinha parentes, trabalhou no comércio e até em fábrica. E sabendo ler e escrever, João Martins de Athayde começou a escrever seus primeiros versos e imprimir seus primeiros folhetos, que vendia nas feiras e nos mercados de Recife. Com a ótima venda dos folhetos o poeta conseguiu comprar três casas e uma máquina melhor para produção dos folhetos. Logo, dono da própria gráfica, trabalhando a todo vapor, quase que semanalmente lançava um título novo que, na época, estivesse fazendo sucesso.

E assim estava feita sua fama de poeta popular nas feiras e pelos os mercados do Nordeste. (CORDEL NA ESCOLA, 2016)

Portanto a forma de transmitir a imaginação retratada pela cultura e os dizeres da época o cordel e o poeta são parte de uma história que começa do esforço de um menino da roça para cidade, onde se utilizou de um saber popular para contar e também se expressar através dos folhetos que o mesmo escrevia e vendia para sobreviver. Segundo Waldemar (1976), João Martins de Athayde é “o príncipe dos poetas populares do norte do Brasil”, e representa um poeta de grande importância na literatura popular do Nordeste. Dessa forma as leituras, o contexto histórico do poeta, foram recursos de ensino e aprendizagem que facilitaram a compreensão dos alunos no conhecimento do cordel como leituras diversas que mostra a cultura popular de época referenciada por personagens da região nordeste, bem como os aspectos sociais, históricos e culturais explorados pelo poeta no livro.

1.1-Cordel e leitor: os dizeres de uma literatura popular

A boa leitura e o leitor fluente da oralidade do texto são mecanismos de diálogo entre o que ler e o que entende da leitura. A leitura oral em grupo compartilhada através de estrofes e versos por meio do cordel mostra posturas de leitores diversos, que conduz um contexto de expressão sentimental diferente, ou seja, o leitor ao se expressar oralmente transmite para os outros ouvintes do texto sensações de tristeza, alegria, suspense e outras formas que pode gerar uma atenção mais apreciativa, uma antecipação do final da leitura ou ate mesmo vários sentidos ao texto. A leitura oral proporciona um momento de participação, que se utiliza de um recurso abrangente ao observar a materialidade do livro, ou seja, a capa, o autor, as imagens e a temática do contexto.

O ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006)

Logo, o cordel trás este conjunto de sentidos e significados por meio da oralidade que tem o objetivo de construir um leitor fluente através da continua leitura e um leitor

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

reflexivo que ler e seja capaz de entender para aprender a usufruir de seus conhecimentos em qualquer outra forma de leitura.

A base do projeto de leitura oral segue os requisitos estabelecidos pelo IQE (Instituto de Qualidade no Ensino), que é um programa Qualiescola e atende o ensino fundamental com ações diversas que visa à formação do professor e avaliação de aprendizagem para os alunos. Dessa forma, este programa considera o paradigma educacional para o século XXI, as aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; não se trata apenas de adquirir conhecimentos, mas de dominar os instrumentos do conhecimento; é o aprender a aprender. Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; não se trata de competência material para executar um trabalho, mas sim de uma combinação de competência técnica com a social (capacidade de trabalhar em equipe, iniciativa etc.). Aprender a viver em comum, cooperar, participar de projetos comuns; aprender a ser é essencial e integra os três anteriores; envolve discernimento, imaginação, capacidade de cuidar do seu destino. (www.iqe.org.br/programas)

A utilização dos livros disponíveis na escola para os alunos contou com a distribuição de obras de literatura pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que tem como objetivo proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada. O incentivo a leitura através da distribuição dos livros seleciona as obras por critérios de qualidades: qualidade textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório lingüístico do aluno. Qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, e no atendimento aos interesses e diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos. E qualidade gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro.

Por conseguinte as propostas transmitidas pelo programa Qualiescola e a distribuição do livro pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, são práticas colaborativas que favorecem a formação do aluno leitor. Como também o conhecimento do texto literário através do cordel para outros gêneros textuais.

Desta forma percebemos que o trabalho com a leitura do cordel contribui na memorização e tradicionalmente se costuma dizer que são resquícios de uma cultura oral, na qual toda a tradição e sabedoria são sabidas de cor. Dessa forma pode considerar a poesia narrativa do cordel uma forma de poesia mais compartilhada e desfrutada coletivamente, e concede ao contexto uma temática de grande ressonância social que enfatiza os dizeres populares vivenciados e a transmissão dos fatos retratados por métricas e rimas que são recursos expressivos de destaque neste gênero. (CORDEL NA ESCOLA, 2016)

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, a leitura constitui-se no processo de interação verbal, mediada pelo livro e por seus interlocutores ativos, constituídos por sua vez, pelas suas histórias de vida, valores, experiências, medos, desejos, contradições, indignações e, principalmente, por suas realidades históricas concretas.

O papel do leitor nas práticas de leitura no contexto escolar, a fim de que possamos resgatar a postura responsiva e participante dos envolvidos no ato de ler, por entendermos que o ato de leitura está repleto de significados que não se esgotam entre a palavra escrita e o leitor. O encontro entre a palavra e o sujeito que lê estabelece uma experiência que pode modificar a concepção que ambos têm do mundo e das suas próprias existências. (BAKHTIN, 2006)

Portanto, a leitura em sala de aula ganha espaço na medida em que o professor como incentivador desta proposta leia com os alunos e trabalhe um gênero textual de forma espontânea, como também o professor escolher textos atrativos e de temática que possam oferecer formas de compreensão diversas.

Segundo CADEMARTORI (2009), as práticas de leitura do texto literário por intermédio do professor em sala é uma contribuição importante na formação do leitor e reflete para o aluno leitor experiências diversas ao ouvir e interagir o texto com as várias interpretações sugeridas, pois uma história pode ser contada oralmente, ser escrita e lida e ser ilustrada, de qualquer maneira ela compõem uma narração e quando alia-se recursos como texto verbal e não verbal na literatura a narrativa se completa e enriquece de sentidos e significados que despertam o imaginário do leitor e proporciona a ele ser um sujeito reflexivo, capaz de entender e usar sua experiência de leitura a outros gêneros, pois afirma a autora que uma pessoa tornar-se leitora ou não leitora através principalmente do livro.

Portanto, o trabalho com o livro e o destaque a textos literários desempenham no ensino e na aprendizagem uma forma dinâmica e oportuna para o incentivo a leitura. Os recursos que o livro tem a disposição dos alunos quando analisado de forma geral, ou seja, com ênfase as imagens, ao autor, a linguagem e ao contexto são propostas de táticas escolares que refletem a leitura, a interpretação e a transmissão de conhecimento.

Segundo Pinheiro (2000), o papel do professor é fundamental para formar um leitor, no que destaco um aluno leitor, pois é necessário que o professor ouse, crie, sonhe e transforme a sala de aula junto com os alunos em um espaço de prazer, diversão e criação. Não devemos pensar no que pode dá errado, mas na oportunidade de transmitir e criar espaço entre as aulas para a leitura literária, ou seja, é melhor ler diariamente um poema com os alunos do que realizar um festival de poesia e no resto do ano ela ser esquecida. Portanto, o cordel através do conjunto de leituras trouxe para sala de aula um gênero oral de acontecimentos diversos que ganhou voz e vez nas aulas de português.

A obra em foco cordel na escola de João Martins de Athayde proporcionou estes recursos em sala de aula, pois foram procedimentos desenvolvidos que facilitaram a leitura, ao conhecimento do poeta como cordelista e as temáticas por destacar fatos relevantes, Logo, todos os recursos foram procedimentos que contribuíram para as aulas de língua portuguesa. Como cordelista importante da cultura regional que mostrou os acontecimentos por meio de aspectos gerais com ênfase a cultura e a outros valores e de personagens diversas e a atribuição de sentidos e significados por retratar uma época de transformação e apresentar ao leitor que versos e estrofes são estruturas de cordel que mostram aspectos: social, cultural, político e familiar, pois representam determinada época e valores que ainda são observados na sociedade e no cotidiano.

Aos alunos que participaram deste elenco de textos de cordéis fica a prática e o incentivo a outras leituras, ao professor prevalece o trabalho de contribuir para formação de um sujeito capaz de refletir a respeito de seus interesses e necessidades, pois a leitura transforma conhecimentos em sabedoria.

1.1-Os múltiplos folhetos que transbordam sentidos em João Martins de Athayde

A obra do poeta é repleta de textos significativos e mostra através de um contexto popular acontecimentos diversos que chama a atenção do leitor pela forma descritiva e criativa do poeta contar os fatos. As leituras do livro trás uma reflexão a respeito de personagens marcantes tanto da cultura regional, e outras personalidades que pelo olhar

do poeta merece destaque e respeito. Destaca também nas leituras costumes de uma época que ainda são fatores que marcam a vida social e familiar. Ou seja, o poeta não apenas mostra os fatos, mas deixa o leitor curioso, perceptivo, imaginativo e refletivo ao comparar à leitura a realidade. Logo, o poeta conduz o leitor a perceber que os fatos são dizeres vivenciados que descreve uma realidade e através dos sentidos e significados dos dizeres transcritos nos cordéis. João Martins de Athayde não era um poeta cuja temática fosse o sobrenatural. Era um poeta voltado para o amor, para a aventura, para o grotesco e para o mundo da imaginação

O projeto realizado com a obra de João Martins de Athayde teve como fato de prática leitor trabalha a obra exclusivamente através da leitura. Durante um período nas aulas de português eram reservadas a leitura da obra. Todos os alunos tinham acesso ao livro e a leitura era feita compartilhada e interagida por todos, embora no começo do projeto alguns alunos tivessem resistência ao fato de ler oralmente em grupo, mas com a prática desenvolvida por semana este obstáculo foi cedendo espaço à participação e ao final todos elogiaram a forma que a obra foi transmitida. Os textos foram lidos, interpretados e a reflexão de todos compartilhadas da forma espontânea de cada aluno. O poeta ainda desconhecido dos alunos teve uma ótima aceitação, tanto da temática como também das várias histórias exploradas na obra que contribuíram para novas leituras, ao conhecimento de um cordelista paraibano e a uma proposta de leitura oral que foi prazerosa em sala de aula.

A primeira leitura realizada “As quatro classes corajosas: vaqueiro, agricultor, soldado e pescador”. O poema dá ênfase às quatro profissões que o autor considera indubitavelmente dignas. Os vaqueiros pela coragem por enfrentar o sertão e os touros com destreza. Os agricultores, que tudo suportam e alimentam o mundo. Os soldados, que trocam suas vidas para defender os outros e os pescadores, que com grande coragem enfrentam o mar e foram escolhidos por Cristo, já que muitos dos apóstolos eram pescadores. (CORDEL NA ESCOLA, 2016, pág.63).

O cordel composto de dezesseis páginas apresenta uma leitura interessante, por meio de versos e estrofes o poeta descreve de forma real a importância das profissões destacadas e chama atenção dos alunos pela forma expressiva e criativa na transmissão do contexto.

A segunda leitura com dezesseis páginas destacava o seguinte título “A moça que foi enterrada viva”. Desta afirmação surgiu uma indagação “a moça morreu?”. Logo,

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

antes da leitura ficou o suspense no ar, alguns alunos disseram que sim, se foi enterrada provavelmente estava morta. Outros que não, mas não justificaram a colocação.

Então, a leitura foi realizada e a curiosidade dos alunos era tamanha diante dos acontecimentos que o poeta contava que aconteceram com a pobre moça, os irmãos e o pai. Esta leitura de cordel conta a história de Sofia, filha de um fazendeiro muito rico e temido nos sertões de Teresina, que não pode se casar, pois seu pai acredita que não existia no mundo um homem suficientemente valente para ela. Certo dia, um rapaz decide que vai casar-se com ela, para tanto esconde-se em seu quarto á noite, na manhã seguinte demonstrando sua valentia, vai até o pai da moça e diz que vai se casar com ela e que o fato já havia sido consumado. O fazendeiro supostamente admirado com o rapaz diz que ele volte em quinze dias para o casamento. Irado com o acontecido, o pai manda os irmãos da moça cavarem uma cova e a enterrar viva. Por sorte, o noivo volta no dia seguinte e percebendo o ocorrido, mata o pai, fere alguns irmãos e consegue retirar ainda com vida a noiva da cova. Os outros irmãos com mais pessoas acabam por perseguir o casal, matando ambos e os retalhando. O poema termina com o aviso moral de que aqueles que desafiam os pais têm um fim nefasto. (CORDEL NA ESCOLA, 2016, pág.47).

Terceira leitura com doze páginas destaca o seguinte título “Como Lampião entrou na cidade de Juazeiro”, narra à personagem de Lampião que entra na cidade de Juazeiro com mais de cinquenta cangaceiros. Diante da presença ilustre, toda a cidade se preocupa. Como ele mantém-se ali e as autoridades nada fazem? Em entrevista a um repórter, Virgulino fala de seu respeito a Padre Cícero, e havia ajudado o tenente Chagas contra um grupo revoltado, em Cipó de Pernambuco. Por conta de ajuda ao exército e de sua devoção ao Padrinho, Lampião, para o desgosto da polícia local, tem um salvo-conduto na cidade, contanto que, em respeito ao líder religioso, mantenha-se desarmado. (CORDEL NA ESCOLA, 2016, pág.10).

O contexto narra à brava história de Lampião que é repleta de palavras típica de uma linguagem regional como por exemplos: “Trajando roupa de cáqui. Tudo bem municiado”, “Cartucheira na cintura. Medonha e descomunal”. E versos e estrofes por muitas vezes foram explicadas para o entendimento, pois a leitura além de destacar Lampião mostrava as características do personagem, sua personalidade e o fato do mesmo ser líder de um bando de homens cangaceiros que ao mesmo tempo eram religiosos e violentos. Os versos do poeta também dão ênfase ao Padre Cícero que era referenciado em Juazeiro e tinha como devoto Lampião.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

A quarta leitura mostra a personagem Aulina, jovem de rara beleza e filha de um rico fazendeiro que para o desgosto do pai resolve se transformar em prostituta. Este contexto destaca como título “A sorte de uma meretriz”, que com muitos amantes era tratada com muitos mimos, ganha através de sua função presentes de grande valor. Mas, de repente fica doente e é abandonada por todos, inclusive seus amantes. Em espécie de penitência pelo seu comportamento, transforma-se em miserável e morre na rua. (CORDEL NA ESCOLA, 2016, pág.22).

A quinta leitura mostra uma narrativa que parte de um acontecimento real, o assassinato do governador da Paraíba. Esta leitura do cordel tem como título “A chegada de João Pessoa ao céu”. Nesta leitura do cordel o poeta faz um canto heróico, narra o julgamento, realizado por Deus desse homem, que auxiliado pela consciência, a honestidade, a honra. (CORDEL NA ESCOLA, 2016, pág.31).

O trecho que corresponde ao “retirante” trata-se de uma família que durante a seca na região nordeste decide ir embora por causa das dificuldades. O poeta descreve as dificuldades da região Nordeste e a luta da família por trabalho em outros lugares. (CORDEL NA ESCOLA, 2016, pág.113).

A última leitura “Em homenagem as mulheres”, elogia a figura feminina, seus atributos físicos e faz umas comparações entre ela e a natureza. Neste contexto o poeta dá ênfase às mulheres e mostra a capacidade que a mesma tem para cuidar do lar, ser profissional e ser aquela pessoa que merece respeito e admiração. (CORDEL NA ESCOLA, 2016, pág.99).

Portanto, todas as leituras e a obra do poeta destacaram um projeto de sala de aula ótimo, no qual a leitura oral contribuiu para interpretação e participação de todos os alunos. A temática trouxe uma reflexão dos valores culturais, sociais, políticos que podemos comparar com situações da realidade atual. Não eram simples textos lidos, mas um diálogo de conhecimento e prática da leitura oral por parte dos alunos. As narrativas lidas e trabalhadas em sala contribuíram para uma proposta de texto novo, que conduz o aluno a refletir, e ao professor como mediador oportunidades da prática de leitura oral em sala de aula. A expectativa de continuidade da leitura por outros textos e a prática da leitura são fatos de interesse

Referências

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ATHAYDE, João Martins de: **tipógrafo, editor e poeta**. João Pessoa: Mundial Edições, 2016. (CORDEL NA ESCOLA) 160 p

BAKHTIN, M. M. e VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

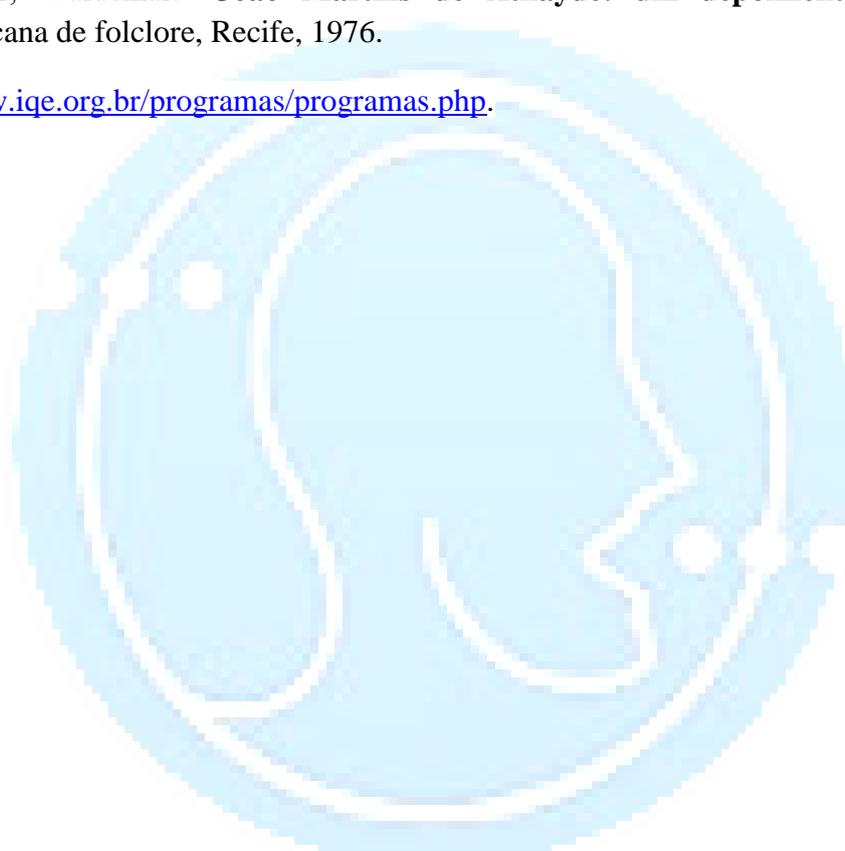
CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

PINHEIRO, Helder. **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

VALENTE, Waldemar. "João Martins de Athayde: um depoimento". Revista pernambucana de folclore, Recife, 1976.

<http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>.

Anexos



IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

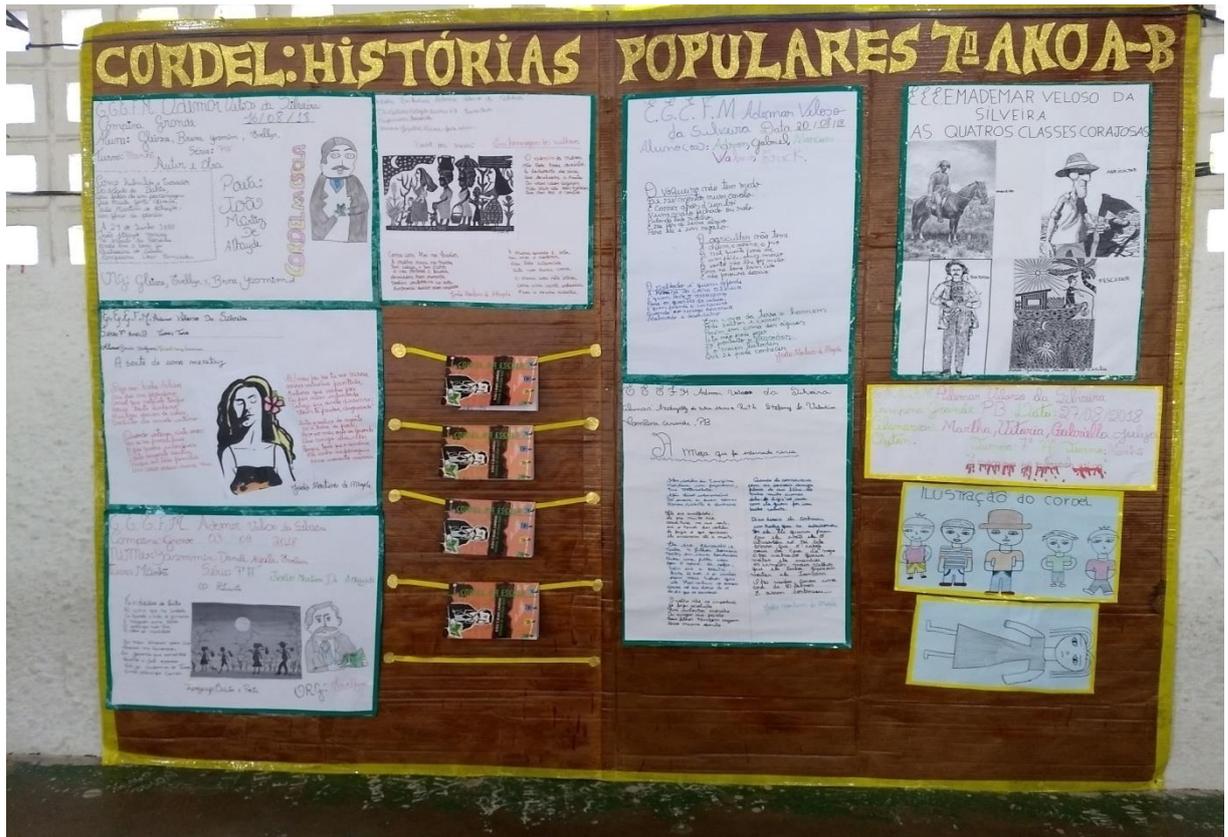
25 e 26 de outubro de 2018



IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018



**GUILHERME E ANTÔNIA: CONSTRUINDO INFERÊNCIAS EM UMA
HISTÓRIA DE AMIZADE / GUILHERME Y ANTÔNIA: CONSTRUYENDO
INFERENCIAS EN UNA HISTORIA DE AMISTAD**

Alexsandra de Melo Araújo (PPGLE - UFCG)

Márcia Tavares (PPGLE – UFCG)

Risoneide Ribeiro do Nascimento (PPGLE - UFCG)

RESUMO

A produção de livros destinados ao público infantil vem nos últimos anos ampliando seu espaço de grande importância, ancorada quase sempre no pressuposto de que a literatura infantil contribui significativamente para o desenvolvimento de repertórios intelectuais, imaginários, estéticos, e, sobretudo na ampliação de mundo da criança pequena. Diante disto, este trabalho terá como objetivo realizar uma análise das construções imagéticas sobre amizade e afeto no livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995), de Mem Fox, ilustração de Julie Vivas, e traduzido por Gilda de Aquino. O texto possui uma linguagem rítmica que unifica os sons das palavras durante o ato da leitura, o que encanta e prende a atenção do leitor. O enredo apresenta a amizade entre um garotinho e uma senhora, moradora de um asilo que fica vizinho a casa do menino, a ação transcorre neste espaço de vivência. Guilherme busca, durante todo percurso da narrativa, artifícios para resgatar as lembranças de toda a vida da amiga, e assim, Dona Antônia, pode viver no momento presente suas lembranças do passado, da forma mais singela que se possa imaginar. Apresentaremos ainda, uma proposta de leitura com uso das estratégias de leitura, centrada nas inferências, seguindo os pressupostos de Giroto e Souza (2010), e, considerando a importância dos elementos plásticos dispostos no projeto gráfico e na composição do diálogo entre texto e imagem. Para fundamentação utilizaremos Aguiar (2001) sobre Literatura Infantil, Cademartori (2010), Tinoco e Sterphani (2016) sobre formação de leitores literários, Ramos (2013) e Tavares (2018) sobre imagem e livro infantil.

PALAVRAS CHAVES: Literatura Infantil; Leitor; Estratégia de Leitura

RESUMEN

*La producción de libros indicados al público infantil viene en los últimos años ampliando su espacio de grande importancia, sustentado casi siempre en el presupuesto de que la literatura infantil contribuye significativamente en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, imaginarias, estéticos, sobre todo en la ampliación del mundo del niño. Esto puesto, este trabajo tendrá como objetivo realizar un análisis de las construcciones aparentes de amistad y el cariño, en el libro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995), de Mem Fox, ilustrado por Julie Vivas, y traducido por Gilda de Aquino. El texto posee un lenguaje rítmico que une los sonidos de las palabras durante el acto de la lectura, qué encanta y prende la atención del lector. El enredo presenta la amistad un niño y una doña, residente de un hogar de ancianos cerca de la casa del chiquito, la acción transcurre en el espacio de vivencia. Guilherme busca, durante todo el recorrido de la narrativa, artifícios para rescatar los recuerdos de toda la vida de su amiga, e así, Doña Antonia, puede vivir en el momento actual sus recuerdos del pasado. Presentaremos, aún, una propuesta con uso de las estrategias de lectura, centrada en las inferencias discurridas, siguiendo los presupuestos de Giroto y Souza (2010), y, considerando la importancia de los elementos plásticos, dispuestos en el proyecto gráfico en la composición del dialogo entre el texto y la imagen. Por lo tanto, para la fundamentación usaremos Aguiar (2001) para las contribuciones sobre Literatura Infantil. Cademartori (2010), Tinoco e Sterphani (2016) sobre la formación de lectores literarios, Ramos (2013) y Tavares (2018) sobre la imagen y el libro infantil*

PALABRAS-CLAVE: Literatura Infantil; Lector; Estrategia de Lectura

Introdução

O livro destinado à criança surge no meio de um contexto de mudanças e adquire, desde seu início, dupla função utilitário-pedagógica, uma vez que as narrativas eram pensadas para se converterem em divulgadoras dos novos ideais burgueses. Segundo Lajolo e Zilberman (1991, p. 17) durante o classicismo francês, no século XVII, são escritas as histórias englobadas como literatura apropriada à infância: *As fábulas* (1668 e 1694) de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco* (1717) de Fénelon, *Contos da Mamãe Gansa* (1697) de Charles Perrault, que tinha por subtítulo *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*. Apenas no início do século XIX os Irmãos Jacob e William Grimm (1812) lançam a coleção de contos de fadas que serão estimados e repetidos como referência para a Literatura Infantil. As histórias fantásticas tomam o centro de preferência dos leitores e são continuadas em *Contos* (1822) de Hans Christian Andersen, embora com traços de uma realidade em crise, *Alice no País das Maravilhas* (1863) de Lewis Carroll, *Pinóquio* (1883) de Collodi e *Peter Pan* (1911) de James Barrie. Ao lado desse mundo fantástico estão as histórias de aventuras, protagonizadas por heróis jovens como *O último dos moicanos* (1826) de James Fenimore Cooper e *Cinco semanas em um balão* (1863) de Julio Verne.

No Brasil, Lajolo e Zilberman (1991) registram que apenas com a implantação de imprensa régia em 1808 a produção editorial nacional começa a publicar livros para crianças, embora ainda de forma descontinuada, descaracterizando o que seria uma produção de literatura infantil brasileira para a infância. Segundo as autoras, em meados do século XIX o modelo econômico industrializado e a imposição do modo de vida urbano vão consolidar a escola e exigir os livros de leitura mais adequados ao leitor infantil. Dentro do projeto de um Brasil leitor e atendendo as necessidades impostas pela realidade da vida escolar a produção de livros infantis destina-se ao corpo de alunos das escolas. Os livros eram traduções e adaptações dos clássicos estrangeiros já citados e, no meio de toda essa produção, destacavam-se os livros de mensagens patrióticas, ufanistas, históricas, antologias folclóricas e temáticas. Essa produção trazia consigo, principalmente, modelos de um Brasil moderno, de uma língua nacional e de imagens que reforçassem o nacionalismo na literatura infantil.

Esse panorama segue, sem grandes modificações, até a edição de *A menina do Narizinho Arrebitado* (1921) de Monteiro Lobato. Temos então uma possibilidade de

resolução dos problemas dentro do universo infantil, estimulado pela fantasia e pela ação aventureira. Ao mesmo tempo, o espaço rural se configura como a porta do universo imaginário de Pedrinho, Narizinho, Dona Benta, Tia Anastácia, Visconde e Emília. O molde de entrelaçar ficção e realidade dentro da própria fantasia ficcional conduz a uma literatura infantil menos presa aos projetos moralizantes.

A elaboração da literatura infantil brasileira, especificamente da narrativa, segue nos anos entre 1920 e 1945 uma escalada no aumento de obras, volume de edições, e interesse das editoras. Ao lado dessa afirmação do mercado, permanece a produção de Lobato como solução de inventividade para as narrativas infantis como novidades de linguagem, intertextualidade, metalinguagem entre outros recursos. Apenas no fim dos anos trinta e na década de 40 apresentam-se outros nomes, como José Lins do Rego e *As histórias da velha Totônia* (1936), o próprio Monteiro Lobato com *As reinações de Narizinho* (1931), narrativas originais de Érico Veríssimo, *As aventuras do avião vermelho* (1936) e Graciliano Ramos e *A terra dos meninos pelados* (1939). Assim, a literatura infantil brasileira, elaborando ficcionalmente seus modelos narrativos e heróis, funda um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais. De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens.

[E] (...) dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança. (...) [Assim,] enraíza-se uma tradição – a de proposição de um universo inventado, fruto sobretudo da imaginação, ainda quando esta tem um fundamento social e político. Esta tradição da conta da faceta mais criativa da literatura para crianças no país, (...). (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 67)

A etapa de industrialização brasileira incide também sobre a literatura infantil a sua influência, e a repetição de temas e personagens exploram intensamente cada veio aberto nas décadas anteriores. A fábrica de títulos infantis responderia a uma necessidade do mercado, não há necessidades estéticas e de efabulação da narrativa infantil. Nomes como Lúcia Machado de Almeida e Maria Lúcia Amaral são os mais comuns sob os títulos de romances de estruturas simples e aventuras de grupos de amigos, crianças ou aventureiros, seguindo o modelo de Lobato.

O grande boom da literatura infantil acontece entre as décadas de 1960 e 1970, dentro do percurso de urbanização da sociedade brasileira e pelo aumento de bons autores

e suas obras. A tendência contestadora de Lobato se intensifica e é retomada por outros veios, enveredando pela temática da cidade, focalizando o personagem criança e dando voz a esse ser infantil através da representação alegórica de seus conflitos e das suas resoluções. Nesse grupo de autores identificam-se as tendências de reinvenções do conto de fadas como *O Reizinho mandão* (1978) de Ruth Rocha e *História meio ao contrário* (1979) de Ana Maria Machado; alusões à marginalização e pobreza *Os meninos da rua da praia* (1979) de Sérgio Caparelli, e *Lando das ruas* (1975) de Carlos de Marigny entre outras tantas temáticas renovadoras. A velha prática de isentar o livro infantil de problemas sociais e situações conflituosas fica à margem em nome da discussão e problematização da realidade. Os valores que se apresentam no livro infantil migram na direção da humanização dos personagens, assim o maniqueísmo é deixado de lado e emergem os heróis conflitantes e em busca de suas identidades. As estruturas alegóricas convivem com essas referências ao mundo urbano e cotidiano da realidade brasileira.

É necessário registrar ainda a expansão de gêneros e de temas oriundos de linguagens como a do cinema e da TV, ampliando o leque para as narrativas de ficção científica e de suspense, através de recursos narrativos de metalinguagem e de intertextualidade, assim as histórias retomam o fantástico e os reinos do imaginário, mas intensificam-se em as narrativas com ambientes urbanos e de tramas policiais também. Para Maria Rosa Oliveira e Maria José Palo (1986) há “o predomínio da verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações e com caráter metafórico e não apenas compensatório e a criação de personagens infantis fortes” (OLIVEIRA e PALO, 1986, p. 41).

Nesse contexto, a temática social da velhice ocorre de forma mais presente, mesmo considerando que os personagens velhos, as avós (D. Benta, a avó da Chapeuzinho, a velha Totônia, entre outras) principalmente, fazem parte de um acervo de literatura infantil universal. Para Madanêlo (2007) a “velhice é um tema antigo e recorrente na literatura infantil, entretanto esse momento da vida não é representada da mesma maneira, sendo influenciada por fatores sociais, culturais, políticos e, principalmente, econômicos”. A partir dessa afirmação podemos constatar que as formas como a velhice será representada variam bastante nos livros de literatura infantil, e surgem como potencial vetor de discussões para os pequenos leitores.

O livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* de Mem Fox e Julie Vivas, e traduzido por Gilda de Aquino apresenta a velhice em uma situação comum, embora os

personagens não sejam exatamente um neto e sua avó, é a aproximação entre a infância e a velhice que promover a comovente narrativa. O texto possui uma linguagem rítmica que unifica os sons das palavras durante o ato da leitura, o que encanta e prende a atenção do leitor. O enredo apresenta a amizade entre um garotinho, Guilherme Augusto, e uma senhora, D. Antônia, moradora de um asilo que fica vizinho a casa do menino, a ação transcorre neste espaço de vivência. Guilherme busca, durante todo percurso da narrativa, artifícios para resgatar as lembranças de toda a vida da amiga, e assim, Dona Antônia, pode viver no momento presente suas lembranças do passado, da forma mais singela que se possa imaginar.

Diante disto, apresentaremos uma análise das construções imagéticas sobre amizade e afeto, e ainda, uma proposta com uso das estratégias de leitura, centrada nas inferências, seguindo os pressupostos de Giroto e Souza (2010). Em nossa exploração do texto serão considerados os elementos plásticos dispostos no projeto gráfico e a composição do diálogo entre texto e imagem. Para fundamentação utilizaremos Aguiar (2001) sobre Literatura Infantil, Cademartori (2010), Tinoco e Sterphani (2016) sobre formação de leitores literários, Ramos (2013) e Tavares (2018) sobre imagem e livro infantil.

Amigos velhos e novos amigos: Guilherme e Antônia

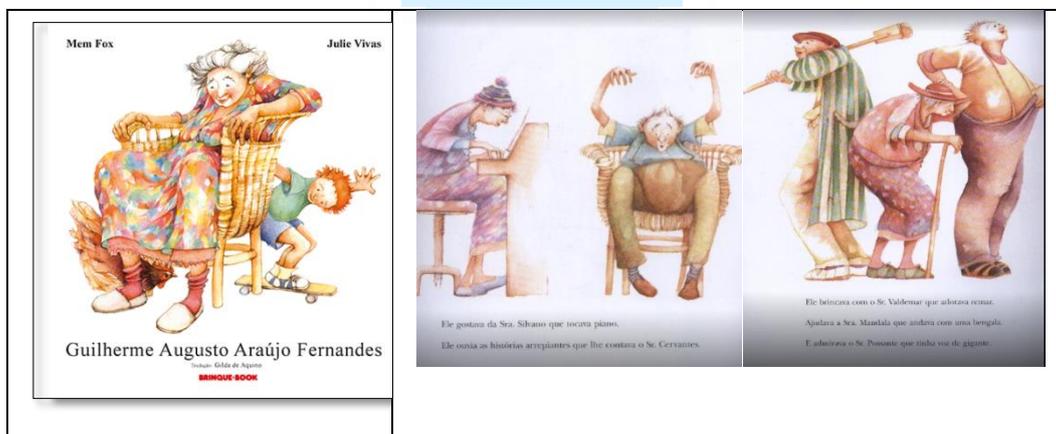
Cristiane Madanêlo (2007) em seu artigo "Literatura para crianças: espelho da sociedade brasileira" analisa um conjunto de produções literárias para o público infantil e conclui que há uma recorrência de alguns perfis de representação do velho na literatura da década de 1990. Destaca a autora o perfil do idoso sozinho, como em Manoel de Barros em seu livro Fazedor de amanhecer (2001) que retoma a fala do abandono em um poema chamado "Avô" (Tenho certeza que o meu avô enriquecia a palavra abandono/Ele ampliava a solidão dessa palavra). Para a autora, nesse grupo podem ser destacados ainda as obras que associam a vida de abandono dos velhos à presença desses na casa dos avós como ocorre em *A cristaleira* (1999) de Graziela Bozano Hetzel e *Bisa Bia, bisa Bel* (1985), de Ana Maria Machado. Um segundo perfil é o de sábio contador de histórias, o qual já encontramos em Monteiro Lobato e José Lins do Rego, para Madanêlo (2007) “a velhice assume o papel difusor das tradições e mantenedor do referencial cultural daquele grupo social. (...) faz-se a união perfeita: quem tem muitas memórias a reviver e tempo

para contá-las com quem está ávido por ser e ter memórias e tem tempo para ouvi-las”. Em outro perfil a autora chama a atenção para o grupo agregado sob a representação da perda de memória, como em *A vovó distraída* (1991) de Regina Lúcia Pires Nemer. Segundo suas observações, nesse contexto, a velhice é tratada como motivo de galhofa e risos, a distração e o esquecimento fazem parte de um estereótipo e carrega uma série de preconceitos. A velhice apresenta-se como um conjunto de dificuldades, para aquele que a vive e para os que estão ao seu redor.

Em um último perfil, Madanêlo (2007) concentra os velhos misteriosos e velhas bruxas, retomando a tradição dos contos de fadas e a caracterização da velhice como perigosa e assustadora. Nesse conjunto destaca o livro *A mãe da mãe da minha mãe* (1998) de Terezinha Alvarenga, em que a imagem da velhice é associada a uma bruxa e passa por um processo de desconstrução, *O velho que trazia a noite* (1995) de Sérgio Capparelli, em que a figura do velho é aterradora e conta com uma perna de pau, e ainda, em Ana Maria Machado que problematiza essa representação social mística associada à velhice e que gera medo nas crianças em seu livro *A velha misteriosa* (1994).

A partir das representações elencadas pela pesquisadora podemos considerar que o espaço dado à temática da velhice é bem amplo na literatura infantil, e que há uma relação muito próxima dessa com a infância. Mais recentemente, temos um conjunto de textos que abordam de forma mais positiva e poética a relação entre crianças e velhos. É nesse grupo que se encontra *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Vejamos as informações iniciais sobre a narrativa dispostos na capa e na apresentação dos personagens nas primeiras páginas do livro.

Figura 1 – Capa e personagens



Fonte: Fox e Vivas, (1995)

No livro de Men Fox o diálogo entre texto e imagem se estabelece desde o início pela apresentação dos personagens, as páginas duplas vão fazendo o leitor se aproximar de cada velhinho ao contar uma particularidade de suas personalidades. Dessa maneira, quem está lendo as imagens acompanha a narrativa em seus momentos de simetria, tudo que está no texto apresenta-se na ilustração, e a medida que vai sendo anunciada a presença dos personagens eles vão compondo um círculo e estão em todas as páginas, ao lado do menino ou não, mas, sempre remetendo ao grupo. A ausência da moldura também concorre para a aproximação entre os pontos de vista do ilustrador/narrador e do leitor/espectador, mescladas em um mesmo campo visual da página. Geralmente, a presença da moldura delimita o espaço de ficção e cria um distanciamento entre a imagem e o leitor, dado o caráter das imagens do livro estudado torna-se perceptível que o distanciamento desaparece junto com a moldura. No decorrer da narrativa a amizade de Guilherme e D. Antonia se concretiza por meio da busca que o menino faz de elementos que possam ajudar a senhora a recuperar a sua memória. A criança é ativa e resolutiva, é Guilherme quem indaga cada personagem e busca cada objeto.

Leitura literária e o ensino de estratégias

O ensino de leitura literária realizado na escola atual, muitas vezes carrega em sua estrutura metodológica características que nos remetem ao ensino tradicionalista de um tempo passado, em que o aluno era conduzido ao exercício mecânico de decodificação do texto para realizar a leitura. Essa metodologia impossibilita o leitor de captar as várias possibilidades de significado do texto e refletir sobre o mesmo. Este é um processo em que o ensino de literatura vem ocorrendo e acrescenta-se ao quadro que a atividade de leitura tem a finalidade de atribuição de notas, o que dificulta a aprendizagem e compreensão do leitor sobre o texto.

Sabemos que a leitura é uma atividade complexa, e para sua realização, é necessário que o leitor que ainda não conhece e não possui habilidades para realizá-la, seja mediado a utilizar uma metodologia e as estratégias que possam lhe favorecer na apreensão dos objetivos apresentados nos textos. Neste sentido, entendemos que o ato de ler é uma atividade que requer do leitor realizações de questionamentos e apontamentos,

ativação de conhecimentos prévio sobre o tema abordado no texto, além de outros aspectos que favoreçam seu entendimento no ato da leitura.

Mas para que este processo seja promovido é importante que o leitor tenha o suporte do professor/mediador, que certamente permitirá ao mesmo abarcar os caminhos necessários a seguir durante a leitura. Ou seja, a interação entre um sujeito que já realiza leitura e faz uso das estratégias necessárias para compreender o texto, com um leitor iniciante que ainda não consegue fazer uso consciente destas estratégias, contribui significativamente para uma aprendizagem muito mais eficiente. Assim, é relevante que este professor/mediador seja consciente de sua função diante deste sujeito, que lhe propicie atividades efetivas para desenvolver as habilidades pertinentes ao ato de ler. Sobre o mesmo ponto de vista, Girotto e Souza (2010) afirmam:

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. (p. 64)

Neste sentido, as estratégias de leitura apresentadas por Girotto e Souza (2010), trazem procedimentos que servem de suporte para os leitores em formação, como também para um maior desenvolvimento daqueles que já se utilizam de estratégias na sua prática, mas que procuram formas para ampliar seu entendimento na leitura. De acordo com as autoras, existem duas formas de compreensão do texto, a do *plano aqui agora*, que acontece quando o leitor realiza uma leitura com ênfase em responder determinado questionamento, nesse tipo de compreensão imediata não há grandes contribuições para o desenvolvimento e a construção de sentido pelo leitor. Já na segunda compreensão de texto apresentada pelas autoras, o foco gira em torno de uma *compreensão em longo prazo*, ou seja, o leitor utiliza de estratégias para compreender os objetivos traçados pelo autor do texto, realizando a leitura prévia, construindo significados baseados em seus conhecimentos e experiências de mundo. Esta última compreensão favorece o leitor realizar práticas leitoras cada vez mais complexas. Sobre as duas maneiras de compreender o que se lê, as autoras afirmam que:

A primeira maneira ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase por frase, palavra por palavra até o fim. No entanto, embora a maioria das habilidades infantis seja suficiente para decodificar um texto, ao final deste processo, muitas dessas crianças não compreendem bem o que leram. A segunda maneira, conquistada em longo prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 68)

A inserção e formação do pequeno leitor ao universo da leitura, consiste em um ensino baseado no letramento de ativação dos conhecimentos já existentes, o que implica a utilização consciente das estratégias de leitura desde a educação infantil. Para tanto, é de grande relevância, que sejam apresentadas e trabalhadas com os pequenos o conjunto de estratégias de leitura apresentadas por Girotto e Souza (2010), que evidenciam as seguintes estratégias: Conexões, Inferências, Visualização, Questionamento, Síntese e Sumarização. A estratégia de conexão baseia-se nas relações entre o conhecimento que o leitor possui com as informações encontrada no texto lido. Na estratégia de inferência, o leitor realiza questionamentos sobre o texto, os autores, entre outros, durante e depois da leitura. A de questionamento acontece quando no decorrer do processo da leitura o leitor elabora interrogações que poderá ou não ser respondida durante o procedimento. Na visualização, o leitor visualiza e constrói imagens para melhor compreender o texto; já na estratégia de síntese do texto, o leitor seleciona os aspectos mais relevantes utilizando suas palavras, sem perder o foco da ideia central do texto. E por fim a estratégia de sumarização, que consiste no ensino de habilidades de examinar os detalhes para se chegar a ideia central do texto.

No entanto, daremos destaque à estratégia de *inferência*, pois a mesma permite que durante a leitura, o leitor ative seus conhecimentos prévios e os relacione com as ideias apresentadas no texto, ao ativar essa estratégia, o leitor estará realizando deduções que favorecerão a compreensão dos significados do texto. Buscamos uma proposta de viabilização da leitura, considerando as inferências, através de um quadro âncora (GIROTTTO e SOUZA, 2010) reproduzido abaixo:

Quadro 1 – Quadro âncora

EU USO	PARA PREVER
O título	Fatos do enredo, dados da personagem
As imagens da capa e da contracapa, as folhas de rosto	Reconhecer os personagens, identificar passagens da narrativa
Informações sobre os personagens no texto e nas imagens	Como se constrói a amizade entre os personagens? O que é a memória para Dona Antônia?
O que aconteceu na história, até onde li.	O que acontecerá com Dona Antônia? O que Guilherme fará para ajudar - lá?
O que eu sei sobre memória...	Fale sobre uma memória de leitura...

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018

Segundo Girotto e Sousa (2010), ao utilizar o quadro âncora o professor media seus alunos como agir durante o ato da leitura, mostrando as dicas que o texto possui, além de lhe fazer perceber a importância de realizar uma combinação entre seus conhecimentos prévios e a inferência adequada para chegar na compreensão do texto (p. 79). Esse tipo de atividade ajuda o leitor a criar modelos de leitura, além de fazê-lo lembrar do que leu e como leu.

Para tanto, Girotto e Souza (2010) apresentam três atividades para o ensino de leitura afim de ensinar o aluno a inferir durante a leitura, sendo eles: *inferir o significado de palavras desconhecidas* com o propósito de usar as dicas do contexto para entender o vocabulário (p.79); *inferir pela capa e ilustrações assim como pelo texto*, usar todos os aspectos de um livro para descobrir significados (p. 80) e *reconhecer o enredo e inferir os temas das narrativas*, afim de diferenciá-los.(p.82).

A estratégia de inferência de leitura é uma estratégia entre outras que contribui significativamente para formação do leitor proficiente, que realiza conexões entre os textos e seus conhecimentos prévios, usam dicas, considera as evidências textuais, pensam sobre o seu conhecimento sobre o texto, realizam perguntas para se apropriar da leitura como ato de experiência, que dar sentido ao que ler e que se constitui como leitor de leitura em leitura.

Conclusão

Diante dos estudos e discussões realizados para elaboração deste trabalho, compreendemos a importância de apresentar para o leitor estratégias de leitura desde a Educação Infantil, com o pressuposto de proporcionar a este pequeno leitor em desenvolvimento a possibilidade de uma formação que favoreça sua compreensão do texto e seu interesse pela leitura literária.

O ensino de estratégias de leitura desenvolve no leitor a reflexão de mundo. Para isto, destacamos a importância do papel do professor/mediador neste processo de mediação entre leitor e texto partindo do pressuposto que o ensino de estratégias tem muito a contribuir na formação deste leitor infantil que encontra em processo de formação leitora. Por fim, entendemos que o mediador, através de seu planejamento e das atividades

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

proposta favorece na criança a possibilidade de construir saberes sobre o texto e assim utilizar estratégias conscientemente para compreender o que o texto carrega em si.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. Às voltas com a literatura infantil. In: _____ [et all] *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educadores em Formação).

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. 31.ed. São Paulo: Brinquebook, 1995.

GIROTTO, Cynthia Graziela G. Simões, e SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: _____ [et all] *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado das letras, 2013.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

MADANÊLO, Cristiane. "Literatura para crianças: espelho da sociedade brasileira" (2007) <http://www.graudez.com.br/litinf/trabalhos/velhice1.htm>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

OLIVEIRA, Maria Rosa D. e PALO, Maria José. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

TAVARES, Márcia. Brincar com palavras e imagens In: PINHEIRO, Hélder. (org) *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

**A LITERATURA E O ENSINO DE QUADRINHOS ATRAVÉS DE
PERSÉPOLIS / THE LITERATURE AND TEACHING OF QUADRINHOS
THROUGH PERSEPOLIS**

Maria Aline Rodrigues Bezerra (UFCG)

Laryssa Tatyane da Silva Farias (UFCG)

José Mário da Silva Branco (Orientador - UFCG)

RESUMO

Nos dias atuais, o conceito de literatura se ampliou, fazendo com que ela deixe de ser encarada apenas em função de sua dimensão estética e formal, para ser um discurso híbrido, que abriga múltiplas possibilidades temáticas, conteudísticas etc, podendo trabalhar-se no meio educacional. Esta comunicação aborda o gênero romance, estruturado na forma de história em quadrinhos e sua inserção na sala de aula, tendo como objeto de estudo o livro autobiográfico Persépolis (2016), com autoria de Marjane Satrapi. O objetivo consiste em demonstrar como o romance Persépolis, um livro aparentemente fora dos padrões de ensino literário, pode contribuir no espaço escolar, alargando as fronteiras de leitura do aluno. Nossa abordagem tomará como ponto de partida teórico as reflexões do crítico brasileiro Antonio Candido, sobretudo as que dizem respeito a literatura como um direito acessível a todos os seres humanos e como um instrumento do qual a humanidade do homem é confirmada. A metodologia utilizada segue no caminho que contemple aspectos intrínsecos, estéticos, textuais combinando-os com aspectos de natureza social. Por conseguinte, as diversas problematizações sociais podem ser trabalhadas em eixo interdisciplinar com crianças e adolescentes, uma vez que o livro aborda uma variada temática que apresenta uma importante relevância para o nosso tempo presente, tais como o holocausto, a repressão, a guerra no Irã, entre outros. Essas diversidades de temas podem favorecer o ensino, promovendo o enriquecimento da dimensão cultural, cognitiva, estética e linguística do aluno, instigando-o seu interesse pela leitura da qual se podem extrair temáticas e assuntos frequentemente debatidos na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de aula; Gênero; História em quadrinho.

ABSTRACT

Nowadays, the concept of literature has been amplified, ceasing to be seen only in terms of its aesthetic and formal dimension, to be a hybrid discourse, which shelters multiple thematic possibilities, content, etc., and can be fashioned in the educational environment. This communication encompasses the romance genre, structured in a format of comic book and your insertion in the classroom, aiming as objective the study of the self biography book Persepolis (2016), of the authorship of Marjane Satrapi. The objective consists to exhibit how the romance Persepolis, a book apparently out of the patterns of the literary teaching, can contribute in the school environment enlarging the student's frontier. Our approach will take as a theoretical starting point the reflections of the Brazilian critic Antonio Candido, especially those that regard literature as a accessible right to all human beings and as an instrument of which the humanity of man is confirmed. The methodology used follows the path that contemplates intrinsic, aesthetic, textual aspects combining them with the characteristics of the social nature. Therefore, the countless social problematizations can be worked in a interdisciplinary axis with children and adolescents, since the book addresses an assorted thematic which presents a great relevance for our days, that has an important, such as the holocaust, repression, the war in Iran, among others. This thematic diversity can favor schooling, promoting the enrichment of the cultural, cognitive, aesthetic and linguistic dimension of the student, instigating his interest in the reading of which can be drawn themes and subjects frequently debated in the present days.

KEYWORDS: Classroom; Genre; Comic book.

Introdução

Ilustradora, cineasta e escritora, a franco-iraniana Marjane Satrapi, em *Persépolis* (2007), transfigura uma experiência da qual ela foi tanto observadora quanto participante efetiva. Seu relato autobiográfico apresenta a história de um povo que presenciou profundas transformações políticas e sociais e precisou se ajustar a essa nova realidade.

Marjane Satrapi nasceu em Rasht, no Irã, em 1969. Lá estudou no liceu francês de Teerã, onde passou a infância. Filha de família de tradição de esquerda, de classe média no Irã, teve uma educação voltada a valores de igualdade de gênero, a luta anti-imperialista e a emancipação da classe trabalhadora. Assistiu à derrubada do Xá, em 1979, quando passou a ser obrigatório para as garotas o uso do véu, e início da repressão imposta pela ditadura islâmica. Com isso, sucedeu um período de guerra Irã-Iraque e o endurecimento do regime, e os pais da Marjane, que queriam que a filha pudesse crescer livre, ter um futuro longe daquela ditadura, enviaram a garota, aos 14 anos, para a Áustria.

Depois de voltar ao Irã, Marjane estudou belas artes e estabeleceu-se na França como autora e ilustradora. Romancista gráfica e escritora infanto-juvenil, tornou-se a primeira iraniana a escrever histórias em quadrinhos e ganhou o prêmio de melhor história em quadrinhos na feira de Frankfurt de 2004. Em 2007, *Persépolis* foi transformada num longa-metragem de animação, que estreou no festival de Cannes e recebeu uma indicação ao Oscar. Marjane deposita em sua obra a vida de uma garota iraniana e todos os percalços em meio a um ambiente opressor e formado por ideologias conservadoras. Desse modo, discorre sobre sua vida que foi permeada por um contexto histórico riquíssimo e repleto de reflexões relevantes para o nosso tempo presente.

Partindo desse pressuposto, este trabalho visa analisar a obra como um todo, norteado pelo viés educativo e sua inserção na sala de aula. Considerando que o conceito de literatura na atualidade é marcado por uma abrangência, um maior grau de complexidade e que em face disso a literatura aborda para além de aspectos puramente estéticos questões de ordem social, política, econômica, etc., é possível demonstrar como o romance *Persépolis*, um livro aparentemente fora dos padrões de ensino literário, pode contribuir no espaço escolar, alargando as fronteiras de leitura do aluno.

Ao abordar o gênero romance materializado na forma história em quadrinhos, a obra com seu discurso híbrido possibilita contribuir como uma porta de entrada para o

texto literário, a partir de uma determinada faixa etária, conquistando o leitor/aluno e promovendo o enriquecimento da dimensão cultural, cognitiva, estética e linguística do mesmo.

Para isso, a metodologia utilizada segue o caminho que contempla aspectos intrínsecos, estéticos e textuais, com um olhar analítico e literário, sem perder de vista os aspectos de natureza social. Procura-se abordar o texto literário na sua integridade, na sua estrutura linguística, nas suas imagens, nas suas construções dos diálogos, dos personagens e entre outros aspectos, visando realçar questões sociais do livro, na medida que o mesmo problematiza a violência, o holocausto, a repressão, e uma série de indagações.

Sendo assim, essas variadas temáticas apresentam uma importante relevância para nosso tempo presente, podendo ser trabalhadas em eixo interdisciplinar com crianças e adolescentes.

Nossa abordagem tomará como ponto de partida teórico as reflexões do crítico brasileiro Antonio Candido, sobretudo as que dizem respeito a literatura como um direito acessível a todos os seres humanos e como um instrumento por meio do qual a humanidade do homem é confirmada.

De igual maneira será tomado, também, como fundamentação as considerações do professor José Edilson Amorim, especificamente no que diz respeito ao gênero romance e Marsoniel Felipe da Costa no que corresponde ao gênero história em quadrinhos, servindo como um recurso didático em sala de aula.

A função e o papel humanizador da Literatura

Levando em consideração os pensamentos de Antonio Candido em “Direito a Literatura” e em “A literatura e a formação do homem”, pode-se declarar que a literatura contribui para confirmação da humanidade do homem, isto é, a literatura forma a humanidade, na medida que a ela apresenta três funções básicas.

A primeira função, como aborda Antonio Candido, é a cognitiva, na qual a literatura é apresentada como uma maneira, um meio pelo qual se tem acesso a uma forma de se conhecer a sociedade ou a realidade, também. Ao ler o texto é possível desenvolver

uma visão mais enriquecida, mais crítica, mais ampliada, mais refinada da realidade humana, no caso específico, da realidade do Irã em que a autora vive e retrata no seu livro.

A segunda função apresentada por Antonio Candido é a que mostra que a literatura também é um território simbólico por meio do qual o indivíduo pode experimentar a fantasia, o devaneio, um tipo de liberdade que o faça transcender o princípio da realidade dentro do qual, por vezes, se acha aprisionado.

Por fim, na sua última função, a literatura é um instrumento de intervenção na realidade social, na medida em que ela critica, denuncia, propõe uma possibilidade nova de vida entre os homens.

Adentrando em outro pensamento de Antonio Candido, o mesmo sustenta que a literatura educa, tendo uma função pedagógica, educativa. No entanto, ela educa de maneira libertária, ela não educa no sentido de delimitar um caminho determinado a seguir, mas educa porque quando se lê o texto literário, naturalmente, desenvolve-se uma visão ampliada da realidade.

O texto literário permite ao leitor, a percepção de que as coisas permanecem as mesmas e não permanecem ao mesmo tempo. O poder da literatura é frágil para algumas coisas e forte para outras, na medida em que, quando é lido, proporciona uma sensibilidade ampliada, uma capacidade de ver as coisas modificadas, ampliando o vocabulário e a capacidade de se expressar. É notório que a literatura realiza um papel transformador.

O gênero romance

Para abordar sobre o referido gênero, José Edilson Amorim, em “Romance à Brasileira”, faz um percurso desde o momento em que a relação entre o homem e o mundo não era problematizada e predominavam os aspectos míticos.

Depois que aquela comunidade primitiva, em que o homem e o mundo viviam em harmonia, se rompe e não se tem uma tribo uniformizada, mas sim povos que vão lutar entre si e mais a frente surgem as nações e o Estado, a palavra de ordem entre o homem e o mundo passa a ser marcada pelo conflito, tensão. É justamente esse mundo rompido que caracteriza o romance moderno.

Oriundo dos contos épicos, da epopeia clássica, que se encontra presa ao passado e vive da memória, nutrindo-se de mitos e lendas que o resgatam e restringe-se a representação dos valores da aristocracia, o romance representa o presente e problematiza os valores de diferentes segmentos sociais, os fatos atuais constitui sua principal fonte de criação. O romance é uma mistura, um condensado de ficção e realidade.

O gênero história em quadrinhos e sua influência no contexto escolar

As histórias em quadrinhos – HQs – é uma narrativa híbrida que tem o intuito de contar uma história por meio de desenhos dispostos dentro de quadrinhos e comporta outros gêneros na espécie do narrar, como o conto, a ficção, o romance – exemplificado na obra *Persépolis*, de Marjane Satrapi – e entre outros. O gênero surgiu por volta do final do século XIX e ganhou propagação durante a Segunda Guerra Mundial, sendo usado como instrumento de propaganda ideológica.

As histórias em quadrinhos são sequenciais e apresentam uma linguagem mista, isto é, abrigam a linguagem verbal e não verbal, combinando-as. Embora cada quadrinho seja estático, a sequência deles cria um efeito temporal, como é possível observar na passagem de tempo e na movimentação dos personagens de uma cena para outra.

Os balões são recursos gráficos que, de acordo com a situação, possuem formas e tipos variados, dando suporte para os diálogos, pensamentos e sentimentos dos personagens. Atrelado a esse método há o emprego de recursos expressivos como onomatopeias, letras de tipos diferentes e sinais de pontuação que caracterizam as histórias em quadrinhos.

Desse modo, é possível considerar que as histórias em quadrinhos (HQs) são uma das maiores formas de expressão, criatividade e imaginação que vem ganhando espaço gradativamente no meio literário. Logo, o trabalho pedagógico tendo o aporte dos quadrinhos, contribui para que o aluno possa entender sua lógica, aprimorando sua bagagem linguística e cultural.

Segundo Costa (2010), contrariamente com o que foi dito anteriormente, durante a época de 60, alguns críticos afirmavam que “nas histórias em quadrinhos, tudo era explicado pela linguagem sem necessidade de esforços do leitor. Então, para eles, o

quadrinho possibilitava muita “dispersão visual” que resultava numa leitura “desatenta”” (p. 12). Portanto, a leitura das histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada e era inviável o uso dos quadrinhos em sala de aula.

No decorrer dos anos, tornou-se perceptível uma mudança de posicionamento com relação ao gênero, em que o mesmo passou a ser considerado um valioso recurso pedagógico em sala de aula e um instrumento para se refletir sobre a realidade. Alves (2001) pontua que “reproduzindo contextos e valores culturais, as histórias em quadrinhos oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social” (p. 6). Desta forma, fica demonstrada a importância da utilização das HQs na infância, do mesmo modo que na adolescência, tanto para o ensino, como para o desenvolvimento da prática da leitura.

Persépolis e sua inserção na sala de aula

Com ilustrações em preto e branco – retratando o ambiente de guerra vivenciado –, traço simples, a autora e também narradora traz uma narrativa dinâmica, simples e coerente, com tempo cronológico e com personagens de traços típicos dentro do gênero história em quadrinhos, fazendo uma proximidade entre vida e obra.

Nesta obra literária, Persépolis, a autora apresenta determinadas temáticas que são socialmente relevantes e as problematizações retratadas, através do gênero HQ, são esteticamente bem construídas. Tudo isso envolvido com a história do Irã. Combatendo o machismo, o capitalismo, o imperialismo e o tradicionalismo, Marjane Satrapi se torna a primeira escritora feminina Iraniana a publicar uma história em quadrinhos, que se diferencia dos personagens estereotipados das histórias americanas.

Diante disso, em sala de aula, podemos trazer a obra por dois vieses. O primeiro, seria trabalharmos o gênero história em quadrinhos com os alunos, já que se trata de um gênero que chama a atenção do leitor, deve haver uma escolha de temas pertinentes que se encaixem no contexto social dos alunos. O outro ponto seria trabalharmos justamente as temáticas que estarão inseridas no gênero HQ, mas tudo isso deve ser feito com contextualização, apresentação do gênero, escolha de temas de acordo com o que foi dito anteriormente (questão do contexto), público alvo, escrita, reescrita, revisão para só assim ser possível produzir de fato, com o apoio do professor.

No caso de Persépolis, a obra é bastante atrativa e possibilita ao professor trabalhar com os alunos temáticas que perpassam os dias atuais, como o feminismo, a questão da repressão, dos valores tradicionais que no âmbito da atualidade estão sendo desconstruídos, a noção do que é certo e do que é errado fazer, e sem esquecer da Revolução Iraniana, incluindo uma abordagem de introdução sobre primavera árabe, como também, sendo uma forma interessante de levar o aluno a entender os motivos que levaram o Estado Iraniano a se opor aos Estados Unidos.

É importante ressaltar a importância da obra pelo olhar do leitor, o leitor que não conhece o contexto, a obra, as temáticas ou até mesmo o gênero. Pensar que história em quadrinho é apenas indicado a uma só idade, as crianças, é pura ilusão. Marjane foi bastante estratégica ao contar sua autobiografia num gênero que está mudando de visão quando se trata de trabalhar na sala de aula, com um formato que talvez, se fosse numa perspectiva tradicional, livro de gênero apenas autobiográfico sem inclusão dos quadrinhos, não tivesse tanta repercussão como houve em Persépolis. Ou seja, a utilização da linguagem de HQ possibilita que a história seja contada de forma mais descontraída.

As diversas questões trazidas ao longo da obra, possuem caráter interdisciplinar, fazendo com que o aluno/leitor construa conhecimentos nas diferentes disciplinas da grade curricular, tanto no que se refere ao processo histórico iraniano quanto aos fatos ocorridos na vida de Satrapi, o que pode estimular mais os alunos a estudarem o tema.

É importante e preciso textos que direcionem para o contexto intrínseco do indivíduo, pois Marjane traz seu processo de transição da infância para fase adulta, sendo estas fases carregadas de incertezas, mudanças intelectuais, sociais, corporais e decisivas para a vida do indivíduo. Com base nisso, o aluno/leitor irá se identificar ou se reconhecer naquilo que está sendo retratado, além de refletir sobre o compilado de situações e questões que incluem e tratam a história.

Considerações parciais

Ao demonstrarmos como o romance Persépolis, uma HQ (história em quadrinhos) autobiográfica que discorre sobre a vida de uma garota iraniana e todos os percalços em meio a um ambiente opressor e formado por ideologias conservadoras, pode contribuir no espaço escolar, verificamos que a utilização da linguagem desse gênero possibilita que

a história seja contada de uma forma mais simples e acessível, alargando as fronteiras de leitura do aluno e estimulando o mesmo a estudar os temas que são abordados.

Podemos observar que em alguns casos, durante a vida escolar, os alunos não têm interesse algum pela leitura, ao contrário, a desprezam. Esse distanciamento se dá pela falta de incentivo à leitura ou pela escolha de gêneros textuais que não interessam os alunos. Desse modo, trabalhar com o gênero história em quadrinhos – peculiaridade que encanta todas as idades, principalmente crianças e adolescentes, e é um meio de comunicação de massa de grande penetração popular – pode atuar como uma ponte decisiva para a conquista do leitor, para encantar o aluno e trazê-lo para o mundo da literatura.

Tendo em vista o que foi dito anteriormente, a literatura é uma arte que deve ser encarada como um direito a todos, por meio dela é possível enriquecermos nossa humanidade, ampliar nossa imaginação. Ela nos ensina a pensar em torno da realidade, permitindo-nos repensar atitudes e crenças através de sua intervenção dentro da natureza intrínseca do produto que lida, a palavra.

Sendo assim, consideramos que, ao trabalhar com uma obra literária atrelada ao gênero história em quadrinhos em sala de aula, os benefícios esperados são o incentivo ao hábito de leitura, por ser um texto que desperta a atenção do leitor tornando o mesmo mais acessível e um enriquecimento da bagagem cultural, cognitiva, estética e linguística, indispensáveis para a formação social do aluno.

Referências

ALVES, J.M. **Histórias em quadrinhos e educação infantil**. Psicologia: Ciência e Profissão, v.21, n.3, 2001. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

AMORIM, José Edilson. **Romance à brasileira** (literatura e sociedade no século XX). João Pessoa: Bagagem, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Textos de Intervenção. São Paulo: Duas cidades. ed. 34, 2002. p. 77-92.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

_____. **O direito a literatura.** In: Vários escritos. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

COSTA, Marsoniel Felipe da. **Os quadrinhos em sala de aula.** Guarabira: UEPB, 2010.

Disponível

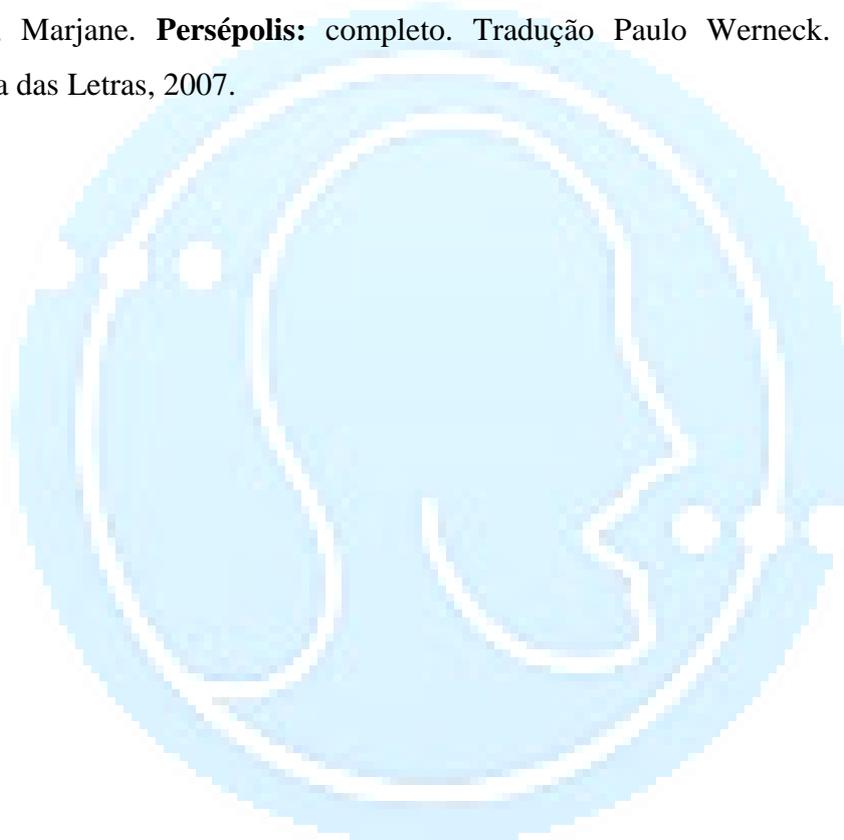
em:

<[http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1492/1/PDF%20-](http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1492/1/PDF%20-%20Marsoniel%20Felipe%20da%20Costa.pdf)

[%20Marsoniel%20Felipe%20da%20Costa.pdf](http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1492/1/PDF%20-%20Marsoniel%20Felipe%20da%20Costa.pdf)>. Acesso em: 21 out 2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas.** – 3. ed. – São Paulo: Ática, 1995.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis: completo.** Tradução Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

UMA GARÇA ENCANTADA ATERRISSANDO EM SALA DE AULA

Luíza Oliveira Braz*

Milena Gemir Teixeira**

José Hélder Pinheiro Alves (Orientador)

RESUMO

Nas últimas décadas, a presença da literatura de cordel na escola começa a aparecer, timidamente em livros didáticos e em algumas edições distribuídas pelo PNBE. Há também as iniciativas isoladas de escolas que levam cordelistas para sala de aula, realizam feiras, compram folhetos, sobretudo no nordeste brasileiro. No entanto, a literatura popular e a literatura de cordel em particular, estão distantes da escola. Este quadro a princípio desanimador, é aberto para inúmeras possibilidades abordagem da poesia na escola. Marinho e Pinheiro (2012) trazem sugestões de trabalho com folhetos em sala de aula numa perspectiva literária, como narrativas de situações humanas e não meramente como ensinamento, como cartilhas. A leitura de folhetos pode, ser um diálogo da tradição com a literatura canônica, estimulando a fantasia poética. A leitura da obra de Leandro Gomes de Barros vem revelando toda uma riqueza temática, de situações humanas, personagens e temas os mais diversos. Logo, o objetivo deste trabalho é propor a execução de uma atividade, com a leitura do folheto *A História da Garça Encantada*, do paraibano Leandro Gomes de Barros, oferecendo à turma diversas maneiras de interpretação e auxiliando na disseminação de debates acerca das temáticas presentes no folheto, promovendo em seguida, a dinamização do enredo. Sendo uma narrativa mais longa - um *romance* - cheia de peripécias que envolvem diferentes personagens. Nossa proposta volta-se para alunos do ensino fundamental e consiste em, além de favorecer a leitura integral do folheto, sugerir discussões e atividades como encenações, ilustrações e diálogos com outras narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel; Leandro Gomes de Barros; Ensino.

RESUMEN

*En las últimas décadas, la presencia de la literatura de cordel en la escuela comienza a aparecer, tímidamente en libros didácticos y en algunas ediciones distribuidas por el PNBE. Hay también las iniciativas aisladas de escuelas que llevan cordelistas para el aula, realizan ferias, compran folletos, sobre todo en el nordeste brasileño. Sin embargo, la literatura popular y la literatura de cordel en particular, están distantes de la escuela. Este cuadro al principio desalentador, está abierto a innumerables posibilidades abordaje de la poesía en la escuela. Marino y Pinheiro (2012) traen sugerencias de trabajo con folletos en el aula en una perspectiva literaria, como narrativas de situaciones humanas y no meramente como enseñanza, como cartillas. La lectura de folletos puede, ser un diálogo de la tradición con la literatura canónica, estimulando la fantasía poética. La lectura de la obra de Leandro Gomes de Barros viene revelando toda una riqueza temática, de situaciones humanas, personajes y temas los más diversos. El objetivo de este trabajo es proponer la ejecución de una actividad, con la lectura del folleto *La Historia de la Garza Encantada*, del paraibano Leandro Gomes de Barros, ofreciendo a la clase diversas maneras de interpretación y auxiliando en la diseminación de debates acerca de las temáticas presentes en el tema el folleto, promoviendo a continuación la dinamización de la trama. Siendo una narración más larga - una novela - llena de peripecias que involucran a diferentes personajes. Nuestra propuesta se vuelve para alumnos de la enseñanza fundamental y consiste, además de favorecer la lectura integral del folleto, sugerir discusiones y actividades como escenarios, ilustraciones y diálogos con otras narrativas.*

PALABRAS CLAVE: *Literatura de Cordel; Leandro Gomes de Barros; Educación.*

* Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campina Grande – Paraíba, Brasil. luiza.oliveira99@hotmail.com

** Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campina Grande – Paraíba, Brasil. milgmr16@gmail.com

1 Introdução

A literatura de cordel se origina da literatura oral, visto que, é tradicionalmente uma cultura popular da oralidade, na qual o intuito principal é ter um narrador que conta e/ou recite alguma poesia para seus ouvintes. O cordel é um gênero literário que se adequa a todas as temáticas possíveis que convém para o escritor, pois mais importante do que aquilo que se fala, é como se fala.

De acordo com a cultura popular oral, quanto mais se sabe sobre o que está sendo dito, melhor será escrito. Histórias são contadas e repassadas durante anos, atravessando gerações após gerações, portanto não se pode afirmar ao certo quando surgiu determinada história, pois não se pode datar algo que é um advento da oralidade, já que a mesma sempre está em constante mudança.

O folheto *A História da Garça Encantada* possui autoria do escritor popular brasileiro Leandro Gomes de Barros, considerado um exemplo de poeta que ocupa atualmente o lugar de um dos precursores da Literatura de Cordel. Acredita-se que Leandro escreveu cerca de mil folhetos diferentes, com mais de dez mil reedições. Segundo Mark Curran (1973), o autor possui uma poesia incomparável que se destaca por suas produções vastas e especialmente por sua originalidade, além de possuir uma imensa qualidade artística em sua poesia.

Não se sabe quem foi o primeiro poeta da literatura popular nordestina, no entanto, data-se o primeiro folheto de Leandro em 1907, em que este afirma que já teria escrito folhetos anteriores, dando início a sua escrita em 1889.

De acordo com Ariano Suassuna (1927-2014), na escrita de Leandro podem ser encontrados quase todos os tipos de verso, entretanto, em sua maioria, os folhetos do autor retratavam temáticas como: ciclo heróico, maravilhoso, religioso, satírico, histórico e o ciclo do amor. Suassuna afirma (apud Curran, 1973) ainda que uma grande parte da melhor e mais conhecida poesia de Leandro, se encontra nos gêneros satíricos encontrados na sua obra.

O folheto *A História da Garça Encantada*, do poeta Leandro, pode ser classificado como uma obra que pertence ao ciclo maravilhoso, visto que, o contexto do folheto se inicia com a história de um caçador que se chamava Gelmires, que ao encontrar uma Garça e se apegar a ela, acaba por desfazer um encantamento que estava sobre o animal,

que na verdade, era uma Princesa chamada Corina que vivera aprisionada por muito tempo.

Ao romper com um acordo, Gelmires passa por diversas aventuras e perigos para encontrar a Princesa que acabara de fugir. O folheto possui diversos personagens que ao decorrer da narrativa, se tornam extremamente importantes, apesar de serem considerados personagens secundários, para o desfecho da história, assim como os termos utilizados para descrever o possível cenário do cordel.

É possível perceber a escassez da propagação do cordel nas escolas, pois o ensino da literatura gira em torno de um sistema de abordagem muito restrito, no qual se estuda apenas aquilo que é mais “concreto” dentro de um contexto histórico. Entretanto, é justamente por esse fator que esse gênero vive em constante esquecimento, pois os jovens não possuem o contato com essa arte assim como possuem com as demais, o que pode ser considerado um equívoco das instituições.

2 O cordel e a literatura canônica

A literatura de cordel, bem como a literatura popular em geral e sobretudo a oral, encontra-se quase que majoritariamente excluída de obras que tratam da história da literatura brasileira, sendo apresentada minimamente em *Introdução à literatura oral* de Luís da Câmara Cascudo, *Literatura brasileira em curso* (RIEDEL *et al.*, 1968 apud ALVES, 2013) e em *Didática da literatura* (DANTAS, 1982 apud ALVES, 2013). O mesmo ocorre quanto a abordagem de cordéis nas salas de aula e nos livros didáticos, como uma espécie de marginalização desse gênero literário quem tem uma enorme riqueza temática, indo do maravilhoso ao irônico.

O grande poeta popular paraibano, Leandro Gomes de Barros, transita por essas diversas temáticas recorrentes nos folhetos, possibilitando o trabalho em sala de aula com níveis do infantil ao superior, com diferentes abordagens levando em consideração aspectos como o nível da turma. Vale salientar que para a leitura em sala desse gênero importante que o próprio professor tenha um vínculo afetivo com a cultura popular como afirma Bosi (1992 apud MARINHO; PINHEIRO, 2012), logo sendo o cordel parte de seu arcabouço de leituras, sem que este seja vista sob uma ótica preconceituosa.

Uma forma de adaptação, está na elaboração de cordéis inspirados em clássicos da literatura, como *O Pequeno Príncipe* por Josué Limeira e *Iracema* por Stélio Torquato

Lima. Tal ação promove a divulgação da literatura de cordel, já que os amantes dos clássicos buscam nos folhetos, uma releitura que possui um teor mais simples e, principalmente, o intuito de elevar o valor da leitura oral, visto que, o cordel nasceu da tradição oral. As releituras mantêm o enredo da história e o adapta para a versificação típica do cordel.

Com o intuito de fazer com que o cordel consiga atingir a escola, poucos folhetos para a dita literatura canônica, nomeada assim devido aos aspectos estéticos que esta classificação possui, como *A História da Garça Encantada* do poeta Leandro Gomes de Barros, estão sendo estes adaptados para a literatura infantil por Rosinha. Além desse cordel, Rosinha reconta outros dois cordéis de Leandro, que compõe a coleção “Palavra Rimada”, publicada pela editora Projeto em 2010.

Na adaptação, o foco está nas ilustrações presumidas através da leitura do cordel, que pelo fato de ser razoavelmente longo, possuindo então a denominação de romance, dentro da literatura de cordel, é resumido em trechos curtos, privilegiando as imagens, que seguem o estilo de desenho da xilogravura que é característica típica do cordel. Apesar do abandono da tradição oral, evidenciada pelas rimas, essa é uma forma de aproximar as crianças e os jovens que desconhecem a literatura popular.

O livro escrito por Rosinha, se faz de suma importância na divulgação das produções de Leandro e da literatura de cordel em geral, já que além de ser acompanhada pelo folheto na íntegra em anexo em sua forma tradicional, também apresenta textos explicativos sobre a vida do poeta popular paraibano, sobre a literatura de cordel e a xilogravura. Essa forma de escrita faz com que essa literatura tão rica e normalmente não visibilizada, ganhe novas dimensões, sendo a principal delas a sala de aula.

3 O maravilhoso: tradição oral

Segundo Coelho (1991), as narrativas do maravilhoso (ou fantástico) são aquelas possuem uma matriz folclórica ou popular, originadas do mundo da fantasia, o que está completamente fora do real. Portanto, esse gênero literário acaba por ser o que mais atrai o público infanto-juvenil independentemente do foco central da narrativa.

A literatura e/ou tradição oral é de suma importância na história da literatura geral, apesar de ser deixada de lado em algumas obras iniciais sobre o tema, é ela a origem da maioria das narrativas clássicas que se conhece hoje da literatura canônica. Um exemplo

claro são os conhecidos contos dos *Irmãos Grimm*, que foram histórias coletadas de antigas narrativas, lendas ou sagas germânicas que foram preservadas pela tradição oral. A controvérsia entre o *culto das tradições populares* e a *nova preocupação com as crianças*, fez com que os autores resgatem a questão do humanismo nos textos, o qual se constrói o maravilhoso, como forma de representar o humano de está de certa forma longe do real, tomando atitudes e agindo de forma “fantasiosa”, sendo esta a persistência dos Grimm.

Coelho (1991) faz uma classificação do maravilhoso, fugindo do estereótipo de que todo conto do maravilhoso tem fadas, logo é dividido em diferentes focos, ocorrendo: os contos-de-fadas (conto maravilhosos em que fadas aparecem), contos de encantamento (apresentam metamorfoses/transformações por meio de encantamento), contos maravilhosos (apresentam elemento mágico/sobrenatural integrado naturalmente), as fábulas (animais), lendas (princípio dos tempos/ da comunidade o mágico é um “milagre” de alguma divindade), contos de enigma/mistério (enigma a ser desvelado) e contos jocosos (humor).

As histórias são em geral simples, retomando sua matriz oral, com apenas um núcleo compondo a intriga, visto que narrativas complexas são raras nos contos populares, bem como na literatura oral, possuindo em real um simples problema a ser solucionado. Quanto ao aspecto complexidade o único conto, dessa espécie, de Grimm é *O Príncipe e a Princesa*, já que é uma espécie de diferentes tramas juntas e não ajustadas.

Outro aspecto relevante é o destaque que Coelho (1991) faz em relação a repetição, sendo este um fator constitutivo básico dos contos populares. Essa repetição tem o intuito de evidenciar esquemas básicos e pré-determinados, como argumentos, motivos e valores ideológicos. Essa técnica também é importante para o envolvimento da criança e do adolescente, provocando prazer.

Sabe-se que a literatura de cordel atravessa inúmeras temáticas, dentre elas a do maravilhoso, com isso, é importante a preservação da literatura de cordel, visto que preza e valoriza a tradição oral, que se fez tão importante na afirmação e constituição da literatura infanto-juvenil, além de que a leitura oral atrai tal público.

4 Uma garça encantada aterrissando em sala de aula: proposta de atividade

De acordo com as temáticas que a literatura de cordel pode vir a apresentar, é possível desenvolver e adotar uma abordagem de ensino diferenciada se comparada àquelas que compõem o sistema de aulas que, geralmente, as instituições e os livros didáticos proporcionam para os professores. Leandro Gomes de Barros, por possuir uma vasta extensão de temáticas em seus folhetos, torna-se, conseqüentemente, o autor de maior procura para abordagens de ensino, visto que, suas produções foram e continuam sendo bastante adaptadas, visando não só o público mais velho, mas objetivando também atingir os leitores mais jovens.

Para a proposta em sala de aula, é indicado que o cordel *A História da Garça Encantada*, seja trabalhado em turmas do 9º ano do ensino fundamental, pois por se tratar de um folheto que relata acontecimentos do mundo maravilhoso, acaba por atrair o público infanto-juvenil, visto que, remete ao mundo de conto de fadas promovido pela mídia. Assim, os alunos podem se identificar com mais facilidade com tal gênero literário, proporcionando então, que o professor proponha uma atividade mais elaborada.

Baseado em Marinho e Pinheiro (2012), em um primeiro momento, é necessário que o professor faça uma leitura em voz alta para toda a turma, visando o retorno às raízes dessa literatura, que “no contexto dos primeiros cinquenta anos do século XX, foi apresentada em sua quase totalidade oralmente” (ALVES, 2013), sendo normalmente cantados ou recitados por pequenas comunidades de leitores ou pelos próprios vendedores de cordel, com o intuito de dar ênfase não só a história que é relatada no folheto, mas sim a sonoridade que cada estrofe possui, tendo como característica a singularidade que a cada uma é atribuída pelo autor. Visto que, restringir o folheto à leitura silenciosa seria uma forma de restringir sua comunicabilidade e empobrecer sua recepção (ALVES, 2013). A leitura pode ser dividida de acordo com o acompanhamento e atenção que os alunos estão dando ao cordel, visto que, cada turma possui seu próprio perfil, podendo ou não estar motivada a ouvir o folheto por completo em apenas uma aula.

Após a leitura integral do folheto em voz alta, o professor pode solicitar que seja feito um debate acerca das temáticas que são apresentadas no cordel, assim como pedir que os alunos, individualmente, escolham e leiam para o resto da turma a estrofe que mais lhe chamou atenção, seja a que mais gostou ou não, expressando sua opinião, a fim de compartilhar com o resto da turma suas apreciações livremente.

Em um segundo momento, ainda trabalhando com o cordel original, integralmente, o professor pode também inserir a adaptação do folheto, o livro. Explorando as xilogravuras, sob uma perspectiva interdisciplinar e destacando a sua influência sobre artistas plásticos do Brasil, evidenciadas na nova estrutura atribuída à história, permitindo uma espécie de leitura analítica, possibilitando a origem de novos métodos de interpretação e representação da obra de Leandro Gomes de Barros. Sendo estas, peças de teatro ou qualquer outro tipo de arte. Entretanto, ao se tratar de uma proposta específica para o 9º ano do ensino fundamental, é sugerido que o professor coloque em pauta a encenação, ou seja um jogo dramático, do folheto em uma peça de teatro, a fim de envolver todos os alunos o máximo possível na atividade promovendo o trabalho em grupo.

O fato de o cordel possuir diversos personagens com diferentes características, proporciona ao professor a possibilidade de permitir que cada aluno escolha o personagem com o qual se identificou mais, permitindo que os alunos desenvolvam o interesse não só pela atividade, mas por todo o folheto, visto que, será preciso que este conheça a história do seu personagem, dedicando-se assim a leitura com mais prazer e iniciativa própria.

5 Conclusão

Sendo assim, partindo do pressuposto de que a literatura do cordel continua sendo, em suma, uma literatura “marginalizada” dentro das escolas, é possível afirmar que as crianças ao trabalharem tal gênero, poderão de certa forma, ampliar seus conhecimentos de mundo, visto que, o cordel é um tipo textual que corresponde a apresentar diferentes culturas de formas diversas, atraindo seu leitor, fazendo-o olhar para o seu cotidiano, instigando-o a aprender a apreciar coisas simples da vida, que no geral, passam despercebidas.

Abordar essa leitura dentro de uma sala de aula, possui o objetivo de ensinar desde cedo as crianças a olharem com maior cautela para uma cultura tão nacional, que é a literatura de cordel. Podendo possibilitar diversos tipos de atividades, sejam elas com o folheto na íntegra, trabalhando a obra original, sejam com a abordagem de adaptações, dependendo da escolha que o professor julgar mais adequada.

Possuindo um caráter reflexivo, e geralmente, contendo o folheto valores morais que são transpassados implicitamente ao decorrer de sua história, faz-se necessário

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

destacar que apesar de não ser completamente intencional, repassar esses valores éticos, através da moral da história, como é o caso da fábula, os folhetos possuem essa especificidade por se tratar de uma literatura oral, na qual acaba por se tornar também uma forma de ensinamento natural e simples do cotidiano.

O folheto *A História da Garça Encantada*, de Leandro Gomes de Barros, foi escolhido como objeto de análise justamente por sua composição não só estrutural, mas representativa, pois visamos empreender a partir do cordel, formas de trabalhar a cultura popular, de cunho mais tradicional, naturalmente oral, adotando implicações no ensino fundamental, promovendo o desenvolvimento do senso comum de uma turma de 9º ano.

Referências

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DAIVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. Romantismo e Realismo (a descoberta da criança). In: **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: Das Origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1991.

CURRAN, Mark. J. **A Literatura de Cordel**. Um Exemplo de poeta popular – Leandro Gomes de Barros. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 1973.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. In: Trabalhando com o cordel: Sugestões metodológicas. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSINHA. BARROS, Leandro Gomes de. **A história da garça encantada**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

Grupo de Discussão 14:

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



LITERATURA EM LIBRAS: ESTUDO DO CONTO *O HOMEM QUE QUERIA SER CACHORRO*, DE NELSON PIMENTA

Pedro Henrique Mota de Queiroz (UFCG)

Filipe Fernandes da Silva (UFCG)

Shirley Barbosa das Neves Porto (Orientadora - UFCG)

RESUMO

A literatura é uma área importante, mas na educação de surdos, ainda pouco estudada. Este trabalho é um estudo do conto 'O homem que queria ser cachorro', de Nelson Pimenta. As categorias estudadas são a narrativa no gênero conto, a performance e os classificadores. O estudo se justifica porque apresenta uma narrativa criada por um surdo que permite a abertura do imaginário e do lúdico para os surdos. Por suas características lúdicas consideramos o conto como parte da literatura infantil. O conto foi produzido com recursos visuais aquedados de suporte e para apreciação em Libras, aspectos relevantes de serem estudados no contexto de produção da literatura para surdos. O estudo se justifica por percebermos que no texto e nas imagens produzidas há relações imprescindíveis entre a narrativa, a performance e os classificadores. Nosso objetivo é estudar o conto como inserido na literatura infantil, e, nesse contexto teórico, como a narrativa, a performance e os classificadores, foram construídos e compõe aspectos interligados e necessários para a produção do conto. Os autores com os quais dialogamos são Karnopp (2008); Rosa & Klein (2009); Ramos (2008), Resende (1997), Gregorin Filho (2009), Zumthor (1987), entre outros. Metodologicamente essa pesquisa é descritiva, de base qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nossos resultados mostram a importância dessa narrativa no contexto da literatura infantil para surdos, as implicações do conhecimento elaborado sobre a literatura infantil produzidas para crianças surdas e a importância dos relevantes os recursos visuais para a produção desse tipo de texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Literatura Infantil; Produção Sinalizada; Performance; Classificadores.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos em literatura e as expressões literárias produzidas pela comunidade surda, apesar de serem importantes, ainda não têm muito espaço entre os estudiosos da área. Nossa pretensão é romper com essa realidade e ampliar as possibilidades de vivências dos surdos com o texto literário, como também trazer para a área da educação dos surdos estudos e reflexões lastrados em referenciais teóricos da literatura.

Para este trabalho selecionamos um conto para nosso estudo “O homem que queria ser cachorro”, de Nelson Pimenta.

Justificamos essa opção porque o texto apresenta uma narrativa criada por um surdo que permite a abertura do imaginário e do lúdico para os surdos.

Metodologicamente essa pesquisa é de base qualitativa, pois que os dados e a construção do contexto de sua produção são necessários ao processo investigativo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

As categorias estudadas foram: as características da narrativa no gênero conto, apresentamos a definição de conto infantil; a performance do autor/narrador; e os classificadores da Libras como aspectos utilizados pelo autor para inserção do ludismo no texto. Por suas características lúdicas consideramos o conto como uma produção que pode ser adjetivada como literatura infantil.

2. O CONTO COMO GÊNERO LITERÁRIO: uma explicação sobre o gênero

Ao pesquisarmos sobre o conto como texto literário narrativo, vimos que ele constitui-se a partir do foco em um fato ou um determinado acontecimento, geralmente existente na dimensão da ficção. No caso de contos para crianças, grande parte destes são fantasiosos, histórias de faz de conta com personagens existentes em um mundo paralelo, como o das fadas, magos, super-heróis, etc.,. Nas palavras de Gotlib (1990):

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se

representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. (p. 12)

No tocante às características físicas do conto, sua principal característica é o seu tamanho, pois o conto é um texto pequeno, se comparado ao romance. Mas, mesmo sendo pequeno, ele possui um enredo completo e clímax, que é o momento mais importante da história. Cortázar (2006) ao tratar da questão traz como comparação entre o conto e o romance, a fotografia e o cinema. Assim para o autor:

Na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. [...] Fotógrafos da categoria de um Cartier-Bresson ou de um Brassan definem sua arte como um aparente paradoxo: o de recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara. (p. 151)

Nesse sentido, o conto é um recorte denso de uma realidade que, por constituir-se limitada em espaço de páginas, precisa estar carregada de toda a força existencial do momento/acontecimento narrado.

3. A LITERATURA ADJETIVADA: o conto “O homem que queria ser cachorro” como literatura surda

A expressão “literatura surda” é utilizada para designar um tipo específico de produção literária que atende aos interesses estéticos e imagéticos, principalmente, da comunidade surda⁹². Não há muitos registros das produções literárias da comunidade surda, principalmente se estas produções não foram registradas por câmeras filmadoras. Este fato reside no fato de a língua de sinais ser uma língua com registro escrito ainda pouco acessível à maioria dos surdos.

As possibilidades de registro da literatura surda se ampliam com chegada da tecnologia, filmadoras, gravadores, DVDs, computadores, todos os equipamentos que

⁹² Utilizamos a definição de comunidade surda apresentada por STROBEL (2009) para quem a comunidade surda é constituída por surdos e ouvintes que têm interesses e objetivos comuns.

tornam possível captar a sinalização e depois a reproduzir podem ser utilizados, há ainda impressão de textos e imagens que auxiliam nos registros das produções para a comunidade surda.

Mas são os surdos os principais atores das produções e usos da literatura surda que está basicamente dividida em três modos de produção e reprodução. O primeiro é a criação de textos literários produzidos em língua de sinais por surdos. Estes podem se constituir como narrativas ou como poemas. O segundo, se caracteriza como tradução com adaptações de valor cultural e característica de identidade da comunidade surda nos textos e/ou nas imagens. Segundo Karnopp (2008, p. 6), “surgiram pensados exclusivamente para serem representados através da língua de sinais e não de maneira escrita, já que através da tradução pode se perder o valor da mensagem”. Por fim, o terceiro modo de produção da literatura surda está na dimensão exclusiva da tradução de textos da literatura dos ouvintes para a língua de sinais.

De acordo com Karnopp (2010, 172):

[...] percebe-se que surdos contadores de histórias buscam o caminho da auto representação na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

No contexto das produções da literatura surda, os surdos em seus encontros e reuniões, frequentemente contam histórias. As histórias de vida estão entre suas preferidas, como também as piadas e as produções que incluem elementos da cultura surda, com personagens surdos, com tramas que, em geral, envolvem as diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte. (ALVES e KARNOPP, 2003 *apud* KARNOPP, 2008, p. 7).

No conto “O homem que queria ser cachorro”, Nelson Pimenta conta a história de um homem que, tendo se apaixonado por uma cadelinha poodle, vai em busca de uma bruxa para transformá-lo em cachorro.

O conto possui um narrador, que é quem conta a história e um enredo, ou seja, a história é dividida em começo, meio e fim ou mais. A trama é desenvolvida a partir do narrador que apresenta o tempo (cronológico ou psicológico) e espaço (lugar onde acontece a história) como elementos trazidos dos contos de fada iniciando com uma expressão que pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Era uma vez”. O lugar onde acontece a história tem árvores falantes que conversam entre si. Os personagens da

história são um homem, uma cadelinha poodle e uma bruxa, secundariamente são apresentados como tendo vida e expressão humanas, as árvores que compõe o cenário inicial onde a história se desenrola e os instrumentos de trabalho da bruxa: caldeirão e vidros de manipulação de elementos químicos.

3.1. “O HOMEM QUE QUERIA SER CACHORRO”⁹³: uma ficha catalográfica possível

Título: O homem que queria ser cachorro

Duração do vídeo: 5 minutos e 53 segundos

Público alvo: Infantil

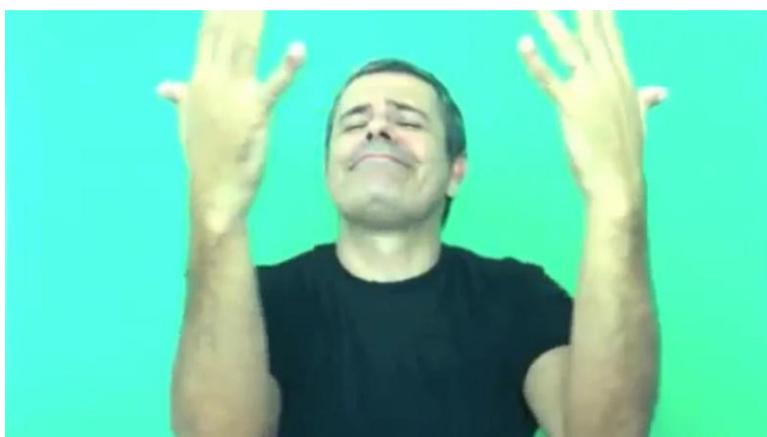
Sinopse: História de um homem que se apaixonou por uma cadela poodle e foi pedir ajuda a uma bruxa para se transformar em cachorro e poder ser feliz

Vídeo publicado em: Canal de YouTube “Nelson Pimenta”

Cenário: parede no fundo de verde

Vestimenta do narrador: camisa preta (formal para traduções)

Narrador: Nelson Pimenta



3.2 “O HOMEM QUE QUERIA SER CACHORRO”:⁹³ uma tradução possível

⁹³Agradecemos aos alunos Deiziane Santos Farias; Erinaldo Silva; Fabiana Leite Xavier; Jeane Leal e Maria Clara Araújo, da disciplina Fundamentos dos estudos literários, ministrada pela professora Shirley Neves Porto, a liberação do seu texto. A tradução do conto em tela foi uma atividade escrita em língua portuguesa do vídeo de Nelson Pimenta “*O homem que queria ser cachorro*”. O vídeo está no canal do Nelson, no YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=UvQnMwF6-gM&t=62s>

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Era uma vez um lugar com muitas árvores. Uma tinha vários galhos, a outra, era uma macieira que saboreava uma maçã.

As árvores se cumprimentaram. A árvore dos galhos falou “Que delícia de maçã!!! Você pode me dar uma?”

A macieira perguntou: “Você quer?”

“Sim, quero”, respondeu a árvore de galhos.

“Delícia de maçã!”, ela disse.

“É sim”, respondeu a macieira e elas se despedem.

De repente, por entre as árvores, surge um homem passeando tranquilamente, quando ele observa uma bela cachorrinha com laços de fitas, ficando assim encantado por ela.

Ele chama a cachorrinha, mas ela faz um latido diferente para ele, e o ignora continuando seu passeio, ele fica observando até perdê-la de vista, mas se sentindo apaixonado...

O homem imagina uma cena onde ele é um cachorro, passeando ao lado daquela cachorrinha, novamente imagina-se correndo ao lado dela com laços de fitas e seus filhotes todos juntos; entrando na igreja junto com ela... e então ele volta à realidade, com uma ideia em sua mente, de ir na casa de uma bruxa para ela fazer um feitiço...

Ele segue rumo a casa da bruxa e ao chegar bate à porta! A bruxa abre a porta, com seus cabelos cumpridos e cacheados, com um grande nariz, e o convida para adentrar à casa.

“Venha, entre!”

O homem mesmo com medo aceita, e entra na casa da bruxa. Ela fecha a porta e, com seu jeito de bruxa, pergunta para ele: “O que você deseja?”

Ele explica: “Não quero ser mais como homem, quero me transformar em um cachorro, porque vi uma cachorrinha e o problema é que me apaixonei. – Então, aceita me transformar?”

A bruxa entendeu a vontade dele, e pediu para que sentasse um pouco; ela pegou um grande caldeirão e ele ficou observando o que ela estava fazendo.

O caldeirão era enorme e pesado com olhos grandes, mãos e bigode gigante. A bruxa pegou: um tubo fino que continha olhos grandes, cílios e um bigode avantajado;

outro, dessa vez diferente, grande na parte de baixo e fino na parte de cima; e um terceiro, esse com gargalo sinuoso e que tinha olhos bem abertos, cílios e bigode.

Depois pegou água quente em uma concha e colocou dentro do caldeirão e começou a preparar a porção.

Assim, a bruxa colocou uma gota do ingrediente do tubo sinuoso saindo então grandes estalos de dentro do caldeirão...

Houve um silêncio... e, num toque de mágica, a porção ficou pronta. Enquanto ela pegava um pouco da porção surgiram os morcegos, a lua e relâmpagos iluminaram o céu.

Ela, então, entrega a porção borbulhando para o homem que recebe com medo, mas a bebe, começando assim, sua transformação: a face vai ficando diferente, surgem orelhas, focinho, boca e dentes de cachorro, olhos e pelos por todo o seu corpo...

Finalmente, ele se torna um cachorro, agradece a bruxa, que retribui o agradecimento e ele vai embora.

Mas espere... não é o fim, amanhã continua...

4. LITERATURA INFANTIL: as imagens produzidas nas crianças

Para entender a literatura para crianças como um gênero que se constrói através do tempo, é relevante pensar que antes do século XVIII não havia uma separação nítida de uma produção que tivesse como foco o público infantil.

Na perspectiva tradicional de construção do texto para crianças, o produto final é um "discurso monológico, sem brechas para interrogações, para choque de verdades, para desafio da diversidade, tudo homogeneizado na voz do narrador". (Cademartori, op.cit: 24)

No entanto, na atualidade, essa não é mais a única perspectiva existente ao discutirmos sobre a literatura infantil, pois as produções literárias, principalmente a partir do final do século XX, passaram constituir-se de imagens e formas que veem desafiar o leitor infantil para vagens ao seu mundo interior e imaginário. Na mesma direção estudos quando consideram a recepção por parte criança mostram-nos que estas, ao acessarem o texto literário, podem ter sua dimensão ampliada visto que "(...) a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais,

sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família não oferecem". (Id., ib: 20)

Nessa perspectiva, uma história contada pode levar a criança a fazer um recorte do real e olhá-lo de outro modo, ao mesmo tempo em que, por se constituir a partir do signo verbal, esse texto amplia o domínio da criança sobre a linguagem que, em primeira instância, media sua relação com o mundo. (Zilberman e Magalhães, 1987)

Desse modo, segundo Cademartori (1986: 69) "o ludismo verbal exerce um papel importante no estímulo à expressão verbal" o que também vem justificar a necessidade de contato da criança com jogos verbais e leitura. Assim, a preocupação na escolha da obra precisa estar muito mais relacionada à adequação ao domínio linguístico e aos interesses das crianças em cada faixa etária do que a textos pretensamente construídos com linguagem transparente ou simplória e que tenham "algo a ensinar".

Nesse contexto de redefinição do papel da literatura infantil Gregorin Filho (2009) aborda a relação da literatura para crianças e a sociedade e as alterações ocorridas na atualidade:

No caso das produções literárias para as crianças surdas a aplicação de novas tecnologias na produção de textos garante a criação de universos literários cada vez mais motivadores e propícios para o desenvolvimento da imaginação criadora e, conseqüentemente, de indivíduos mais aptos para a vida em sociedade. (GREGORIN FILHO, pág. 41).

Assim, a criação de repertórios de produções literárias que fazem uso da tecnologia, no caso específico do conto sinalizado, fundamental para o acesso de crianças surdas a esse texto, constitui fonte de alterações das relações dos surdos com a literatura muito significativas. Nesse sentido, as produções literárias sinalizadas permitem que os surdos possam acessar mundos imaginários, fazendo uso de sua imaginação criadora.

Concordamos com Cândido (2004) quando o mesmo coloca que a criação de imagens a partir do texto literário se constrói a partir da referenciação linguística de como os objetos e suas representações no mundo são trazidas para a realidade de significados e sentidos do leitor. Antonio Candido (2004, p. 151) citado por Gergorin Filho (2009) faz uma importante observação sobre o termo:

Quando uma pessoa cria uma imagem, ela pode ter sido sugerida pelo seu inconsciente ou pelo inconsciente de seu grupo, manifestando-se no seu, isso segundo Jung e seus seguidores. A imagem significa, então,

A criança, em seus anos iniciais de contato com o texto literário escrito, pode ser considerada como um leitor iniciante, pois ela só se apropria dos textos escritos a partir de sua ação individual sobre o texto quando começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal, ou seja, começa o letramento. Nesse contexto, sua curiosidade sobre o universo cultural e o mundo que se descortina na palavra escrita ganha espaço sobre a imagem. Assim, é nessa fase que a leitura deixa de ser compartilhada por meio de um leitor e passa a ser recepcionada pela própria criança, a partir de seus interesses com o mundo imaginário da literatura.

A realidade de leitura acima apresentada é mais comum entre as crianças ouvintes. No caso das crianças surdas, que em sua grande maioria serem filhas de pais ouvintes e, portanto, terem acesso a Libras e ao desenvolvimento da linguagem mais tardiamente, acreditamos que o contato com a narrativa do texto literário em Libras deveria preceder ao contato com a língua portuguesa, pois que será nas contações de histórias em Libras ou de acesso a textos sinalizados de outros gêneros literários, que será oportunizado para a criança surda o acesso ao mundo imaginário das narrativas ficcionais ou a textos poéticos que estenderão seus horizontes de expectativa leitora. Por isso a importância do texto de Nelson Pimenta para as crianças surdas.

4.1. O NARRADOR EM FOCO: a performance e uso de classificadores no conto “O homem que queria ser cachorro”

Todas as comunidades produzem suas narrativas, a comunidade surda também. Nesta seção discutiremos especificamente o papel da performance e o uso dos classificadores como aspecto imanente na realização de uma narrativa em língua de sinais. Nosso estudo de “O homem que queria ser cachorro” nos apresentou o desafio de construção de uma relação entre a necessidade performática advinda da narrativa sinalizada e a utilização de classificadores como elemento intrínseco à essa performance em específico, porque, nos parece nesse momento que, é na profusão do uso desse elemento gramatical, que o mundo imaginário de possível transformação do homem em cachorro pode se realizar.

Figura 2: recortes de sinais classificadores no conto “O homem que queria ser cachorro”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UvQnMwF6-gM>

Não podemos aqui aventar generalizações para as produções em língua de sinais, visto que os estudos sobre as produções de cunho literário em Libras sendo iniciados no Brasil.

Para refletir sobre a performance utilizamos o medievalista Paul Zumthor (1987) como fonte de conceitos sobre o papel da performance na produção literária em um contexto de pouco ou quase nenhum uso da palavra escrita, como era o da Idade Média. Assim, temos uma possibilidade de diálogo com essa produção em Libras que também depende de seu contador para existir e chegar a sua audiência, os surdos.

Para Zumthor (1987) “A performance é *jogo*, no sentido mais grave, senão no mais sacral, desse termo[...]” (p. 240). Assim, podemos pensar que em “O homem que queria ser cachorro”, Nelson performaticamente joga com as possibilidades de expressão que nos prende ao conto de um modo que se dele nos desprendemos, a sensação é de que, certamente, haverá perdas para a construção do texto em nós.

Assim, compartilhamos das considerações de Zumthor (1987) ao colocar que para a audiência todo um trabalho anterior ao momento da apresentação pode ter existido, mas a apresentação performática não se admite como rascunho. Para o autor sobre os trovadores no *medievo*:

Qualquer que seja a performance, esta propõe assim ao ouvinte um texto que, enquanto ela o faz existir, não pode permitir titubeios [...]. Para o intérprete, a arte poética consiste em assumir essa instantaneidade, em integrá-la na forma do seu discurso [...]. O ouvinte segue o fio, e nenhuma volta é possível: a mensagem deve chegar (qualquer que seja o efeito buscado) imediatamente [...]. Essa palavra não é a simples executora da língua, a qual ela jamais completa plenamente, a qual ela viola, em toda a sua corporeidade, para nosso imprevisível prazer. (p. 165)

Fazemos nós, aqui, a adaptação dessas considerações sobre as produções dos trovadores para a de Nelson em Libras e o conto estudado. Visualizamos na sinalização ora estudada um efeito muito similar quando nos colocamos como sua audiência.

No tocante ao uso dos classificadores no conto em estudo, estes, com seu poder de refletir a experiência visual do mundo cultural dos surdos, podem vir a motivar criança surda a amar o conto, pois eles (os classificadores) produzem uma possibilidade de uso imaginação. Os estudos sobre classificadores que fizemos em Quadros e Karnopp (2004) nos levam apenas para explicações linguísticas sobre o papel destes, por isso aqui não nos deteremos a essas explicações e análises, uma vez que as mesmas não dão conta de nosso estudo.

Compreendemos que o uso performático dos elementos da Libras, incluindo os classificadores que são elementos aptos a carregar, ampliar e indicar sua ação que, em sua intenção persuasiva de nos fazer sua audiência, fazem a chamada para a entrada no mundo do homem que queria ser cachorro, constituindo como um desafio reflexivo que demos conta apenas parcialmente de resolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em literatura surda ainda são recentes e poucos. Nossa investigação pode se constituir como uma tentativa de produzir uma reflexão sobre a narrativa em Libras e o papel da performance nessa produção, estando na ação performática o uso dos classificadores. Acreditamos que muitos de nossos estudos precisam ainda acontecer para que esse nosso texto possa sair de uma reflexão inicial para algo mais robusto como uma análise da sua qualidade literária, pois estamos muito distantes disso.

O desafio para um dia pensarmos análises literárias é grande, dentre várias razões podemos destacar duas.

A primeira está na quantidade de contos que podem ser classificados e adjetivados como produções da literatura surda. Muitos registros das produções surda ainda precisam acontecer para que possamos ter um efetivo panorama de como estas se constituem como expressão efetiva e afetiva da cultura surda.

A segunda está no âmbito dos estudos em literatura surda, pois que é na produção de pesquisas que possam dar suporte na área da literatura surda que caminhará as descobertas sobre o que, para quê e como se constituem as produções literárias dos

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

surdos. Está, pois, no futuro das pesquisas em literatura surda a construção de um referencial teórico que nos permita fazer sem relações com as línguas orais o que agora tentamos fazer, que foi pensar a performance de Nelson Pimenta como aspecto intrínseco a sua produção literária. Sair dos padrões historicamente criados e que, portanto, estão atrelados a produções performáticas para as línguas orais dependerá do quanto a área da literatura surda, como área de pesquisa poderá crescer.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN. Sari Knopp. “*Investigação Qualitativa em Educação*”. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. PORTO EDITORA, LDA: Portugal, 1994

CORTÁZAR, Júlio. *Valise de cronópio*. Tradução: Davi Arrigueti Jr e João Alexandre Barbosa. Coleção Debates. Perspectiva: São Paulo, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. Editora Melhoramento: São Paulo, 2009.

GOTLIB, Nádya B. *Teoria do conto*. Série Princípios. Editora Ática: São Paulo, 1990.

QUADROS, Ronice Müller de & KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Artmed: Porto Alegre, 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Produções culturais de surdos: análise da literatura surda*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 155 - 174, maio/agosto 2010.

_____. *Literatura Surda*. Texto-base: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura”*. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. Companhia das Letras: São Paulo, 1993.

Grupo de Discussão 16:

ABORDAGENS E ENSINO DA ESCRITA EM CONTEXTOS (NÃO) INSTITUCIONALIZADOS



TECNOLOGIA NO ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: EXPLORANDO POSSIBILIDADES

Camila B. C. Capozzoli (PPGLE/UFCG)

Marco Antônio M. Costa (Orientador – UFCG)

RESUMO

As novas tecnologias acarretam profundas implicações sociais, culturais e, portanto, educacionais (BUZATO, 2006). O mundo contemporâneo nos obriga a mudar as práticas em sala de aula (SOUZA, 2011). No que se refere ao ensino de escrita, Passarelli (2012) afirma que tal habilidade vem aumentando sua importância graças às formas de comunicação virtual pós-internet, que demanda maior interação neste mundo digital. Souza (2011) nos alerta que, em frente ao computador, a leitura e a escrita são praticadas constantemente. A partir de tais ponderações, elaboramos um projeto de pesquisa a ser desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, o qual será apresentado neste presente trabalho. O referido projeto visa investigar como o ensino de produção escrita processual pode ocorrer com o uso de uma ferramenta digital (FD), em contexto de ensino/aprendizagem de LI em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande. Para tanto, pretendemos: 1) verificar como um professor faz uso de uma FD para favorecer o ensino processual de escrita em LI e (2) identificar que impacto o uso dessa FD traz para o ensino de produção de textos em LI. Trata-se de uma pesquisa-ação, em que o pesquisador não é apenas um observador, mas alguém participante do grupo, envolvendo-se na realidade a ser pesquisada (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014). Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se avaliar o ensino de escrita em LI, por meio de uma FD, acompanhando, assim, as demandas de um contexto social complexo, digital e globalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita processual; Língua inglesa; Ferramenta digital.

ABSTRACT

New technologies entail profound social, cultural and, therefore, educational implications (BUZATO, 2006). The contemporary world forces us to change practices in the classroom (SOUZA, 2011). Regarding the teaching of writing, Passarelli (2012) states that this ability has increased its importance thanks to the forms of virtual communication post-internet, which demands greater interaction in this digital world. Souza (2011) warns us that, in front of the computer, reading and writing are practiced constantly. Based on these considerations, we elaborated a research project to be developed at the Graduate Program in Language and Teaching of the Universidade Federal de Campina Grande, which will be presented in this paper. This project aims to investigate how the teaching of written process production can occur with the use of a digital tool (DT), in a context of English teaching and learning in a language school in the city of Campina Grande. For this purpose, we intend to: (1) verify how a teacher makes use of a DT to favor the procedural teaching of writing in English language and (2) identify what

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

impact the use of this FD brings to the production of English language texts. It is a research-action, in which the researcher is not an observer, but someone who participates in the group, getting involved in the reality to be surveyed (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014). This research is justified by the need to evaluate the teaching of writing in English, through a DT, thus accompanying the demands of a complex, digital and globalized social context.

KEYWORDS: *Writing process; English language; Digital tool.*



Introdução

As novas tecnologias têm trazido importantes mudanças nas mais variadas áreas da vida cotidiana, uma dessas mudanças se dá na forma como nos comunicamos. As interações textualmente mediadas via computador ou *smartphones* têm despertado em alguns pesquisadores o interesse sobre esta linguagem escrita utilizada em meios virtuais, na busca em compreender seus usos e as transformações pelas quais ela passa ao se inserir neste ambiente digital. Apesar de reconhecer a importância desse tipo de pesquisa, este estudo segue por outro caminho, direcionando a sua atenção não em como a escrita vêm sendo praticada na era digital, porém, em como a escrita vem sendo ensinada em tal contexto sócio-histórico que nos provoca a repensar velhas práticas e a buscar o novo, para assim, nos tornamos participantes mais efetivos dessa mudança.

Considerando a relevância da inovação em salas de aula e no ensino da habilidade de escrita em língua inglesa (LI) como língua estrangeira, fazemos da escrita o nosso objeto de estudo em pesquisa que será desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, que se propõe a investigar como o ensino de produção escrita processual pode ocorrer com o uso de uma ferramenta digital (FD), em contexto de ensino/aprendizagem de LI em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande.

Sendo assim, o presente artigo é fruto de uma atividade piloto, elaborada com o intuito de fornecer uma reflexão e uma experiência prévia sobre o ensino de escrita como um processo e do uso da plataforma Write&Improve que pode ser acessada através do *link* <writeandimprove.com> como ferramenta digital, escolhida com o objetivo de auxiliar e de fazer presente algum elemento tecnológico para a atividade, buscando nos aproximarmos de uma inovação para o ensino no contexto onde este trabalho foi realizado.

Sobre os conceitos de escrita e *feedback*

Antes de esclarecer como se deu esta experiência prévia e quem foram os seus participantes, julgamos ser importante expor os conceitos de escrita que a embasaram, bem como o tipo de *feedback* realizado na produção escrita dos alunos e, claro, apresentarmos a plataforma Write&Improve e como ela funciona.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Hyland (2003) retrata as principais teorias de ensino de escrita em segunda língua, apresentando-as a partir dos diferentes focos que as regem, que são os seguintes: foco na estrutura da língua; na função do texto; na expressão criativa; no processo de escrita; no conteúdo, e no gênero. Segundo o autor, os focos apresentados acabam por moldar a prática pedagógica dos professores, que normalmente não adotam apenas uma teoria – uma vez que elas não se contrapõem, mas se complementam – muito embora, seja possível perceber a preferência do professor por uma delas.

Dentre as teorias apresentados por Hyland (2003), escolhemos o foco no processo como norteador na organização da atividade piloto que será apresentada, mas este não será o único conceito de escrita manifestado neste trabalho, poderemos perceber que existem alguns procedimentos na atividade que se aproximam do foco na estrutura e do foco no gênero. Mas o que seriam esses focos? Explicaremos a seguir.

Segundo a definição exibida por Hyland (2003), o foco no processo concentra o seu interesse no escritor, encarando-o como um produtor independente de textos cujo processo cognitivo é uma peça central na atividade de escrita. Para exemplificar as etapas que comumente fazem parte deste processo, o autor nos apresenta a seguinte figura:

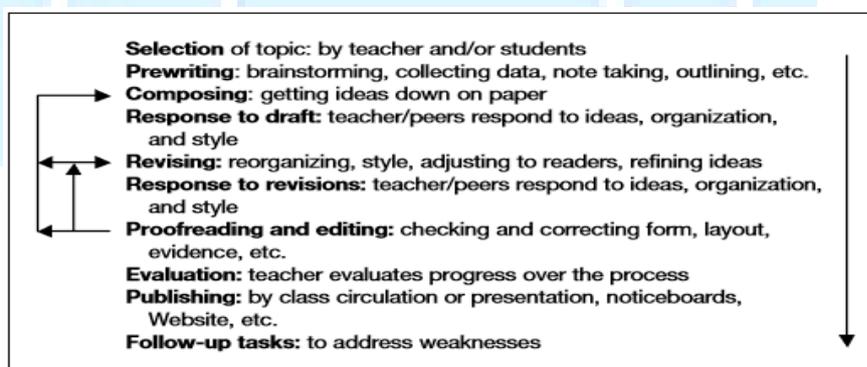


Figura 1 Modelo de escrita como processo.

Fonte: Hyland (2003)

Podemos identificar no modelo cerca de dez etapas que podem fazer parte no ensino de escrita com foco no processo. Percebemos também que há duas representações distintas pelas setas, uma delas indica um movimento linear, enquanto a segunda rompe com essa ideia de linearidade e aponta para outros caminhos possíveis. Quanto a isso, Hyland (2003) explica que as etapas deste processo não precisam acontecer segundo uma ordem pré-estabelecida, estas etapas não necessitam ser feitas em sequência, não há linearidade em atividades como planejar, elaborar rascunho, revisar e editar, pelo contrário, elas são recursivas, interativas e potencialmente simultâneas.

Carneiro e Oliveira (2017) apresentam a escrita processual como uma técnica que envolve a geração de ideias, o *feedback* do professor e entre pares e a produção de vários rascunhos. Este conceito nos ajudam a enxergar o processo de escrita como algo que não começa quando iniciamos a escrever as palavras em um papel ou a digitá-las na tela, mas sim, na mente, no desenvolvimento das ideias, revelando o lugar de destaque que o processo cognitivo exerce dentro deste conceito de ensino.

Os pontos frágeis deste foco de ensino não ficam omitidos no trabalho de Hyland (2003), que nos alerta para o fato de que aprender a como escrever é importante, porém alunos precisam de algo que vá além disso. Carneiro e Oliveira (2017) também trazem a crítica de outros autores como Paltridge (2014) e Hynkel (2004) ao foco exclusivo no processo, como algo que não prepara os alunos para as demandas da escrita em contextos acadêmicos, por exemplo. Hyland (2003) argumenta que levar os alunos a entender como os textos são moldados por tópico, público, propósito e normas culturais também é algo necessário (HYLAND, 2003).

A partir dos pontos de fragilidade do foco no processo, buscamos compensá-las com a inclusão de alguns conceitos de escrita com foco no gênero que, segundo Hyland (2003), dá ênfase ao texto e ao contexto, reconhecendo a escrita como atividade social, uma tentativa de comunicação com os leitores.

Este conceito de escrita baseada no gênero, encara o texto como discurso, conforme argumenta Carneiro e Oliveira (2017), ou como a forma que utilizamos a língua para comunicação. O foco no gênero no contexto de ensino de escrita tem por base a noção de um propósito social na comunicação, na qual o escritor precisa entender e usar a linguagem para atingir tal propósito em um determinado contexto (CARNEIRO; OLIVEIRA, 2017).

Assim como a escrita processual, a escrita com base no gênero também sofre algumas críticas apontadas por Hyland (2003). O autor afirma que professores com pouca imaginação ou não treinados correm o risco de não dar a devida atenção à contextualização da linguagem e acabar por apresentar o modelo de gênero como algo rígido e as formas representadas como abstração linguística (HYLAND, 2003).

Outro conceito que aparece nesta atividade, inclusive trazido pela perspectiva da plataforma utilizada, é o da escrita com foco na estrutura. Dentro deste conceito, encara-se a língua como um sistema de regras e ao utilizá-lo, busca-se precisão gramatical, construção de vocabulário e proficiência na língua-alvo.

Tendo apresentado as teorias que subjazem o conceito de ensino e de produção escrita, partiremos agora para as definições de *feedback* que se fizeram presentes na construção deste trabalho. Segundo Hyland e Hyland (2006), o *feedback* tem um papel positivo, mesmo em diferentes perspectivas no ensino de escrita. Na perspectiva de um ensino com foco no processo, os autores afirmam que este é um recurso de desenvolvimento importante, conduzindo os alunos a uma realização de múltiplos rascunhos em direção à capacidade de se expressar de maneira efetiva.

Dentro da perspectiva de *feedback*, encontra-se também de forma bem pontual, as definições de *feedback* sobre o erro. Quanto a isto, Hyland e Hyland (2006) apresentam a definição de *feedback* direto, onde o professor faz uma correção explícita e *feedback* indireto, no qual o professor apenas indica a existência do erro, sublinhando-o, ou por meio de outra forma em destaque.

Em um rápido comentário sobre estes dois tipos de *feedback*, os autores mencionam que ambos são interessantes de serem usados em perspectivas diferentes. O papel da explicitação em uma correção direta é bem-vindo em um contexto no qual os alunos com pouca proficiência ou iniciantes no aprendizado da língua estrangeira talvez não consigam identificar e corrigir os erros, mesmo que estes erros tenham sido sinalizados para eles. Entretanto, a correção indireta pode encorajar uma atitude mais reflexiva do aluno e de autocorreção, promovendo um aprendizado mais sólido a longo prazo.

Sobre a plataforma Write&Improve

Passemos agora a uma breve apresentação da plataforma utilizada nesta experiência de ensino. O Write&Improve é uma plataforma digital desenvolvida e disponibilizada de forma gratuita pela Universidade de Cambridge, que tem como público-alvo pessoas que queiram desenvolver a habilidade escrita em língua inglesa, como também professores que podem criar *workbooks*, algo como um caderno de atividades escritas, planejadas pelo professor, aos quais os alunos têm acesso a partir de um código de convite disponibilizado e encaminhado a eles via *e-mail* pelo professor através da própria plataforma, que pode ser acessada por computador, *tablet* ou *smarphones*.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

É importante pontuar que o Write&Improve oferece três serviços principais aos seus usuários, sendo eles: (1) *feedback* imediato, dado pela própria plataforma, através de uma nova tecnologia que promove uma escrita em LI com precisão; (2) Avaliação do texto submetido pelo usuário na escala de níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), podendo ser do nível A1 (mais básico) ao nível C2 (mais avançado); (3) evidenciar as partes do texto que, provavelmente, precisam de melhoramento.

Felarzzo (2016), ao fazer uma avaliação da plataforma, destaca alguns pontos positivos e negativos da sua proposta. Primeiro, Felarzzo (2016) pontua como positivo o fato de se tratar de uma plataforma de fácil manejo, que oferece um *feedback* de qualidade, que ainda oferece alternativas de correção. Segundo, o autor destaca como algo negativo o fato de que, apesar da correção precisa, o Write&Improve não oferece nenhuma explicação sobre o porquê determinada palavra estaria incorreta. Assim, um estudante usuário da plataforma, escreveria um texto com muitos erros corrigidos, mas sem entender o motivo pelo qual eles foram considerados erros. Pensando neste ponto de fragilidade, esta atividade buscou compensar tal deficiência, com o *feedback* explicativo da professora via *e-mail*.

Esta ferramenta colabora com a proposta deste trabalho, pois ao permitir que o aluno volte para o seu texto e refaça-o quantas vezes for considerado necessário, indica um posicionamento de escrita encarada como um processo de produção e não apenas como um produto acabado. Também sinaliza o conceito de língua como um conjunto de regras, pois o *feedback* dado tem por objetivo sinalizar erros gramaticais no nível da palavra ou no nível da frase, a figura a seguir nos ajuda a visualizar como isso ocorre:

Feedback explained ×

Word-level feedback

When Write & Improve finds a problem in your writing, a symbol next to the word that is affected is shown. There are four different types of symbols:

- ! **Incorrect word?** Is this word correct?
- ▲ **Did you forget something before this word?**
- ⊕ **Did you forget something after this word?**
- ☆ **Suspicious word.** Something doesn't look right about this word.

You can find more information about the error by clicking on the symbol.

Sentence-level feedback

The colour of the sentences shows Write & Improve's opinion of the quality of each sentence. Sentences with a white background are sentences that Write & Improve considers good, whereas sentences with a solid coloured background have areas that could be improved. The crossed lighter-coloured background shows that the sentence is better but could still be improved.

This seems to be a good sentence.

This sentence could maybe be improved.

There are some problems in this sentence.

Fonte: <writeandimprove.com> acesso em 03/10/2018.

Como podemos observar na Figura 2, o Write&Improve dá o *feedback* naquilo que considera ser um problema na escrita, sinalizando cada tipo de problema com um símbolo, que pode indicar uma palavra escrita de forma incorreta, algo que foi esquecido antes ou depois do uso de determinada palavra ou uma palavra considerada suspeita, onde a tecnologia considera que aparentemente há algo de errado.

Existe igualmente o *feedback* no nível da frase, onde é avaliada a qualidade das orações distribuídas ao longo do texto, que podem ser consideradas boas, boas com necessidade de aprimoramento e as que definitivamente precisam melhorar.

Um ponto interessante que vale a pena destacar é que a plataforma abre possibilidade para as duas modalidades de *feedback*: direto ou indireto. As palavras do texto que a plataforma considera como incorreta ou com algum tipo de problema, são sinalizadas através dos símbolos visualizados na Figura 2, para acessar a sugestão de correção direta enviada pela tecnologia, o aluno precisa clicar no símbolo. Sendo assim, a opção do tipo de *feedback* fica a critério do aluno, que pode tanto escolher clicar nos símbolos e obter a informação disponibilizada de forma direta ou, após perceber a presença do símbolo em alguma parte do seu texto, tentar chegar a uma conclusão sozinho do que possivelmente estaria sendo considerado errado e só depois conferir clicando na imagem. Quanto ao *feedback* no nível da frase, temos a modalidade de correção indireta como única opção, uma vez que ela é sinalizada através da marcação com cor, sem a apresentação de sugestões como ponto de correção ou melhoria.

Ainda dentro da apresentação da plataforma, faz-se importante ressaltar, que defendemos uma introdução responsável de tecnologias no ensino. Hyland (2003), ao tratar do uso de computador em aulas de escrita em segunda língua, afirma que o uso desse tipo de ferramenta só será eficaz a partir da integração da mesma a um programa contínuo e coerente, que oferece aos alunos algum controle sobre seu aprendizado e a orientação por parte dos professores. Com isso, o autor resalta que computadores, por exemplo, não são um método por si só, mas podem ser usados como suporte para uma variedade de métodos.

Dentro desta mesma perspectiva proposta por Hyland (2013), Carneiro e Oliveira (2017) argumentam que as tecnologias trazem uma nova perspectiva para o ensino de línguas estrangeiras, expandindo o aprendizado para além das paredes da sala de aula, porém, tecnologia sem pedagogia, não significa nada.

Experimentando a plataforma

Uma vez tendo esclarecido os conceitos de escrita e de *feedback* presentes na plataforma Write&Improve, iremos expor como uma atividade de escrita foi realizada em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande, em uma turma de nível básico, com aula semanal somente aos sábados pela manhã, no período de agosto a dezembro de 2018, da qual faziam parte 10 alunos, de faixa etária diversificada, variando de 13 a idades acima de 30 anos.

Este trabalho assume uma perspectiva de pesquisa-ação, pois o pesquisador é também professor da turma, interferindo de forma direta na realidade pesquisada (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014), e de caráter experimental (CERVO; BERVIAN, 1983) pois busca uma relação de causa e efeito entre o uso de uma plataforma digital de produção e correção de textos e o ensino de escrita com foco no processo. Foram utilizados como instrumento de coleta o registro do uso do Write&Improve feito pelos alunos através de *prints* de tela dados por eles e enviados a professora através de *e-mail*, bem como os registros de interação entre aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno que ocorreram também via *e-mail*.

A atividade foi realizada a partir de uma proposta do caderno de exercícios do livro Face2Face Elementary, que sugere a escrita de um *e-mail* informal, enviado a um amigo, no qual seria feito um convite para sair no sábado à noite. Para chegar a este fim, o material propõe atividades de pré-escrita que buscam familiarizar o aluno com o gênero através do reconhecimento de uma sequência lógica de troca de *e-mails*, do vocabulário utilizado, tanto para um convite informal, quanto para qualquer outro tipo de comunicação informal eletrônica, e, em sequência, fazer anotações que serviriam para nortear a escrita, esta proposta pode ser visualizada na Figura 3 a seguir:

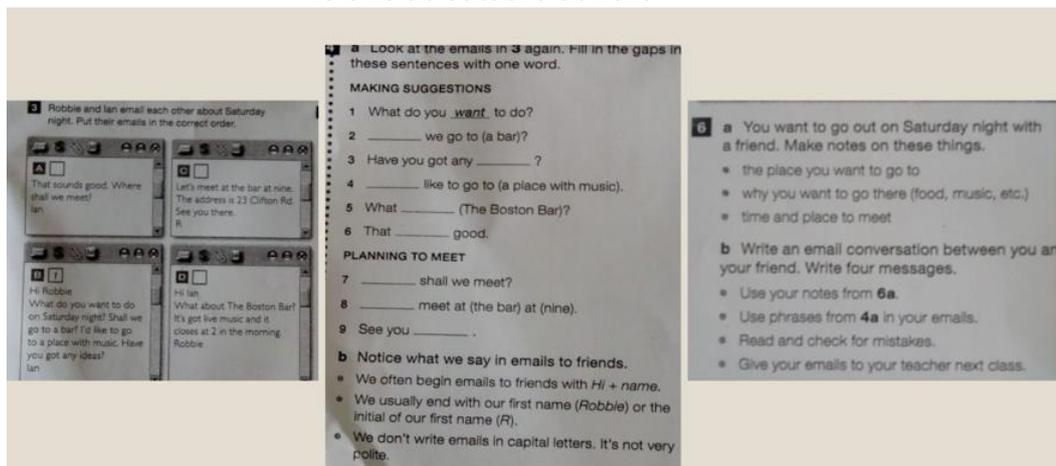


Figura 3 Atividades de pré-escrita de *e-mail* informal.

Fonte: Face2Face Elementary Workbook p.71

Podemos perceber a partir destas atividades uma preocupação com o texto em contexto, onde o gênero em questão é trabalhado como algo socialmente reconhecido, que apresenta uma linguagem específica e está sendo utilizado para um objetivo comunicativo particular—fazer um convite. Tais atividades fizeram parte do primeiro momento da nossa experiência e deram início aos contatos que ocorreram ao longo da semana até o encontro seguinte.

Iniciamos o processo de produção do *e-mail*, que foi desenvolvido no intervalo de sete dias até a aula seguinte, através da plataforma e de *feedbacks* dado aos alunos via *e-mail*. Estes movimentos ocorreram a partir da criação de um caderno de atividades no Write&Improve, onde o último exercício de pré-escrita apresentada no livro didático utilizado pelos alunos foi adaptado de forma a ficar coerente com o novo ambiente de apresentação, como pode ser visto na Figura 4

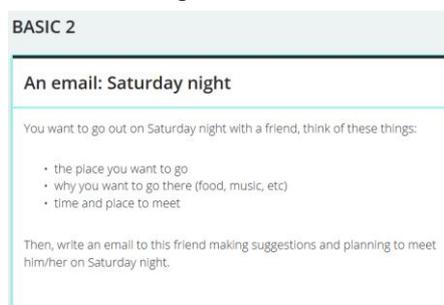


Figura 4 Atividade gerada na plataforma Write&Improve.

Fonte: <writeandimprove.com> acesso em: 14/12/2018

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Para ter acesso a esta atividade, foi enviado por *e-mail* um código eletrônico aos alunos, gerado pela plataforma, que dá a eles acesso a esta atividade específica. Iniciada a produção do texto, os alunos receberam *feedback* do Write&Improve e da professora, na modalidade direta e indireta, em interação via *e-mail*, até chegar a uma versão mais próxima do produto final considerado bom pelo aluno.

No segundo momento, na aula após a semana de produção, foi proposta aos estudantes uma forma de colocar o texto produzido em circulação, então, eles sortearam os nomes deles entre si e ao colega sorteado seria enviado o *e-mail*-convite e este, ao recebê-lo em seu *e-mail*, utilizaria esta mesma ferramenta para enviar uma resposta, aceitando ou não o convite recebido. É importante frisar aqui que, a troca de *e-mails* aconteceria com a observação da professora, que também seria uma das destinatárias, porém sem fazer interferências, para que assim ela tivesse acesso a comunicação dos alunos nesta atividade.

Este segundo movimento ocorreu ao longo da segunda semana, na qual os alunos trocaram mensagens entre si, enviando os convites a um colega e respondendo ao convite de outro. Vale destacar que, por ter tomado consciência de um receptor real para aquele *e-mail* somente após a sua produção, alguns alunos ainda fizeram edições no texto, para que este se adequasse ao seu verdadeiro interlocutor, que agora não seria mais uma pessoa hipotética.

O terceiro e último momento da atividade foi pensado como uma forma de sondar a opinião dos alunos sobre o uso da plataforma e realizar um trabalho de *feedback* indireto em conjunto com a turma, com o objetivo de promover uma prática reflexiva de escrita, por meio da qual os alunos precisam voltar-se novamente para o texto e praticar a autocorreção. Para isso, eles foram questionados sobre o que acharam do uso do Write&Improve naquela atividade e se houve alguma contribuição efetiva da plataforma na produção textual a que eles se engajaram. Logo após, foram apresentadas em folha de exercício, trechos extraídos da troca de mensagens ocorrida, que poderiam ser melhorados. Os alunos foram desafiados a identificar qual aspecto daquela frase precisava de alguma edição e como fazê-la.

Algumas palavras finais

A realização desta atividade leva-nos perceber que plataformas digitais como o Write&Improve abrem um espaço que possibilita o ensino de escrita em língua inglesa que não visa apenas ao produto final pronto e acabado, mas que permite ao professor acompanhar e promover um processo de produção escrita, onde o aluno pode se debruçar sobre seu texto quantas vezes ele achar necessário até considerá-lo bom o suficiente.

Outro aspecto relevante deste trabalho se encontra na edição feita de forma autônoma nos *e-mails*, após os alunos tomarem conhecimento de que aquela mensagem chegaria a um colega de sala específico, adequando-se a mensagem e a linguagem ao seu receptor. Este movimento reforça a noção de texto como atividade social; escrevemos para atingir algum objetivo e organizamos a mensagem do nosso texto para que o leitor reconheça tal objetivo (HYLAND, 2003).

Quanto ao uso dos recursos tecnológicos utilizados, buscamos integrar a plataforma à uma prática pedagógica de forma coerente e responsável, onde os alunos tiveram a oportunidade de transcender o espaço de sala de aula e agir de forma autônoma, conduzindo o ritmo de realização da atividade.

Concluimos que a integração de recursos tecnológicos para a realização da atividade inicialmente proposta pelo livro de exercícios adotado pela turma facilitou a interação professor-aluno, o desenvolvimento de atividade de escrita com foco no processo produtivo, a aprendizagem colaborativa e o uso do texto escrito como prática social – e não uma composição realizada para a correção do professor, sem fins comunicativos.

Como professores, somos desafiados a integrar as tecnologias nas nossas práticas pedagógicas, equipando os alunos com habilidades próprias da era da informação que vivemos hoje (WONG, 2013) e, se pensarmos na escrita como algo que, na missão de tornar a linguagem visível, sempre esteve relacionada com alguma tecnologia (HYLAND, 2003), percebemos que ela está evoluindo juntamente com as novas formas de comunicação. Desse modo, faz-se necessário um olhar sobre o seu uso, COMO também, sobre o seu ensino E sobre as novas possibilidades de prática pedagógica que as tecnologias digitais nos proporcionam.

Referências

ARAÚJO, J; PINHEIRO, R. C. **Letramento Digital: História, Concepção e Pesquisa.** In: GONÇALVES, A, F. et al. Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas. Ed. Pontes, 2014.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores.** Portal Educarede. São Paulo. 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37703285/BUZATO_letramentos_digitais_e_formacao_de_professores.pdf?>. Acesso em 15 jul. 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FERLAZZO, L. **I can't decide if "Write & Improve" is the best or worst site to help ELLs improve their writing.** Larryferlazzo.edublog, 2017. Disponível em <<http://larryferlazzo.edublogs.org/2016/11/22/i-cant-decide-if-write-improve-is-the-best-or-worst-site-to-help-ells-improve-their-writing/comment-page-1/>> Acesso em 20 dezembro 2018

HYLAND, K. & HYLAND, F. (2006). **Feedback on second language students' writing.** Language teaching. 39. 83 – 101.10.1017/S0261444806003399

HYLAND, K. **Second language writing.** New York: Cambridge University Press, 2003.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** 1. Ed. São Paulo: Telos, 2012

SOUZA, L. M. T. M. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou éticas?** In: HALU, R. C; JORDAS, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Formação desformatada: práticas com professores de língua Inglesa. Campinas – SP, Pontes Editores, 2011.

WONG, L. L. C. **Technological innovation and teacher change: IT in teacher professional development.** In: Innovation and change in English language education. Hyland, K; Wong, L. New York, 2013.

ESCRITA NA UNIVERSIDADE: ESTUDO DE CASO DAS EMENTAS DE DISCIPLINAS OFERTADAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO / WRITING IN THE UNIVERSITY: CASE STUDY OF THE MENUS OF SUBJECTS OFFERED IN UNDERGRADUATE COURSES

Juliana Marcelino Silva*
Elizabeth Maria da Silva**

RESUMO

A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio exerce grande influência em professores e alunos desse nível de ensino, cuja atenção tem estado direcionada à dissertação-argumentativa. Entretanto, ao ingressarem na universidade, os estudantes deverão escrever outros textos, pertencentes a diferentes gêneros. Dado esse contexto, o objetivo específico deste trabalho, que integra uma pesquisa mais ampla, é o de mapear as formas pelas quais a escrita é contemplada em ementas de disciplinas voltadas direta ou indiretamente para o seu ensino, ofertadas em todos os cursos de graduação da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Campina Grande. Trata-se de um estudo de caso fundamentado nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2010), particularmente na abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Seu *corpus* é constituído por dados documentais: planos de curso das disciplinas referidas. Tais dados, explorados com base na categorização de textos acadêmicos identificada por Fischer e Dionísio (2018), mostram quatro formas de referência à escrita no ementário analisado – ferramenta pedagógica, gênero científico, pedagógica e científica, e não especificada. Essas formas sugerem que a escrita é predominantemente abordada a partir da noção de gênero textual, sob a abordagem de ensino da socialização acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Ensino de escrita; Letramentos acadêmicos.

ABSTRACT

The composition test of National High School Examination exerts a great influence on teachers and students of this level of education, whose attention has been directed to the dissertation-argumentative. However, upon entering university, students should write other texts, belonging to different genres. Given this context, the specific objective of this work, which integrates a broader research, is to map the ways in which writing is contemplated in menus of disciplines directly or indirectly directed to its teaching, offered in all undergraduate courses at Federal University of Campina Grande, campus of Campina Grande. It is a case study based on the New Literacy Studies (STREET, 2010), particularly in the Academic Literacies approach (LEA; STREET, 1998). Its corpus is constituted by documentary data: course plans of the mentioned disciplines. These data, analyzed from categorization of academic texts identified by Fischer and Dionísio (2018), show four forms of reference to writing: pedagogical tool, scientific genre, pedagogical and scientific, and unspecified. These forms suggest that writing is predominantly approached from the notion of textual genre, under the teaching approach of academic socialization.

KEYWORDS: University; Teaching writing; Academic literacies.

1 Introdução

O Ensino Médio, como uma etapa fundamental da educação básica, exerce grande influência sobre o aluno em sua construção de conhecimentos, habilidades e competências. Pensando no desenvolvimento da escrita nesse nível de ensino, fica claro o efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004) que a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desempenha nos alunos, tendo em vista que muitas escolas e professores focam suas aulas na dissertação-argumentativa (CRUZ, 2013) único gênero requisitado em tal prova. Porém, ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes precisarão ler e escrever outros textos, pertencentes a diversos gêneros que circulam nas comunidades disciplinares da academia (WINGATE, 2015) ou em outras comunidades discursivas. Diante disso, surge o questionamento se os textos, cuja produção é exigida na universidade, são ensinados nesse nível de ensino. Isto é, nos cursos de graduação, há disciplinas específicas voltadas para o ensino de escrita acadêmica?

Ante a esse questionamento, estamos desenvolvendo uma pesquisa mais ampla, em andamento, intitulada *O lugar do ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação* (PIBIC/CNPq), cujo objetivo geral é o de analisar o lugar do ensino de escrita acadêmica nos fluxogramas dos cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* de Campina Grande. Neste artigo, apresentamos um recorte dessa pesquisa, a partir da seguinte indagação: Qual o lugar do ensino de escrita em ementas de disciplinas ministradas em cursos de graduação da UFCG, *campus* de Campina Grande? Partindo dessa indagação, nosso objetivo específico é o de mapear as formas pelas quais a escrita é contemplada em ementas de disciplinas voltadas direta ou indiretamente para o seu ensino, ofertadas em todos os cursos de graduação da UFCG.

Entendemos que a discussão sobre o lugar do ensino de escrita acadêmica é relevante por pelo menos três motivos. Primeiro, a escrita tende a ser a principal forma utilizada pelos professores para avaliar seus alunos, dado o contexto de escolarização em que se encontram (SILVA, 2017). Segundo, a escrita é uma prática social situada (STREET, 1984, 2010), logo, varia conforme a situação em que se configura. Terceiro, a escrita na escola tem suas especificidades que a diferenciam da escrita na universidade (FERNANDÉZ; CARLINO, 2010). Além desses motivos, cabe-nos destacar que, embora tenhamos, no contexto brasileiro, algumas pesquisas voltadas para a escrita acadêmica no

Ensino Superior, tais como a de Marinho (2010), Fiad (2011, 2013, 2015, 2016, 2017) e Fischer (2007, 2010, 2011), em nenhuma delas, foram focalizadas ementas de disciplinas ofertadas em cursos de graduação, objeto de estudo do nosso trabalho.

A fim de atendermos ao nosso objetivo, delineado anteriormente, organizamos este artigo em quatro partes. Na primeira, apresentamos a linha teórica norteadora do estudo. Na segunda, descrevemos a metodologia da pesquisa, bem como o processo de obtenção dos dados. Na terceira, exploramos os resultados encontrados a partir da análise das ementas selecionadas. Na última parte, tecemos nossas considerações parciais.

2 Conceitos norteadores da pesquisa

Para desenvolver nossa pesquisa sobre o lugar do ensino de escrita acadêmica em ementas de disciplinas ofertadas pela UFCG, recorreremos aos postulados teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NLS) (STREET, 2010) e à abordagem de ensino de escrita acadêmica denominada de Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006).

Durante muito tempo, predominou (provavelmente alguns pesquisadores ainda adotam) uma concepção de letramento centrada na ideia de que existe uma “grande divisão” entre a oralidade e a escrita, concebidas como dicotômicas, dissociadas, autônomas, neutras e homogêneas (FINNEGAN, 1974 apud SILVA, 2017). No entanto, entre o final do século XX e o início do século XXI, começaram a ser publicados estudos sobre o letramento a partir de uma perspectiva sociocultural, em que a oralidade, a leitura e a escrita se revelavam como práticas sociais situadas. Segundo Street (2010, 2014), esses estudos inauguraram a corrente dos Novos Estudos do Letramento. O arcabouço conceitual dessa corrente contempla dois conceitos apresentados em 1984 e retomados pelo pesquisador britânico em outras publicações como as de 2010 e de 2014, a saber: modelo de letramento autônomo e modelo de letramento ideológico.

De acordo com Street (2010, 2014), no modelo de letramento autônomo, a leitura e a escrita são consideradas descontextualizadas, neutras, homogêneas, à semelhança da forma como são concebidas pela corrente da “grande divisão”. Nesse modelo, entende-se que aprender a ler e a escrever significa aprender um conjunto de habilidades linguísticas (regras gramaticais e convenções da escrita) que poderia ser aplicado em quaisquer contextos de uso. Considera-se, assim, que a natureza do ensino é universal, logo, a

aprendizagem da leitura e da escrita poderia ser baseada em cursos gerais, em que os alunos mobilizariam apenas habilidades individuais e cognitivas já adquiridas.

No modelo de letramento ideológico, por sua vez, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais situadas, constituídas e construídas a partir de relações institucionais, identitárias e de poder (STREET, 2010, 2014). Nesse modelo, entende-se que não se aprende a ler e a escrever de uma vez por todas, porque os letramentos são situados, demandam práticas específicas: há diferentes usos sociais e variados significados que podem ser atribuídos à leitura e à escrita. Nesse sentido, no ensino pautado nessa concepção, as especificidades do público-alvo, seus interesses e necessidades são levados em consideração.

Um dos conceitos construídos a partir da visão dos letramentos como uma prática social é o da abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006). Na década de 90, ao pesquisarem sobre a escrita de estudantes em universidades do Reino Unido, com vistas a esclarecer a “crise” no Ensino Superior, supostamente ocasionada porque os alunos “não sabiam escrever” ou “escreviam mal”, Lea e Street (1998) identificaram que a escrita e o letramento dos estudantes em contextos acadêmicos podiam ser concebidos sob três abordagens ou modelos: 1) Modelo de habilidades de estudo; 2) Modelo de socialização acadêmica e 3) Modelo de letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, os autores definem o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais que o aluno precisa se apropriar. Assim, nessa perspectiva, cabe a ele a responsabilidade de ter o domínio das regras gramaticais, sintáticas, bem como das convenções da escrita. Entende-se que o domínio de tais regras e convenções asseguraria a competência escrita dos discentes, permitindo-lhes produzir quaisquer textos, em quaisquer situações sociais.

No segundo modelo, os pesquisadores definem o letramento como um conjunto de habilidades específicas de um contexto, tais como a forma de ler, falar, escrever, raciocinar, materializadas em gêneros e discursos que são produzidos e circulam nas diferentes áreas e disciplinas. Assim, nesta visão, cabe ao professor propiciar aos estudantes oportunidades de socialização com esses gêneros e discursos a fim de que eles possam aprender sua estrutura e as regras que norteiam a sua produção, estando aptos a reproduzi-los nas situações em que foram solicitados.

No terceiro modelo, Lea e Street (1998) definem o letramento com base no referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, a saber: como uma prática social

situada. Nesse modelo, defendido pelos autores, há um interesse pela atribuição de significados à escrita feita por aqueles que a usam (professores, alunos, pesquisadores), pelas relações que estabelecem com ela, bem como pelas questões de identidade, poder e autoridade que subjazem a tais relações. Além disso, consideram-se os processos envolvidos nos letramentos como complexos, dinâmicos e situados; abrangendo questões epistemológicas e processos sociais, tais como a interação entre os participantes e as instituições envolvidas.

Cabe destacar que os pesquisadores reconhecem que a adoção de um modelo de ensino de escrita acadêmica não anula a dos outros, pelo contrário, eles defendem uma abordagem mista contemplando as especificidades dos três modelos, a depender dos objetivos e do público alvo.

Em síntese, esses três modelos explorados anteriormente, especialmente o dos letramentos acadêmicos, nos auxiliaram na análise das ementas de disciplinas supostamente voltadas para o ensino de escrita acadêmica em cursos da UFCG, visto que propiciou um norteamento teórico na etapa de análise dos dados, de forma que foi possível compreender as abordagens de ensino de escrita que poderiam estar subjacentes às ementas.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

A fim de atendermos ao objetivo do presente estudo, desenvolvemo-lo à luz dos princípios norteadores do paradigma interpretativo. De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 61), nesse paradigma, há o interesse em “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares”. [grifo dos autores]. Não obstante a procura por “perspectivas seguras”, os pesquisadores que situam sua investigação nesse paradigma não estão preocupados em encontrar certezas sobre o que está sendo estudado, tampouco em fazer generalizações a partir das particularidades exploradas. Buscam, na verdade, interpretar as ações humanas as quais “são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61).

No âmbito desse paradigma, desenvolvemos uma pesquisa de natureza documental. Nesse tipo de pesquisa, de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015,

p.58), “(...) os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Segundo Moreira e Caleffe (2008), o documento a ser escolhido para cada pesquisa dependerá do problema para o qual se busca uma resposta. Assim, no caso da nossa pesquisa, como estávamos interessados em identificar as formas por meio das quais a escrita é contemplada em ementas de disciplinas ofertadas em cursos de graduação da UFCG, *campus* de Campina Grande, selecionamos para análise os planos de curso das disciplinas supostamente voltadas para o ensino de escrita acadêmica.

Optamos, assim, por desenvolver um estudo de caso, dado o nosso interesse em direcionar a pesquisa para uma situação particular: ensino de escrita acadêmica em uma universidade federal brasileira. Conforme Sarmiento (2011, p.2, grifo do autor), “o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objeto de incidência da investigação [...]. Aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o fato de se situar numa *unidade*”. Em nossa pesquisa, buscamos explorar as possíveis especificidades do ensino de escrita a partir de pistas textuais presentes na formulação das ementas apresentadas nos planos de curso.

Em relação à construção do processo analítico, nós o desenvolvemos em três partes. Na primeira, consultamos o site da PRE – <http://analytics.lsd.ufcg.edu.br> –, a fim de identificarmos os cursos ofertados pela UFCG e seus respectivos fluxogramas. São trinta e sete cursos, divididos em sete áreas de conhecimento: Ciências humanas, Ciências humanas aplicadas, Ciências exatas, Ciências da saúde, Educação, Letras, linguística e artes e Engenharias.

Na segunda etapa, de posse dos fluxogramas, elencamos vinte e uma disciplinas, em trinta e quatro cursos, que estariam supostamente relacionadas ao ensino de escrita acadêmica. Estamos sempre afirmando “supostamente relacionadas”, porque nem sempre há uma correspondência entre o que está previsto na ementa e o que realmente acontece em sala de aula.

Na terceira etapa, tendo acesso aos planos de curso das disciplinas referidas, analisamos as ementas dessas disciplinas, buscando palavras e expressões que fizessem referência à escrita, a fim de empreendermos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1970). Para tal, levamos em consideração as duas categorias identificadas por Fisher e

Dionísio (2011), ao proporem uma tipificação de textos presentes no ensino superior, a partir da análise de resumos publicados em uma conferência internacional sobre letramentos ocorrida em 2009, em Portugal, a saber: escrita como ferramenta pedagógica e como gênero científico.

Segundo as autoras, a categoria escrita como ferramenta pedagógica inclui textos requeridos na universidade com fins de mediação do processo de ensino-aprendizagem. O professor os exige a fim de ensinar aos alunos determinados conhecimentos, bem como avaliar a construção desses conhecimentos e sua aprendizagem. Entre os textos que mais se vinculam a essa categoria, destacam-se: resumos, fichamentos, esquemas, resenhas.

Já a categoria escrita como gênero científico inclui, conforme as autoras, textos produzidos com o objetivo de divulgar conhecimentos científicos (artigo acadêmico, ensaio, relatório de pesquisa, monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado). Entretanto, quando introduzidos em sala de aula, esses gêneros se transformam em objetos de ensino, desempenhando função semelhante à dos inclusos na categoria ferramenta pedagógica (SILVA, 2017).

Além dessas duas categorias identificadas por Fisher e Dionísio (2011), as ementas analisadas apontaram mais duas: a mista e a não especificada. Na categoria mista, há referência à escrita tanto como uma ferramenta pedagógica, quanto como um gênero científico. Já na não especificada, a referência à escrita é feita de modo genérico, sem menção a gêneros específicos.

Na seção a seguir, exploramos uma ementa representativa de cada uma dessas categorias, com exceção da mista, já que é uma junção da primeira e da segunda.

4 Qual o lugar do ensino de escrita acadêmica em ementas de disciplinas?

Conforme informamos na seção anterior, a análise das ementas das disciplinas identificadas como supostamente voltadas para o ensino de escrita acadêmica nos permitiu construir quatro categorias de análise.

Na primeira categoria, escrita como ferramenta pedagógica, contemplamos ementas de disciplinas em cuja formulação há referência explícita à escrita voltada para essa finalidade pedagógica. Entre as disciplinas inclusas nesta categoria, podemos citar algumas: Língua portuguesa, Leitura e produção de textos filosóficos I, Prática de

produção textual e Leitura e produção de textos acadêmicos I. A seguir, apresentamos uma ementa representativa dessa categoria:

Leitura e produção de textos filosóficos I

EMENTA: Metodologia do estudo: trabalho intelectual e documentação. Elementos da redação científica. Concepções de leitura e de escrita. Critérios de textualização. Gêneros textuais acadêmicos: notas, esquema, fichamento e resumo informativo. Práticas de leitura e de escrita. Revisão e reescrita nas atividades de produção de textos. Noções básicas no manuseio de editores de texto e sistemas operacionais (noções em informática). (PPP de Filosofia [Bach], 2011, p.38, grifo nosso).

A ementa exposta é da disciplina Leitura e produção de textos filosóficos, ofertada no curso de Filosofia (bacharelado). Grifamos nela algumas palavras relacionadas à escrita: “notas”, “esquema”, “fichamento”, “resumo informativo”. Todas têm em comum o fato de nomearem textos que pertencem a diferentes gêneros que geralmente são exigidos pelo professor, em sala de aula, como um mecanismo de auxílio no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Tais textos são frutos de um processo de retextualização (DELL’ISOLA, 2007): determinado texto-fonte (artigo científico, ensaio acadêmico, capítulo de livro, por exemplo) é retextualizado em outro texto (esquema, fichamento, resumo, resenha, por exemplo), a partir de objetivos didáticos traçados pelo docente. Esse caráter pedagógico da escrita é reforçado, na ementa, a partir da menção a dois processos vinculados à análise da produção textual realizada em contextos de escolarização, a saber: “revisão” e “reescrita”.

Já na segunda categoria, escrita como gênero científico, incluímos ementas de disciplinas em cuja formulação faz-se referência explícita à escrita voltada para a preparação ou a divulgação de pesquisas científicas. Entre as disciplinas contempladas nessa categoria, destacamos as seguintes: Metodologia de pesquisa e comunicação científica, Metodologia e técnicas de pesquisa e Metodologia científica. A seguir, expomos uma ementa representativa dessa categoria:

Metodologia e técnicas de pesquisa

EMENTA: Pensamento racional empírico e pensamento lógico científico. Abstração e a teoria científica. Hipóteses. Pesquisa básica e aplicada. Instrumentos de coleta de informação. Mecanismos de análise. Revisão bibliográfica. Projeto e relatório de pesquisa. Trabalhos científicos. Normas para publicações técnico-científicas. (PPP de Engenharia de Materiais, 2009, p. 80, grifo nosso).

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

A ementa apresentada refere-se à disciplina Metodologia e técnicas de pesquisa, ofertada para o curso de Engenharia de Materiais. Nela, percebemos, à semelhança do observado na categoria anterior, que a escrita é referida a partir da nomeação de textos pertencentes a gêneros: “projeto” e “relatório de pesquisa”, mas com o diferencial de serem gêneros voltados para a proposição e o relato de uma pesquisa, respectivamente. Assim sendo, na produção de um resumo ou de um esquema, por exemplo, temos a retextualização de textos cujo foco pode ser o de relatar uma pesquisa; já na de um projeto, temos a proposição da própria pesquisa e no relatório, sua própria descrição e análise. Além desses dois últimos gêneros, são referidos, na ementa em foco, os “trabalhos científicos”. Trata-se de uma nomeação genérica que sugere a inclusão de textos como instrumentos a serviço da divulgação da produção de conhecimentos científicos, embora, quando exigidos em sala de aula, assim como os projetos e relatórios de pesquisa, se transformem em ferramentas pedagógica (SILVA, 2017), como já sinalizamos anteriormente.

Na terceira categoria, contemplamos ementas mistas, nas quais há referências à escrita tanto como ferramenta pedagógica, quanto como gênero científico. Entre as disciplinas contempladas nessa categoria, destacamos algumas: Metodologia do trabalho científico: as normas da produção textual, Análise e produção de textos acadêmicos e Leitura e produção de textos acadêmicos I. No caso dessa categoria, percebemos o predomínio dos gêneros científicos, sugerindo-nos um interesse maior em socializar os estudantes com os discursos científicos materializados em diferentes gêneros que circulam e são produzidos na academia, em consonância com a abordagem de ensino de escrita acadêmica denominada socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998).

Na quarta e última categoria, escrita como algo não especificado, incluímos as ementas em que a referência à escrita é feita de modo genérico, sem menção a textos específicos que devam ser trabalhados na disciplina. Entre as disciplinas contempladas nesta categoria, destacamos algumas: Leitura e produção de textos, Português 1 e Português instrumental. À guisa de exemplo, segue uma ementa representativa:

Português 1

EMENTA: Estratégias de leitura de textos produzidos em diferentes contextos de uso. Características textual discursivas e linguísticas de textos elaborados em situações comunicativas diversas; critérios de textualidade. Estratégias de textualização. Produção e revisão de textos diversos. (Plano de curso, Curso de Letras Libras, grifo nosso).

O exemplo apresentado se refere à ementa da disciplina Português 1, ministrada no curso de Letras Libras. Grifamos algumas palavras a fim de sinalizar que a escrita está presente a partir da nomeação genérica “textos”: “textos produzidos em diferentes contextos de uso” e “produção e revisão de textos diversos”. Diferentemente das outras categorias, em que há menção explícita a gêneros que deveriam ser abordados nas disciplinas, nesta, não há especificações, pelo contrário, a referência é ampla “diferentes contextos de uso”, “textos diversos”. Essa configuração da ementa transfere para o professor o papel de escolher, no âmbito dos variados contextos de uso da escrita, que textos focalizar em sua disciplina, considerando seus objetivos didáticos e o público alvo.

Tendo explorado alguns resultados alcançados em nosso estudo, tecemos na próxima seção algumas considerações parciais e encaminhamentos delas decorrentes.

Considerações parciais

Ao buscarmos analisar o lugar do ensino de escrita acadêmica em ementas de disciplinas ofertadas em cursos de graduação da UFCG, *campus* Campina Grande, tínhamos como objetivo principal identificar as formas pelas quais a escrita era contemplada nas ementas referidas, baseando-nos na concepção de escrita como uma prática social situada (STREET, 2010). A partir do levantamento de nomeações de textos, feitas nas ementas, identificamos quatro formas de referência: ferramenta pedagógica, gênero científico, pedagógica e científica, sem especificação. Todas essas formas sugerem que a escrita parece ser predominantemente abordada a partir da noção de gênero textual (resumo, resenha, fichamento), sob a abordagem de ensino da socialização acadêmica, visto a referência a gêneros ligados ao planejamento e à divulgação de pesquisas (projeto, monografia, artigo científico).

Entretanto, a fim de enriquecermos nosso olhar sobre o lugar do ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação da universidade focalizada, daremos prosseguimento à pesquisa, triangulando essas formas de manifestação da escrita com os objetivos das disciplinas e as perspectivas dos participantes do processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos.

Referências

BARDIN, F. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002 [1977]. 229p.

CRUZ, Samelly Xavier da. **Um novo uso para a ‘antiga’ dissertação**: caracterização da proposta de redação no ENEM, à luz da sociorretórica. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1r-SNSxppApTYnAJdJfHvk4XFNusa2eF7/view>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

DELL’ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERNÁNDEZ, G. M. E.; CARLINO, P. En qué se diferencian las practicas de lecture y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v 31, n. 3, p.6-19, Sept. 2010.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

_____. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

_____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015.

_____. (Org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016. 357p.

_____. **Pesquisa e ensino de escrita**: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Educação). 2007, 341f – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

_____. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, maio-agosto, p. 215-228, 2010. Disponível em:< <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 14 de set. 2017.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

_____. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Revista Scripta**, Minas Gerais, Belo Horizonte, PUC-MG, v.15, n.28, p.37-58, 1º sem., 2011.

FISHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramentos (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v.6, n.1, p. 79-93, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>>. Acesso em: 08 out. 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá - Colombia No, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>>. Acesso em: 18 de nov. 2018.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an a academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. Disponível em: <<https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. Tradução Fabiana Cristina Komesu e Adriana Fischer. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>>. Acesso em: 08 out. 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p.69-94.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Filosofia, bacharelado. Campina Grande, 2011.

_____. Meteorologia, bacharelado. Campina Grande, 2013.

_____. Engenharia de Materiais. Campina Grande, 2009.

_____. Design. Campina Grande, 2013.

_____. Música, bacharelado. Campina Grande, 2011.

_____. Geografia. Campina Grande, 2010.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

SARMENTO, Manuel Jacinto (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.137-179.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. Tese (Doutorado em Educação). 2017, 191f - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

A ESCRITA ARGUMENTATIVA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Lucas Santos Velez (UFPG)

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFPG)

RESUMO

A argumentação é tratada como um dos pilares fundamentais da escrita, além de ser a base para todo e qualquer cidadão viver em sociedade, atuando de maneira crítica e efetiva acerca de tudo que o rodeia. Os meios digitais têm sido um suporte bastante utilizado para o trabalho com a escrita argumentativa, sobretudo, através de discussões em redes sociais. O objetivo deste trabalho é analisar atividades sobre a argumentação presentes em uma coleção didática voltada para o Ensino Médio. O referencial teórico está orientado pelas noções de sequenciação argumental (FERRAREZI; CARVALHO, 2015), um letramento crítico (BAPTISTA, 2012), pelas estratégias de desenvolvimento da argumentação (KOCH; ELIAS, 2016) e pela reflexão sobre aula expositiva tradicional (LOPES, 1997). A análise evidenciou que o método de explicação e exercícios trazido na coleção didática selecionada se distancia da realidade atual vivida pelos estudantes, fato que dificulta o letramento, que se encontram cada vez mais inseridos no mundo virtual, além de promover a reflexão sobre como estão sendo ensinadas as estratégias para o desenvolvimento de um argumento. Esse resultado aponta para a necessidade de se explicar como construir um argumento, defendendo ainda que a inclusão dessa prática de letramento pode favorecer a prática da escrita argumentativa de forma mais próxima do cotidiano do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita argumentativa; Livro didático; Gêneros digitais.

ABSTRACT

The argument is treated as one of the fundamental pillars of writing, as well as being the basis for every citizen to live in society, acting in a critical and effective way about everything that surrounds him. Digital media have been a widely used support for working with argumentative writing, especially through discussions in social networks. The objective of this work is to analyze activities about the argumentation present in a didactic collection focused on High School. The theoretical framework is guided by the notions of argumentative sequencing (FERRAREZI, CARVALHO, 2015), a critical literacy (BAPTISTA, 2012), the strategies of argumentation development (KOCH, ELIAS, 2016) 1997). The analysis evidenced that the method of explanation and exercises brought in the selected didactic collection distances itself from the current reality lived by the students, a fact that hinders the literacy, which are increasingly inserted in the virtual world, besides promoting reflection on how they are being strategies for the development of an argument. This result points to the need to explain how to construct an argument, further arguing that the inclusion of this literacy practice can favor the practice of argumentative writing in a way that is closer to the student's daily life.

KEYWORDS: Argumentative writing; Textbook; Digital genres.

Introdução

A escrita, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, é abordada como um eixo de ensino que leva o aluno à reflexão por meio de uma prática social em que o aluno é visto como protagonista de sua história.

A argumentação é o destaque quando se remete à escrita como fator de ação na sociedade, pois esta faz com que o cidadão possa atuar de maneira crítica e efetiva na coletividade.

Os livros didáticos (LD), partindo do que a BNCC coloca sobre argumentação, devem trazer o tema da argumentação a partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, como aponta:

Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BNCC, 2017, p. 123)

A habilidade contempla a situação comunicativa em que o aluno se encontra, além do reconhecimento do tema/assunto que está em pauta. Os meios digitais são utilizados por todos; lá, as pessoas constroem discussões acerca de vários temas polêmicos, e a argumentação é usada para defender ponto de vista, a situação comunicativa pode ser construída numa rede social, e isso pode ser trabalhado em sala de aula para a construção de alunos argumentadores, como será visto nesse trabalho, descrevendo uma orientação para produção de texto argumentativo presente numa atividade de LD, além de uma reflexão sobre alternativas para ampliação das condições de produção de textos a partir de práticas de letramento digital.

1. Linguagem e argumentação

A linguagem, de acordo com Wittgenstein (apud AZEVEDO, 2000), é entendida como um jogo recíproco de interação entre locutor e alocutário que mudam de função durante toda a conversa, em que um locutor torna-se alocutário para ouvir o que o outro tem a dizer, e se concorda ou não, torna a exercer a função de locutor para expressar sua opinião.

Na visão pragmática, Austin (apud AZEVEDO, 2000) compreende os atos da

linguagem como performativos: uma única frase dita pode ser interpretada de diversas maneiras, cabendo ao alocutário entender de acordo com seu cognitivo (vivência, conhecimento de mundo, ideologia etc). Nessa linha de reflexão, Ducrot (apud AZEVEDO, 2000) define que a função primeira da linguagem não é a comunicação, mas sim a argumentação, pois o ato de ilocução é, na verdade, a imposição ao destinatário daquilo que está sendo dito, e que servirá, caso seja entendido, para dar condições de prosseguimento à conversa.

2. Sequenciação argumental e estratégias de desenvolvimento de argumento

Ferrarezi e Carvalho (2015) apresentam a noção de sequenciação argumental, atribuindo ao argumento a definição de "uma assertiva que sirva como base para uma afirmação ou negação quaisquer." Além disso, os autores apresentam as principais formas de construção de um argumento: a lógica e os dados; pela lógica, pode-se deduzir através do que foi dito, algo que possa reforçar ou negar a sentença; já através de dados, fatores científicos, sociais etc podem aliar-se à sentença para produzir um argumento sobre determinado fato.

Para argumentar, é necessário o domínio de algumas habilidades específicas que constroem a capacidade argumentativa, e isso deve ser trabalhado na escola, sobretudo, para que os alunos consigam selecionar as informações necessárias e assim construir seus argumentos. Esses autores consideram um bom argumento como uma "armadilha bem construída, quando se vê, já se caiu nela e não há mais como voltar sem muitas dificuldades." Para isso faz-se necessário o entendimento progressivo do texto que deve apresentar o ponto de vista do autor, demonstrando as formas de apresentação e determinação de um ponto de vista, para só então, iniciar-se a fase de produção de argumentos em sala.

A argumentação é um dos pilares da escrita, se não o principal, como destaca Ducrot. Por essa razão, os alunos necessitam de aprender a argumentar para conviverem em sociedade e nela atuarem.

Seguindo essa posição de Ducrot, Koch e Elias (2016) enfatizam que "argumentar significa apresentar dados, explicações, razões etc. que se fundamentem em uma afirmação, uma tomada de posição [...]". As autoras apontam algumas estratégias para o desenvolvimento da argumentação que podem ser levadas à sala de aula. A

primeira estratégia diz respeito ao ato de perguntar e apresentar resposta; o texto pode ser construído com uma pergunta no início, e logo em seguida, tópicos elencados como resposta para essa pergunta, e ao lado desses tópicos a explicação de cada um que esclareça e justifique o motivo do aparecimento e relevância dele para responder aquela pergunta.

A segunda estratégia destaca o levantamento de um problema e o apontamento de uma solução; o texto pode organizar-se iniciando com o levantamento de um problema e sua descrição mostrando sua gravidade, que servirá de base para a construção de diversas soluções ao longo do escrito; essas soluções podem advir, para sua validade, antecedidas ou sucedidas de citações diretas e/ou indiretas.

A terceira estratégia aponta para a indicação de argumentos favoráveis e contrários; o texto é construído a partir de colocações favoráveis, e em seguida, colocações contrárias à problemática discutida, após a apresentação das duas visões (favorável e contrária), o autor do texto expõe qual das duas acha mais coerente, toma sua posição no texto, defende um ponto de vista e avalia o outro ao qual se opôs.

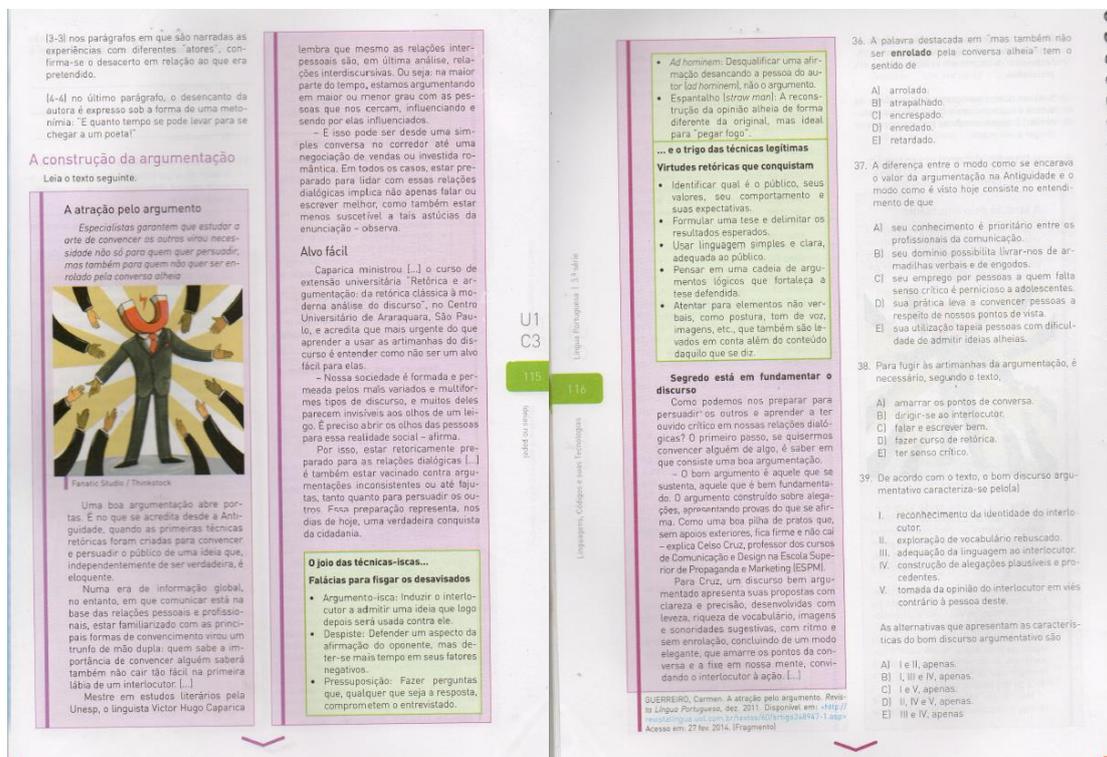
Por fim, a quarta e última estratégia de desenvolvimento de argumentação trazida pelas autoras aponta para o estabelecimento de comparações; o texto é construído a partir da comparação de pontos próximos e distantes de ideias distintas que, analisadas, proporcionam ao autor manifestar sua posição acerca do fato.

4. A argumentação com base num letramento crítico

Tendo considerado a relevância da argumentação na sociedade, como ela atua na linguagem e as formas de construção de um argumento, torna-se necessário pensar na formação de leitor crítico, base de qualquer argumentador, pois não há como pensar a escrita desarticulada da leitura. Nesse sentido, o trabalho com textos em sala de aula deve orientar-se não apenas pela metodologia formal e conteudística do mesmo, mas também, por aspectos discursivos, situando a produção textual no espaço histórico e ideológico do aluno, de modo a torná-lo crítico, reflexivo e questionador de sua própria realidade e das leituras realizadas.

5. A proposta do livro didático

Observando atividades de leitura e escrita em uma coleção didática voltada ao Ensino Médio, julgamos pertinente analisar a forma utilizada para construir a argumentação com os alunos.



ANEXO A – Fonte: Oliveira (2015, p. 115-116).

De início, o anexo A propõe a leitura de um texto que trata da força da argumentação na sociedade e de algumas técnicas de construção de um argumento, trazidas numa revista. A questão 36 busca a percepção do aluno sobre o sentido da palavra "enredo", a questão 37 traz um excerto do texto e pede que o aluno complementemente com outro excerto que também se encontra no texto. As questões 38, 39 e 40 seguem a mesma linha de "de acordo com o texto" ou "segundo o texto" e solicitam do aluno apenas a tarefa de localizar informações no texto.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO
Universidade Federal de Campina Grande
25 e 26 de outubro de 2018

36. Com base em sua leitura do texto "Propaganda à ser limitada", PREENCHA o quadro a seguir, considerando os elementos que o constituem.

Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	
Provável destinatário	
Local e época de circulação	
Provável objetivo da interação	

Conteúdo temático e propósito comunicativo

Organização geral do texto

Linguagem e recursos linguísticos

M
O
D
O
S

D
E

E
X
P
O
R

E
D
E

A
R
G
U
M
E
N
T
A
R

41

ANEXO B – Fonte: Oliveira (2014, p. 41).

Observando o anexo B, verificamos que uma ficha de leitura é apresentada ao aluno de Ensino Médio para o reconhecimento das partes composicionais de um texto e sua escrita encaixada em cada seção da ficha.

41. (UFPR) LEIA o texto a seguir extraído do Editorial da *Folha de S. Paulo*.

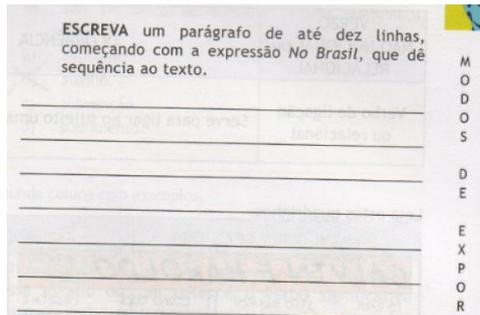
O massacre dos pedestres

Em diversos países europeus, os motoristas têm como certo e inquestionável o dever de dar absoluta preferência aos pedestres que manifestam o desejo de atravessar uma rua (quando não está no local um semáforo que já disciplina a travessia).

Contribuem para esse respeito aos pedestres tanto a consciência destes em relação aos limites a que devem obedecer, quanto a existência de punições drásticas aos motoristas que não respeitam a norma.

ANEXO C – Fonte: Oliveira (2014, p. 45).

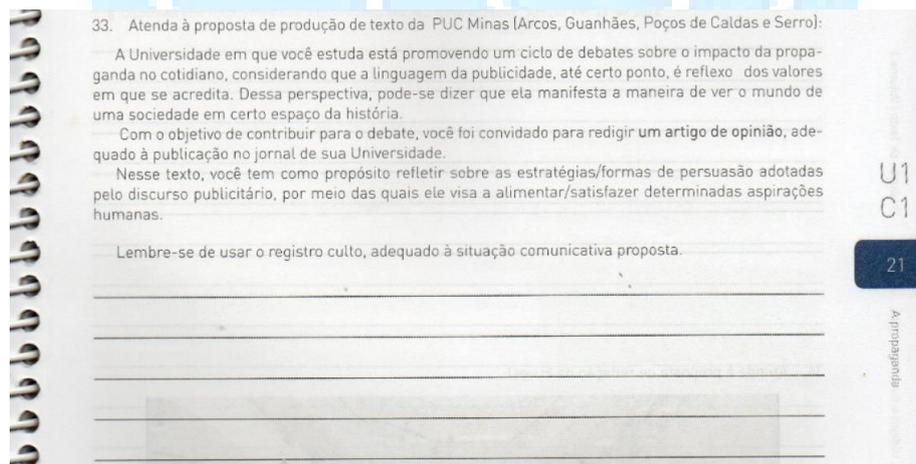
IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO
Universidade Federal de Campina Grande
25 e 26 de outubro de 2018



ANEXO D – Fonte: Oliveira (2014, p. 45).

Apesar de em figuras separadas, os anexos C e D são complementares. No anexo C está a contextualização da questão, já no D, o comando/enunciado. A discussão em torno dessa questão se dá pelo fato de que o tema trabalhado (os limites dos motoristas e dos pedestres no trânsito) parece distanciado do cotidiano do aluno, podendo tornar a tarefa sem sentido para ele. No enunciado do anexo D; o segundo ponto a destacar é a prescrição presente no enunciado (anexo D), a questão inicia narrando fatos sobre o trânsito no mundo, e o comando requisita, especificamente, que o aluno escreva, dando sequência ao texto (anexo C), falando sobre a situação desse tema no Brasil.

Por fim, o anexo E apresenta uma proposta de construção de um artigo de opinião (gênero prototipicamente argumentativo) a partir de uma situação hipotética de debate sobre a propaganda no cotidiano.



ANEXO E – Fonte: Vignoli (2015, p. 21).

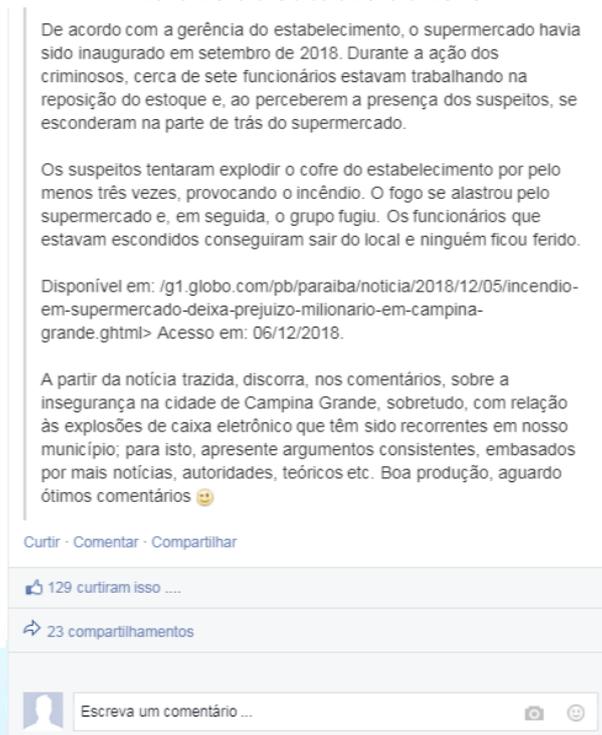
Para participar do debate, o aluno deve produzir um texto do gênero argumentativo. Reitera-se mais uma vez o fato do distanciamento do tema e da realidade do aluno, é necessário que o professor tenha em vista que, para a inserção de qualquer conteúdo em

sala, deve-se partir de algo conhecido pelos alunos para desenvolvê-lo e chegar ao objetivo esperado, ou seja, como serão construídos alunos argumentadores que não produziram argumento sobre o que é conhecido, partindo do desconhecido.

6. Pela associação do letramento digital à prática de escrita argumentativa (proposta)

Os alunos da escola atual estão cada vez mais autoletrados (XAVIER, 2005), desenvolvendo conhecimento sozinhos, sem orientação. Estão inseridos desde criança no mundo digital, tornando-se letrados digitais, pela utilização de figuras, códigos verbais e não verbais na escrita. Enquadrados nessa realidade, buscam na prática do professor novas formas de aprender com aulas mais dinâmicas, participativas e descentralizadas da figura do professor com foco, agora, no próprio aluno.





De acordo com a gerência do estabelecimento, o supermercado havia sido inaugurado em setembro de 2018. Durante a ação dos criminosos, cerca de sete funcionários estavam trabalhando na reposição do estoque e, ao perceberem a presença dos suspeitos, se esconderam na parte de trás do supermercado.

Os suspeitos tentaram explodir o cofre do estabelecimento por pelo menos três vezes, provocando o incêndio. O fogo se alastrou pelo supermercado e, em seguida, o grupo fugiu. Os funcionários que estavam escondidos conseguiram sair do local e ninguém ficou ferido.

Disponível em: /g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2018/12/05/incendio-em-supermercado-deixa-prejuizo-milionario-em-campina-grande.ghtml> Acesso em: 06/12/2018.

A partir da notícia trazida, discorra, nos comentários, sobre a insegurança na cidade de Campina Grande, sobretudo, com relação às explosões de caixa eletrônico que têm sido recorrentes em nosso município; para isto, apresente argumentos consistentes, embasados por mais notícias, autoridades, teóricos etc. Boa produção, aguardo ótimos comentários 😊

Curtir · Comentar · Compartilhar

👍 129 curtiram isso ...

➦ 23 compartilhamentos

👤 Escreva um comentário ... 📷 😊

ANEXO F - Fonte: Velez; Reinaldo, (2018).

Nesse quadro, torna-se necessário ao professor aliar os conhecimentos sobre argumentação aos gêneros digitais, que aproximam a argumentação da realidade vivenciada todos os dias pelos alunos.

Nesse sentido, uma proposta pensada para a sala de aula na educação básica pode partir de um post do *Facebook* que, com seu tema (próximo da realidade do aluno) discutido em sala, pode ser explorado. Os alunos irão, a partir das estratégias de desenvolvimento de um argumento, previamente discutidas em sala, utilizá-las para construir seu argumento e defender seu ponto de vista sobre determinado tema, em seguida, já em sala de aula, serão levados *prints* desses comentários para que se estabeleça um debate a partir dos textos dos próprios alunos e, após isso, os estudantes poderão ter suporte informativo para produzir um artigo de opinião. Esse conjunto de atividades favorece o que Bronckart (1999) denomina as condições de produção do texto.

Considerações Finais

Esse trabalho procurou defender que a partir das noções de desenvolvimento da argumentação, por meio das estratégias trabalhadas por Koch e Elias (2016), pode-se

entender que há diversas formas de estudá-las na sala de aula, envolvendo os alunos nas práticas de letramento digital.

Nesse sentido, a proposta dos livros didáticos podem constituir-se como oportunidade de expansão dos horizontes de trabalho em sala de aula. Ou seja, para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e aproximá-lo da realidade do aluno, pode-se associar o letramento digital, neste caso, às práticas de escrita argumentativa. No caso, buscou-se uma notícia que tratasse de um tema mais próximo da vivência do aluno, e que, através de comentários, também aliados de seu cotidiano, ele pudesse expressar sua opinião utilizando estratégias argumentativas já repassadas, aliando ao debate, para que todos conhecessem os diversos pontos de vista sobre um tema. O processo de ensino-aprendizagem torna-se mais fácil de acontecer, pelo simples fato de a escola ir ao encontro da realidade de seu aluno, e não o inverso, pode acarretar dificuldades, distanciamento, e até evasão dos próprios alunos.

Referências

AZEVEDO, T. M. Argumentação, história e geografia. In: _____. **Argumentação, conceito e texto didático**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Versão Final**. Brasília, DF, 2017.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI, C. Metodologia da escrita. In: _____. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**: 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Incêndio em supermercado deixa prejuízo milionário, em Campina Grande, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2018/12/05/incendio-em-supermercado-deixa-prejuizo-milionario-em-campina-grande.ghtml>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Estratégias para desenvolver uma argumentação. In: _____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, M. L. de. **Língua portuguesa, 3ª série: ensino médio**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2015.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

_____. **Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, 1ª série: Ensino médio: livro 2.**

Belo Horizonte: Editora Educacional, 2014.

VIGNOLI, A. P. F. **Produção de texto, 3ª série: Ensino Médio: volume único.** Belo

Horizonte: Editora Educacional, 2015.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.

(Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica,

2005.



**A ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017):
PROPOSITURAS TEÓRICAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO MÉDIO**

Paulo Ricardo Ferreira Pereira (UFCG)
Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)

RESUMO

A escrita corresponde a um dos eixos de ensino da Língua Portuguesa e representa a possibilidade de o aluno demonstrar conhecimento do código linguístico, dos gêneros textuais escritos e das práticas sociais nas quais a escrita está envolvida. É nesse contexto que se discute uma crise no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no tratamento da escrita (COLELLO, 2003), seja referente às questões teóricas, seja referente às metodológicas. Em decorrência desse cenário, no presente estudo, analisamos o texto “Linguagens”, dedicado ao eixo escrita na Base Nacional Comum Curricular (2017). De natureza documental, a análise consiste na identificação da concepção de escrita que fundamenta o documento, tendo em vista o impacto da BNCC para o ensino desse objeto na Educação Básica Nacional, especificamente, neste caso, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, fundamentamo-nos em: Bronckart (1999), Ivanic (2004), Street (2014), Kalman (2003a; 2003b), Travaglia (2007; 2009), dentre outros. Metodologicamente, alicerçamo-nos em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. Por meio da análise do *corpus*, verificamos que a BNCC concebe a escrita como uma prática social (IVANIC, 2004), ressaltando o contexto interacional e seu uso em esferas sociais diversas. Em contexto escolar, essa concepção demanda a escolha de gêneros textuais que possibilitam esse reconhecimento social da escrita, perpassando tanto a função sociocomunicativa como a esfera de circulação exercidas por esses gêneros. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem da escrita não se limita à instituição escolar, mas amplia o repertório linguístico e a atuação social do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Escrita; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The writing corresponds to one of the axes of the teaching of the Portuguese language and represents the possibility for the student to demonstrate knowledge of the linguistic code, the written textual genres and the social practices in which the writing is involved. It is in this context that one discusses a crisis in the teaching of Portuguese language, specifically in the treatment of writing (COLELLO, 2003), whether referring to the theoretical questions or referring to the methodological. As a result of this scenario, in this article, we analyze the text "languages", dedicated to explaining the axis written in the Common National Curriculum (2017). Of a documentary nature, the analysis consists in identifying the concept of writing that bases the document, in view of the impact of BNCC for the teaching of this object in the national basic education, specifically, in this case, in the final years of elementary school. For this, we are based on Ivanic (2004), Street (2014), Kalman (2003a; 2003b), Travaglia (2007; 2009), among others. Methodologically, we are founded on a qualitative approach of a descriptive and interpretative nature (CHIZZOTI, 2003; SEVERINO, 2016). Through the analysis of the corpus, we verified that BNCC conceives writing as a social practice (IVANIC, 2004), highlighting its interactional context and its use in diverse social spheres. In a school context, this conception demands the choice of textual genres that enable this social recognition of writing, permeating both the socio-communicative function and the sphere of circulation exercised by these genres. Thus, the teaching and learning process of writing is not limited to the school institution but broadens the linguistic repertoire and the social performance of the student.

KEYWORDS: Teaching-learning; Writing; Common National Curriculum.

Introdução

Este trabalho é resultante de um dos objetivos da pesquisa *A escrita como objeto de ensino e aprendizagem na Educação Básica: concepções e implicações – Ano II* (PIVIC 2017-2018/CNPq-UFCG), cuja proposta encontra-se vinculada à linha de investigação Teorias da Linguagem e Ensino, do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Na pesquisa, elegemos a escrita como objeto de estudo na Base Nacional Comum Curricular (2017)⁹⁴.

A escrita, em contexto escolar, corresponde a um dos eixos de ensino da língua portuguesa e representa a possibilidade de o aluno demonstrar conhecimento do código linguístico, dos gêneros textuais escritos e das práticas sociais nas quais está envolvida. É nesse contexto que se discute uma crise no ensino de Língua Portuguesa, seja referente às questões teóricas, seja referente às metodológicas. Nesta interface, nota-se a predominância da abordagem da escrita como um processo apolítico, que “continua [a] ser ensinada independentemente das grandes metas da educação, dos processos cognitivos dos alunos e das práticas sociais de letramento” (COLELLO, 2003, p.6).

Neste estudo, para tanto, analisamos a concepção de escrita que norteou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC/Base), especificamente o texto de “Linguagens” destinado ao ensino desse objeto nos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Esse reconhecimento decorre da importância da compreensão de escrita para seu tratamento em situação escolar e, assim como, das implicações advindas por meio da implementação desse documento na Educação Básica.

Além desta introdução, encontram-se neste estudo os fundamentos teóricos e metodológicos. No tocante aos teóricos, este estudo encontra respaldo na discussão sobre a escrita em instâncias sociais e escolares. A partir disso, focalizamos essa consideração teórica nas seis concepções de escrita discutidas por Ivanic (2004): a escrita como habilidade, como criatividade, como processo, gênero textual, prática social ou como um discurso sociopolítico. Após essas considerações, destacamos as concepções de

⁹⁴ Neste estudo, analisamos a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (maio/dezembro) durante a pesquisa PIVIC. Reconhecemos, no entanto, que ainda em 2017 foi apresentada e homologada a última versão do documento, a qual foi aprovada em 22 de dezembro de 2017, de acordo com a Resolução CNE/CP, nº 02.

linguagem propostas em Travaglia (2009): a língua como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.

Do ponto de vista metodológico, a análise, de natureza qualitativa e interpretativista, é constituída por duas identificações: na primeira, discutimos a concepção de linguagem adotada pela BNCC; na segunda, analisamos a concepção de escrita que fundamenta esse documento.

À luz dessas contribuições, analisamos recortes do documento, alinhando-os ao nosso objeto geral. Em sequência, tecemos as considerações finais do que foi verificado, assim como refletimos sobre as possíveis implicações que a concepção de escrita assumida na BNCC sinaliza para o seu ensino na etapa de escolarização referida. É essa disposição que, arquitetonicamente, constitui o desenvolvimento do presente estudo.

Fundamentação Teórica

A escrita, na sociedade moderna, assume um lugar privilegiado, o qual é justificado devido a sua importância para a história da humanidade, que se divide entre o *antes* e o *a partir* dessa linguagem (HIGOUNET, 2003). Como destaca esse autor, a escrita “é o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano” (HIGOUNET, 2003, p.10).

Nessa direção, Fischer (2009) reconhece que a escrita,

tornou-se a suprema ferramenta do conhecimento humano (ciência), agente cultural da sociedade (literatura), meio de expressão democrática e informação popular (a imprensa) e uma forma de arte em si (caligrafia), para mencionar apenas algumas manifestações. (FISCHER, 2009, p.10)

É por essas razões que a escrita se tornou ubíqua na vida diária (COULMAS, 2014; GARCEZ, 2004). Hoje, “ler e escrever são indispensáveis para a participação na sociedade, e não há como escapar do fato de que as habilidades letradas são um determinante fundamental das perspectivas de vida de uma pessoa” (COULMAS, 2014, p.16), muito embora observa-se que há um descompasso com relação ao seu domínio, tanto em contextos institucionais como cotidianos.

Esse descompasso advém da condição de conhecedor/usuário da língua escrita frente ao sujeito social, que pode ser melhorada, para o qual ela é externa (COULMAS, 2014). Por isso, para a sua aquisição e, conseqüentemente, para o seu domínio, exigem-se habilidades que, na esfera educacional, devem ser repassadas aos alunos pelo professor (COULMAS, 2014).

Historicamente, as escolas são agências da reprodução social e cultural para a disseminação da cultura escrita, tendo em vista que “muito do que acontece na escola pressupõe texto escrito e o modo de comunicação escrita” (COULMAS, 2014, p.126). Por essa razão, atribui-se à instituição escolar o papel fundamental para o tratamento dessa linguagem (STREET, 2014; COULMAS, 2014).

Apesar desse reconhecimento do papel escolar, Street (2014), ao analisar o tratamento dado à leitura e à escrita nesse ambiente, aponta e reconhece duas abordagens de letramento: o autônomo e o ideológico. No letramento autônomo, que tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental, o autor enfatiza-o por sua postura, ressaltando que “ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural” (STREET, 2014, p.146).

Fundamentada nessa postura autônoma, a instituição escolar passa a incorporar uma variante do letramento, associando-o às noções educacionais e aos processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, em detrimento de outros usos pertencentes às esferas sociais (STREET, 2014). A escrita, nessa perspectiva, é concebida como um conjunto de habilidades a serem reconhecidas e reproduzidas pelos alunos em tarefas de natureza metalinguísticas ou de verificação de domínio.

No modelo ideológico, por sua vez, não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral, mas, sim, de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder (STREET, 2014). Nesse modelo, o letramento passa a ser compreendido como um conjunto de práticas sociais, cujos conceitos operacionais se referem aos eventos e às práticas de letramento. De acordo com Street (2014, p.146, grifos do autor), “o conceito de *eventos de letramento* enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana”, ao passo que o conceito de *práticas de letramento* se refere “não só ao evento em si, mas a concepção do processo de leitura e

escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”, isto é, “ao nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita” (STREET, 2014, p.147, grifos do autor).

Ainda referente a esse modelo, aprender o letramento não corresponde a simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Conforme Street (2014),

todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. (STREET, 2014, p.154)

Nessa perspectiva ideológica, tanto a leitura como a escrita passam a ser vistas como práticas sociais engajadas e situadas nas esferas sociais. Assim, a linguagem passa a ser compreendida em um sentido mais forte, abrangendo a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos (STREET, 2014).

Conforme visto, “as instituições da sociedade moderna dependem da escrita, e várias delas estão associadas a uma variedade particular de língua escrita” (COULMAS, 2014, p.108). Como consequência, para que as atividades de escrita, especificamente, desenvolvidas em sala de aula possam ser inseridas nessa perspectiva ideológica, faz-se necessário que elas estejam fundamentadas em uma concepção de escrita que possibilite tanto o reconhecimento social como proporcione este trabalho da escrita.

No campo dos estudos linguísticos, podemos identificar várias concepções referentes à escrita, a saber: uma habilidade, uma criatividade, um processo, um gênero textual, uma prática social e ainda uma prática ideológica (IVANIC, 2004). Cada concepção tem como correspondente metodológico impactos para direcionamento das práticas de ensino-aprendizagem que se efetivam na instituição escolar, uma vez que ela se configura como uma instituição social privilegiada para o tratamento desse objeto (COULMAS, 2014; STREET, 2014).

Enquanto habilidade, a escrita é caracterizada como um conjunto de domínios do código linguístico, tais como suas regras de registro – ortografia – e seu funcionamento gramatical – morfologia, sintaxe e estilística (IVANIC, 2004). Essa concepção alimenta a crença de que há um letramento privilegiado pela instituição escolar que o define como autônomo, conforme visto anteriormente em Street (2014).

Vista como uma criatividade, a escrita é concebida como um produto do autor, o qual escreve a partir de temas e tópicos que motivam o seu interesse. Em decorrência disso, ela é tida como o resultado da criatividade desse autor, assim, os critérios de avaliação, nessa acepção, compreendem o estilo e o conteúdo do texto, que devem ser interessantes (IVANIC, 2004).

Tomada como processo, a escrita passa a ser compreendida a partir de seus processos de composição, que envolvem tanto a mente do escritor como a realização prática da escrita. Nessa concepção, aprender a escrever inclui esses dois processos - o mental e o prático - que estão envolvidos na composição do texto - planejamento, rascunho e revisão (IVANIC, 2004).

Enquanto gênero textual, a escrita é tomada como um conjunto de gêneros textuais, que são determinados pelo contexto social. Sendo assim, aprender a escrever corresponde a aprender as características dos diferentes tipos de escrita, que, por sua vez, possuem propósitos específicos em contextos específicos (IVANIC, 2004).

Como prática social, a escrita é vista como uma forma de comunicação guiada por propósitos e que está inserida em um contexto social. Por isso, nesta concepção, o texto e os processos de composição são inseparáveis da complexa interação social que compõe o evento comunicativo em que se situam, e o seu significado é vinculado aos fins sociais da escrita (IVANIC, 2004). Nessa crença, aprendemos a escrever por meio de contextos reais, com propósitos reais de escrita.

Concebida como uma prática ideológica, a escrita passa a ser vista como uma prática engajada sócio-politicamente, que tem consequências para a identidade do escritor e que está aberta à contestação e à mudança. Assim, aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de escrita são como são, bem como posicionar-se, de forma crítica, diante dessas alternativas (IVANIC, 2004).

Além dessa compreensão sobre a escrita, conforme Travaglia (2009, p.21), “outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua”. Esse autor reconhece três formas de conceber a língua: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma ou processo de interação.

Na primeira concepção, Travaglia (2009) ressalta que a língua é relacionada ao funcionamento da mente humana e está alinhada aos preceitos da Gramática Tradicional.

Nessa concepção, “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

Na segunda concepção, o autor (2009) considera que a língua é compreendida como um código pré-estabelecido dominado pelos falantes e que possibilita a comunicação entre eles. Para essa concepção,

o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). (TRAVAGLIA, 2009, p.22)

Na terceira concepção, Travaglia (2009) ressalta que a língua é tida como um meio de realizar ações sobre o interlocutor. Conforme o autor (2009), isso implica concebê-la como um lugar de interação, que possibilita a troca de conhecimentos e experiências entre os falantes que participam do ato comunicativo. Nessa concepção, Travaglia (2009, p.23) destaca que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

No contexto escolar, a adoção dessas concepções conduz a uma metodologia específica para o tratamento e a abordagem da escrita, visto que cada uma vincula diferentes valores, crenças e práticas à escrita, perpassando pelos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (IVANIC, 2004). Como destaca Garcez (1998, p.45), “a adoção desse conjunto de concepções e noções não reflete apenas uma escolha teórica profissional, mas também, e principalmente, uma postura diante do mundo (...)”.

Metodologia

Metodologicamente, o desenvolvimento deste estudo demandou procedimentos típicos do paradigma qualitativo e interpretativo de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003). Conforme reconhece Minayo (1994),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa (...) com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21-22)

Alicerçando-nos nessa abordagem qualitativa e elegendo a BNCC como objeto de investigação, reconhecemos esta pesquisa de análise documental (CELLARD, 2008; SEVERINO, 2016). Por meio dessa análise documental, associada à abordagem qualitativa, assumimos, de fato, o lugar a partir do qual o investigador interpreta, sintetiza informações, determina tendências e, na medida do possível, faz inferências (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Essa análise documental foi realizada a partir de duas considerações: a) concepção de linguagem, que fundamenta o documento adotado como *corpus*; e b) concepção de escrita, na qual, por meio dessa identificação de linguagem, analisamos a concepção de escrita adotada por esse documento. É essa disposição que constitui a seção seguinte, que se pauta na análise de recortes do documento.

Análise de dados

O texto dedicado à área de Linguagens destaca que as atividades humanas costumam ser vistas ocorrendo em dois eixos principais: o eixo da “produção”, referente à ação sobre as coisas; e o eixo da “comunicação”, referente à ação sobre os outros homens, que são criadoras das relações intersubjetivas, isto é, entre os sujeitos (BRASIL, 2017, p.59). Nesse sentido, a linguagem é concebida norteadora da comunicação (TRAVAGLIA, 2009), pressupondo interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo.

Sob essa ótica, a BNCC reconhece que:

Recorte 01:

cada ato da linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, *assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/ com a linguagem)*. Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade. (BRASIL, 2017, p.59, grifos nossos)

Conforme recorte 01, a BNCC assume uma perspectiva que compreende que “(...) é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (...) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (...)” (BRASIL, 2017, p.59). Por meio dessa compreensão, o documento atenta para o contexto de interação, por meio do qual se constrói o acesso à cultura escrita e que torna a sua apropriação possível (KALMAN, 2003a).

Nessa direção, a BNCC destaca que, ao focalizar o “ser-saber-fazer”, a escolarização das linguagens significa “conscientizar os sujeitos do seu “ser-pensar-fazer” e gerar um “fazer-saber” (BRASIL, 2017, p.59). Para isto, no que se refere ao Ensino Fundamental, o documento considera:

Recorte 02:

os componentes da área de Linguagens organizam as aprendizagens relativas à expansão das possibilidades das **práticas de linguagem**, com vistas à ampliação de capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas. (BRASIL, 2017, p.60, grifos do documento)

Ao atentar para a concepção de práticas de linguagem, como exemplificado no recorte 02, a Base reafirma esse contexto interacional da linguagem, sobretudo ao destacar que “as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas” (BRASIL, 2017, p.50). Com isso, na interface de ensino e aprendizagem, o documento sinaliza para um trabalho que focaliza não só a esfera escolar, mas também a atuação do sujeito em esferas sociais diversas (KALMAN, 2003a), que são originadas e estruturadas pelas relações humanas.

Ainda com relação ao exemplo acima, observamos que, na área de Linguagens, os componentes estão organizados de forma a propiciar uma expansão das práticas de linguagem (CRISTOVÃO, 2013), assim como visam à ampliação de capacidades expressivas, incluídas nestas os atos linguísticos, que se constituem pelas formas de linguagem verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais) (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a BNCC destaca o acesso ao conhecimento por meio das práticas de linguagem (KALMAN, 2003a), tendo em vista que cada uma delas “propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo” (BRASIL, 2017, p.60).

Alicerçada nessa ótica, a BNCC enfatiza que o componente curricular Língua Portuguesa detém como objetivo norteador garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania (KALMAN, 2003a), ou seja, objetiva-se que o aluno atente para a utilização da língua em diferentes contextos sociais, e não apenas na esfera escolar (STREET, 2014), utilizando-a de forma intencional para participar em eventos culturalmente valorizados, assim como para relacionar-se com outras pessoas (KALMAN, 2003a), uma vez que “é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 2017, p.63).

É essa perspectiva que possibilita um reconhecimento da escrita enquanto uma prática social (IVANIC, 2004). Nesse sentido, a Base considera como um dos objetivos específicos do componente Língua Portuguesa:

Recorte 03:

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.85)

Essa compreensão é reconhecível no discurso da escrita como prática social (IVANIC, 2004), principalmente pela BNCC destacar a apropriação da escrita e sua utilização em diferentes campos sociais, assim como por sinalizar o contexto interacional desse objeto em diferentes situações da cultura letrada. Isso reafirma o acesso à cultura escrita e oportuniza a sua apropriação (KALMAN, 2003a).

Essa concepção é justificada, ainda conforme o recorte 03, pela possibilidade de o aluno “(...) participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p.85). Essa compreensão – “(...) participar da cultura letrada (...) se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p.85) – considera o repertório linguístico do aluno e a sua utilização em diversas situações de comunicação guiadas socialmente pela escrita. Isso, em termos práticos, promove o desenvolvimento de sua consciência quanto ao manejo desse objeto, visto que ele pode se atentar ao uso desse objeto em contextos institucionalizados – como a própria escola,

por exemplo – e em contextos de seu cotidiano – a exemplo da vida em rede/na interface digital (IVANIC, 2004).

Dessa concepção de escrita enquanto prática social (IVANIC, 2004), associada à compreensão de linguagem e da noção de práticas de linguagem, é possível considerar que a BNCC atenta-se ao lugar ocupado pela escrita na sociedade das letras (COULMAS, 2014), não só para a utilização dessa modalidade da língua na instituição escolar, mas, sobretudo, em situações socioculturais que demandam seu uso para a manutenção das atividades e das interações humanas (BRONCKART, 1999).

Considerações finais

Neste estudo, objetivamos analisar a concepção de escrita que norteou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (maio/dezembro). Para isso, consideramos as concepções de linguagem e de escrita assumidas nesse documento.

Conforme análise, observamos que a BNCC se fundamenta em uma concepção de linguagem enquanto interação, isto é, como norteadora da comunicação entre as pessoas que participam de dado ato comunicativo (TRAVAGLIA, 2009). Por meio dessa concepção, a BNCC ressalta a noção de práticas de linguagem, concebendo-as como produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas (BRASIL, 2017), o que reafirma a concepção de linguagem na qual esse documento se alicerça.

É essa compreensão de linguagem que oportuniza a concepção de escrita adotada na Base, visto que ela se fundamenta na concepção de prática social (IVANIC, 2004), sobretudo ao reafirmar os contextos interacionais que demandam o uso dessa modalidade da língua, tanto os institucionalizados – como a esfera escolar, por exemplo – como os cotidianos – a exemplo dos usos na internet. A afiliação da BNCC a essa concepção, nessa direção, pressupõe o reconhecimento de que a escrita não é vista apenas como o domínio do código linguístico, ou seja, o seu funcionamento gramatical, mas a partir de sua utilização em contextos socioculturais diversos e em situações variadas de uso (IVANIC, 2004).

Em situação escolar, essa concepção de escrita demandará a escolha de gêneros textuais que possibilitam esse reconhecimento social da escrita, perpassando tanto a função sociocomunicativa como a esfera de circulação exercidas por eles. Essa escolha sinaliza ao professor, portanto, a escolha de estratégias de ensino mais significativas para

o aluno. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem não se limita à instituição escolar, mas amplia o repertório linguístico do aluno, e, conseqüentemente, a sua atuação em outras esferas e instituições sociais que dependem da escrita para a manutenção das atividades e interações humanas (BRONCKART, 1999), assim como a sua consciência quanto ao manejo dessa modalidade da língua.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol. 16. N. 002. Universidade do Ninho. Braga, Portugal. 2003.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/>>. Acesso em: 21 abril 2018.

COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luiz; LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.357-380.

FISCHER, Steven Roger. *História da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora UnB, 1998.

_____. *Técnica de redação – o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IVANIC, Roz. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, Vol. 18, No. 3, 2004.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, Núm.17, 2003a.

_____. Cultura Escrita: el aprendizaje de la lectura e la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Revista Decisio*, inverno, 2003b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RODRIGUES, F. S. *Análise crítica de gênero de relatos de pesquisa sobre escrita*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de, e GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em www.rbhcs.com Acesso em 15-04-2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 21-23.

_____. *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*. São Paulo: Alfa, 2007.

Grupo de Discussão 17:

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS E LINGUÍSTICA



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E TÉCNICA ERENICE FIDELES (ECIT - BAYEUX)

Ana Maria Arruda de Moura (UFPB)

Rafaella Gomes Amorim Maroja (UFPB)

Maria Luiza Teixeira Batista (Orientadora - UFPB)

RESUMO

É de grande importância o programa de iniciação à docência, pois leva o futuro professor a conhecer a realidade que o espera. Por essa razão, neste trabalho, visamos apresentar um relato de experiência vivido no Programa Residência Pedagógica (RP). Esse relato foi fruto dos trabalhos desenvolvidos por duas alunas-residentes do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e que tiveram como base as observações na Escola Cidadã Integral e Técnica Erenice Fidelis (ECIT), localizada no bairro Sesi na cidade de Bayeux-PB. Nesta perspectiva, objetivamos mostrar a importância do programa Residência Pedagógica na carreira do futuro professor uma vez que provoca reflexões sobre a teoria e a prática docente na aula de língua estrangeira. Além das experiências, apresentamos o funcionamento do programa, as obrigações e os direitos dos alunos residentes. A base metodológica adotada para a elaboração deste trabalho foi a da pesquisa participativa com o apoio bibliográfico de alguns autores como Costa (2015), Biazzi (2011), Leffa (1999) e Fernández (2005), que nos auxiliaram a realizar observações estruturadas e reflexivas, nos direcionando a consciência de ter claro todo o contexto socioeconômico da comunidade que a escola está inserida. Vale esclarecer que, como a RP é um programa que foi recentemente implantado, não temos os resultados finais dessa experiência, mas podemos afirmar que a participação na RP está sendo uma oportunidade bastante enriquecedora para a formação de todos os alunos-residentes, já que está dando a oportunidade de conhecer e vivenciar a prática docente nos seus diversos aspectos e no ambiente da sua futura atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica; Observações reflexivas; Teoria e prática docente.

RESUMEN

Es de gran importancia el programa de iniciación a la docencia, porque lleva el futuro maestro para conocer la realidad que le espera. Por esta razón, en este estudio, queremos presentar una reseña de la experiencia vivida en el Programa de Residencia pedagógica (RP). Este trabajo fue el resultado de la labor desarrollada por dos estudiantes y residentes en el curso de Letras Español de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB) y que se basan en las observaciones en la escuela ciudadano, integral y técnica Erenice Fidelis (ECIT), ubicado en el SESI, barrio de la ciudad de Bayeux-PB. En esta perspectiva, tenemos el objetivo de mostrar

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

la importancia del programa de residencia pedagógica en la carrera de la futura maestría una vez que provoca reflexiones sobre la teoría y la práctica docente en el aula de lengua extranjera. Además de las experiencias, presentamos la introducción del programa, las obligaciones y los derechos de los estudiantes residentes. La base metodológica adoptada para la preparación de este trabajo fue la investigación participativa con el apoyo bibliográfico de algunos autores como Costa (2015), Biazi (2011), Leffa (1999) y Fernández (2005), que nos ayudó a lograr la observación estructurada y reflexiva, orientando la conciencia de tener claro todo el contexto socioeconómico de la comunidad que la escuela está. Vale la pena aclarar que, como la RP es un programa que se ha implementado recientemente, no tiene el resultado final de esta experiencia, pero podemos decir que la participación en la RP es una oportunidad muy enriquecedora para la formación de todos los estudiantes y residentes, ya que está dando la oportunidad de conocer y experimentar la práctica docente en sus diversos aspectos y en el ambiente de sus acciones futuras.

PALABRAS-CLAVE: Residencia pedagógica; Observaciones reflexivas; Teoría y práctica docente.



1. Introdução

A Residência Pedagógica (RP) é um programa realizado pela CAPES e que está sendo desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba. O principal objetivo desse programa é direcionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando um contato do graduando em licenciatura com a sua futura área de atuação, ou seja, uma ponte por meio da imersão entre a teoria e a prática dentro do âmbito escolar.

Antes de apresentar a experiência vivida por duas alunas-residentes no RP, iremos expor algumas informações importantes para a contextualização de tudo que será exposto. Desta forma, é importante saber que o programa de Residência Pedagógica tem duração de um ano e seis meses, sendo dividido em 60 horas para a observação, 320 horas para imersão na escola campo e as outras 60 horas para realização de atividades.

Neste sentido, para uma melhor instrução e direcionamento dos alunos no processo de imersão na escola-campo, acontecem encontros de formações na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizados pelos professores coordenadores com o objetivo de transmitir orientações didático-pedagógicas que estimularão a reflexão e a compreensão de qual é a função do aluno-residente e como realizará as atividades propostas pela RP, observando e refletindo sobre sua imersão considerando o contexto social, a infraestrutura da escola, toda comunidade escolar, relação de professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, sobre projetos, programas e documentos que regem a escola.

Além dos encontros de formação, os alunos-residentes deverão realizar várias atividades, que são as observações, as regências e a intervenção na escola-campo, com ajuda do professor-preceptor, que é o professor regente de uma determinada disciplina da escola onde o programa é realizado. Também é dever do aluno-residente escrever comentários críticos dos textos estudados e relatos reflexivos das visitas mensais realizadas na escola-campo.

O programa de RP separa as licenciaturas por núcleos, e assim, o núcleo que será apresentado no relato de experiência diz respeito ao Núcleo de Letras-Espanhol e Letras-Inglês da UFPB e que são divididos em três subprojetos e assim, focaremos em expor somente as experiências das duas alunas-residentes com o subprojeto de letras espanhol

desenvolvido na Escola Cidadã Integral e Técnica Erenice Cavalcante Fidelis (ECIT Bayeux), localizada no município de Bayeux-PB com a professora preceptora Nathalia Nayana Formiga Toscano dos Santos que é responsável pelo ensino da Língua Espanhola na ECIT Bayeux.

É importante enfatizar que o modelo de escola cidadã integral e técnica como a ECIT Bayeux, possui uma proposta muito interessante e diferenciada das demais escolas de ensino regular, pois oferece um ensino voltado a preparação do aluno em seus diferentes aspectos envolvendo o pessoal, o social, o profissional e o cultural. Dessa forma, o currículo da escola além de oferecer as disciplinas como Matemática, Português, Geografia, entre outras, também oferecem disciplinas como Projeto de Vida e Eletivas por meio das Bases diversificadas, onde esse contato com o interdisciplinar e a construção de uma autonomia é estimulado e desenvolvido pelos educadores responsáveis.

Então, esse modelo de escola nos despertou um interesse maior em entender e conhecer mais sobre a escola e também como os alunos e os professores reagem a todas essas propostas desenvolvidas pela ECIT Bayeux. Assim sendo, esse relato de experiência mostrará como foi esse processo de ambientação por meio das observações reflexivas realizadas na escola.

2. A observação e a sua importância

Durante esse processo inicial de observação proposto pela RP, a pesar de poucos meses de inserção, podemos afirmar que as visitas feitas até o presente momento à ECIT Bayeux, nos proporcionaram momentos cruciais para o desenvolvimento tanto do projeto, como das nossas descobertas como alunas-residentes. Essa inserção na comunidade escolar traz uma segurança para entendermos melhor nossa futura profissão, e pensando assim, Costa nos leva a refletir sobre:

Entendemos que o período inicial da docência não significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com os alunos. Significa, também, um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. (COSTA, 2015, p.164)

Um ponto muito importante para que tenhamos uma observação reflexiva nas visitas à ECIT Bayeux é termos a sensibilidade de entender o contexto sociocultural que a comunidade escolar está inserida antes de fazermos quaisquer julgamentos ou críticas ao que foi ou será observado no âmbito escolar. Neste sentido, Biazi (2011) nos explica que:

O observador deveria, sim, tornar-se um “analista da situação”[...], ou seja, aprender a observar por que o professor ensina da forma como ele ensina e entender o seu entorno, isto é, o contexto e as condições de trabalho do professor e quem são seus alunos. (BIAZI, 2011, p.63)

Assim, afirmamos que é de suma importância do observador adquirir essa percepção, compreendendo que se deve observar a realidade escolar em um todo, levando em consideração o contexto que a ela está inserida. Pois a sua observação/análise estará mais próxima da realidade vivenciada, e assim, o observador terá a capacidade de considerar o social pertinente, transformando a observação em um método para identificar os possíveis conflitos, permitindo-o a buscar possíveis soluções.

Por isso, o momento de observação é importante, pois temos a oportunidade de conhecermos a realidade da escola e da nossa profissão. Segundo Biazi (2011) a observação deixa de ser uma atividade qualquer e avaliativa e passa a caracterizar-se como um trabalho participativo contínuo em que as atividades são socializadas, ocorrendo troca de experiências.

Nesta direção, de acordo com Costa a formação “[...] deve constituir-se numa alternativa, numa possibilidade de criação de espaços de reflexão, partilha onde se aprenda também a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza.” (COSTA, 2015, p.165), ou seja, esse momento de formação é muito enriquecedor para o crescimento profissional de quem está inserido nele, por esta razão, é tão importante sermos sensíveis no processo de observação. Devemos adquirir a consciência de ampliar os olhares sobre esse momento vivido no âmbito escolar e aproveitá-lo para refletir sobre a teoria e a prática educativa, seguindo todas essas instruções tornamos a experiência de observador na RP totalmente singular.

3. As experiências de observações na ECIT Bayeux

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

O programa de Residência Pedagógica tem uma proposta de atividades bastante interessantes e dinâmicas, como já dito, são distribuídas em visitas à escola-campo, encontros de formação, elaboração de comentários críticos dos textos trabalhados na formação e elaboração de relatos reflexivos sobre as visitas realizadas. É importante salientar que a RP está no momento inicial do Programa e o momento registrado nessa pesquisa faz referência às visitas que são direcionadas somente à observação de diferentes aspectos da escola-campo, ou seja, a primeira etapa do RP, pois as regências e o projeto de intervenção só irão acontecer em outros momentos.

Segundo a proposta presente no **Edital CAPES nº 06/2018**, os alunos-residentes devem fazer quatro visitas mensais na escola-campo. Só que por motivos burocráticos iniciamos às visitas na metade do mês de setembro do presente ano e por isso só relataremos quatro visitas que foram feitas entre os meses de setembro-outubro.

Nesse sentido, seguimos uma abordagem qualitativa, refletindo a cerca de todos os dados obtidos. Então, na primeira visita realizada as observações foram estruturadas por meio das orientações dadas pelo documento “Orientações para as visitas de ambientação”. Nesta visita observamos diferentes aspectos da escola ECIT, dentre eles estão incluídos os socioeconômicos, a infraestrutura, a localização, os serviços sociais, a relação da comunidade escolar com as demais comunidades que os alunos estão inseridos, entre outros. Assim, conseguimos obter todas as informações pela preceptora de maneira clara e objetiva.

Podemos mencionar que por meio de nossas observações percebemos que a situação da escola em relação ao seu acesso é algo que não causa nenhum problema aos alunos, já que a mesma se encontra em um local de fácil acesso, independente de qual direção o aluno venha, pois existem paradas de ônibus próximas aos alunos que vêm de Santa Rita e na frente aos alunos que vêm de João Pessoa. Podemos afirmar que a escola está bem localizada, pois sua entrada principal dá acesso à Avenida Liberdade que é a mais movimentada do município de Bayeux.

A ECIT é pioneira no modelo Escola Cidadã e Técnica no município de Bayeux, sua estrutura é bem extensa como mostra a fotografia¹ a seguir. A escola abrange quase um quarteirão e por isso é considerada a maior escola do município onde está localizada. Por ter uma área ampla a escola estruturalmente possui diversos compartimentos

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

distribuídos entre: salas, laboratórios, biblioteca, refeitório, pátios, ginásio de esportes, auditório, entre outros.

Fotografia1 - Parte interna superior e inferior da ECIT Bayeux



Fonte: Autoria própria (2018)

Em um todo, vimos que a ECIT tem uma boa infraestrutura apesar de estar com alguns problemas de infiltração em algumas salas. Notamos que como em cada turma existe uma quantidade X de alunos, pois são as vagas que são disponibilizadas a cada seleção referente à capacidade de cada sala, por essa razão acreditamos que as salas estão no tamanho adequado. Achemos interessante o fato de cada sala ser direcionada a uma disciplina, pois é diferente das escolas regulares. Dessa forma, cada professor decora sua sala do seu jeito, com imagens ou símbolos referentes à sua disciplina.

Algo que nos pareceu muito interessante é que por meio do projeto das Eletivas desenvolvidas com os alunos, eles conseguem criar um vínculo do mundo educacional com a comunidade que a escola está inserida. Para uma melhor compreensão, as eletivas são disciplinas temáticas oferecidas semestralmente que tem como objetivo diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum.

Nessa primeira visita, além de conhecermos a infraestrutura da escola e suas variadas dimensões, também conhecemos alguns profissionais como professores e diretora e os alunos da turma do 2º ano B de Design.

Esse primeiro contato com os alunos da ECIT Bayeux foi muito interessante, pois eles nos mostraram uma receptividade acolhedora, a preceptora também foi bastante atenciosa, pois mediu o encontro de uma maneira bem divertida onde nos apresentamos e conhecemos cada aluno do 2º ano B de Design e seus respectivos projetos de vida. Os

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

alunos que estavam curiosos ao ver tantos universitários nos perguntaram o porquê da escolha do curso de Letras-Espanhol. Assim, Cada aluno-residente respondeu e esse diálogo de conhecimento aconteceu de maneira agradável. Podemos ver a baixo na fotografia2 o registro do encontro com a turma do 2º ano B de Design.

Fotografia2- Alunos-residentes e a turma do 2º ano B de Design



Fonte: Autoria própria (2018)

Na nossa segunda visita realizada, as orientações nos direcionavam a observar os aspectos em sala de aula que envolvia os materiais e os recursos pedagógicos disponíveis, observando se a professora preceptora utilizava o livro didático ou outros recursos pedagógicos e como ela selecionava ou elaborava os materiais, entre outros. Outra questão que deveríamos observar era em relação ao uso das ferramentas tecnológicas e como a preceptora inseria elas nas aulas. Além dessas questões, também iríamos fazer algumas perguntas à preceptora sobre as reprovações, os projetos desenvolvidos na escola, seu vínculo com a comunidade e se possui algum patrocínio ou convênios.

A respeito das nossas indagações, a preceptora nos falou que a escola é bem equipada com diferentes recursos pedagógicos como computador, televisão, projetor, entre outros. Em suas aulas ela trabalha com diferentes materiais e recursos, busca sempre dinamizar suas aulas para torná-las atrativas aos alunos, usando vídeos, músicas, textos, dinâmicas, etc. Desta forma, ela não usa somente o livro oferecido na escola (cercanía joven) usa outros como o síntese, sentidos, entre outros, e também outros materiais elaborados por ela.

Em nossas observações não identificamos nenhum aluno com necessidades especiais específicas, porém segundo a preceptora na escola existem, mas são poucos, ela não pode nos informar um número preciso, mas mencionou que as necessidades que

alguns alunos apresentam são: dislexia, hiperatividade e depressão. Assim, nos informou que os professores buscam transmitir empatia e estratégias para que o acesso à educação não seja negligenciado a esses alunos.

Sobre a questão do abandono à escola, a preceptora nos informou que são poucos casos que aconteceram até o presente momento, mas normalmente acontecem por questões relacionadas à obtenção de emprego e como normalmente os alunos precisam ajudar suas famílias, quando conseguem essa oportunidade eles pedem transferência para uma escola regular. Ela também nos falou que só teve um caso de abandono por motivos de depressão, os professores tentaram ajudar o aluno, porém não conseguiram e o mesmo optou por abandonar a escola.

Já sobre a reprovação, Natallia falou que os professores fazem o possível para não reprovar nenhum aluno, proporcionando diferentes oportunidades para eles conseguirem uma melhora em seu desempenho. Segundo a preceptora os professores encaminham os nomes dos alunos que estão com dificuldades para o conselho bimestralmente. Desta forma eles buscam estratégias para solucionar o problema existente com a ajuda dos pais e do próprio aluno.

Desta forma, descobrimos também que a ECIT Bayeux possui diversos projetos que são desenvolvidos por meio das Eletivas. Esses projetos se transformam em disciplinas temáticas e que a depender de seus objetivos na realização poderão abranger ou não a comunidade onde a escola está inserida. Cada professor/a é responsável por coordenar uma eletiva que pode ser elaborada por um projeto feito por ele ou em conjunto com os alunos participantes. Como a escola oferece curso técnico além do ensino médio, ela possui uma parceria com uma fábrica de calçados (Penalty) próxima à escola. A escola também estabelece parcerias para eventos, dias temáticos, etc. Por exemplo, na Eletiva que a preceptora coordena possui uma parceria com a empresa de festa da mãe de uns dos alunos participantes.

Nessa visita além de observar e conseguir as informações dos pontos já citados, também acompanhamos a equipe de Eletiva coordenada pela professora preceptora “Curts na Rua”. Nesse dia a professora e os alunos estavam elaborando o projeto cujo tema será “Sustentabilidade social”. A professora dividiu a equipe em subgrupos para discutir as possíveis aplicações para a realização do curta-metragem. Observamos assim o desempenho de cada um e também a liberdade e autonomia que Natallia proporciona e

estimula nos alunos, é simplesmente fantástica a sua postura e didática ao desenvolver essa competência em seus alunos.

Além desse horário com a aula de Eletiva, observamos duas aulas com a turma do 3º ano A de Design e 2º ano A de Mecânica. Como já havíamos sido instruídas na formação a termos um olhar ético e atento para construirmos uma observação reflexiva, observamos diferentes fatores que estavam presentes nas duas aulas, e assim, buscamos contextualizar o que observamos com o contexto relacionando o horário da aula, os alunos, o local da aula, etc.

Neste sentido, a professora trabalhou com as duas turmas o texto “La casa de Bernalda Alba” do escritor Garcia Lorca, contextualizando o texto com uma cena teatral feita por alunos de uma escola na Espanha. Alguns alunos nas duas turmas mostraram um pouco de cansaço, pois, para a turma do 3º ano, a aula é no último horário da manhã e para a turma do 2º ano a aula é logo após o almoço, então, por esses fatores é bastante complicado para a professora conseguir a atenção e disposição de todos. Porém, notamos que a preceptora faz uso de várias estratégias para estimular o interesse dos alunos pela língua espanhola.

Outro ponto importante observado nessas duas aulas foi a autonomia dos alunos e interesse de alguns em participar do debate sobre o texto e vídeo. A preceptora nos falou que se não estivéssemos presentes, ela faria a prova oral e se o vídeo estivesse acabado eles discutiriam sobre o que foi abordado e aguardariam ela voltar, isso nos deixou bastante surpresas, pois não vivenciamos essa postura de autonomia quando estudávamos no ensino regular.

As observações da terceira visita seguiram as orientações voltadas à obtenção de informações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as normas que regem a ECIT Bayeux e essas ter acesso a essas informações nos ajudou a entender a importância desses documentos para o bom funcionamento da escola.

Neste sentido, de acordo com a preceptora todos os professores têm acesso ao PPP e participaram de sua elaboração, construindo o documento com toda a equipe. Segundo ela, no início do ano todos os professores realizam durante uma semana os planos de ação e guias de aprendizagem.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Natallia também nos explicou que os planos de ações que são feitos no início do ano são atualizados a cada bimestre, já o guia de aprendizagem, o professor elabora um novo a cada bimestre. Relatando-nos assim, que é um processo bastante cansativo, mas que a ajuda a ter um feedback do desempenho de cada turma.

Sobre o regimento e normas internas do ECIT Bayeux, ela nos mostrou o caderno do Instituto de corresponsabilidade pela educação (ICE), nos explicando que todas as escolas Cidadãs integrais seguem o regimento dado pelo MEC por meio do ICE, então, todos os professores que irão atuar nesse modelo de escola recebem uma formação do ICE. Como podemos vê-lo na fotografia a seguir.

Fotografia3 – Caderno de formação do ICE



Fonte: autoria própria (2018)

Depois de entendermos os dois pontos a serem observados, compreendemos que esse modelo de escola tem um plano educacional muito interessante e que possui um conjunto de aspectos que a torna tão pertinente. Após os questionamentos sobre os pontos já mencionados, a preceptora nos mostrou como realizou seu planejamento, nos apresentando seus planos de ações e suas respectivas atualizações, os guias de aprendizagem e o planejamento para a sua próxima aula que será a última do 3º bimestre.

A professora preceptora também nos afirmou que *gosta de ter tudo planejado e esquematizado para passar segurança do que irá fazer para os alunos*. Achamos sua postura muito profissional, pois, infelizmente sabemos que ainda encontramos em sala de aula alguns professores que não planejam nada e perguntam aos alunos onde estão com relação aos conteúdos. Sabemos que isso afeta negativamente o processo de ensino/aprendizado de vários, contribuindo para o desinteresse em varias disciplinas. Desta forma, ver que nossa preceptora é organizada e tem compromisso com seu ofício

nos deixou muito felizes e nos inspirou como futuros profissionais de língua espanhola a fazermos o mesmo.

Por fim, na quarta e última visita que será relatada nesse texto, as observações realizadas foram norteadas nos direcionando as questões relacionadas ao relacionamento do aluno e professor em sala de aula (como o professor se dirige ao aluno, como ele fala com eles, como se aproxima deles e vice-versa); sobre possíveis conflitos em sala de aula, como eles são resolvidos; se há dificuldades para lidar com alunos que apresentam problemas de atitudes ou conduta ou comentários feitos em sala de aula? Através da aula de Nathalia, percebemos que em sala de aula foi construída uma relação de respeito, os alunos participam das atividades propostas, mas quase sempre ficam de conversinhas paralelas, pois sabemos o quanto é difícil ou quase impossível conseguir a atenção total dos adolescentes. Depois de conversar com Nathalia sobre, ela nos informou que essa parte de participação das atividades depende muito da turma de horário, pois às vezes a aula é depois do almoço, um horário que dá muito sono.

Em virtude do que foi mencionado, buscamos em nossas observações ser ao máximo, analistas da situação, levando em consideração os diferentes contextos que levam as distintas circunstâncias presentes em sala de aula. Assim, comprovamos que a professora preceptora tenta ser extremamente compreensiva e mediadora para o estímulo da interação nas atividades realizadas em sala de aula.

Desta forma, nessa visita observamos a aula do 3º ano B de Mecânica, onde presenciamos alguns desafios enfrentados pela professora preceptora, pois alguns alunos mostraram um pouco de falta de responsabilidade com o horário da aula e Natallia, para tentar resolver esse problema que pode agravar nas aulas futuras, sempre pede para isso não se repetir. Acreditamos que essa turma está com esse problema, pois eles já estão no ano de conclusão e segundo Natallia esse fenômeno de desinteresse é bastante recorrente quando chegam ao período de conclusão.

Em um todo, evidenciamos que a preceptora tem muita responsabilidade e comprometimento no que faz. Por isso nos passa essa segurança e espontaneidade em suas aulas. Em cada aula observada é perceptível à permissividade da professora preceptora para a construção de conhecimentos e isso é fundamental, já que nos gera uma boa sensação e liberdade para expormos nossos pontos de vistas sobre o que identificamos

até o presente momento e também tirarmos dúvidas sobre algumas questões que não conseguimos entender somente observando.

Então, segundo Biazi (2011, p.69) *é dentro dessa perspectiva, a observação traz em seu bojo uma pré-concepção metodológica do que seja a prática de sala de aula e que, a partir dela, determina e avalia o que o professor deve ou não fazer e o que é didaticamente certo ou errado*, e com essas nossas experiências na RP, vamos conquistando e construindo por meio das observações reflexivas, significados e buscando possíveis intervenções para a solução dos problemas existentes na nossa área de atuação profissional e assim vemos a importância desse programa de iniciação à docência, pois está nos preparando de uma forma mais concreta e real (já que vivenciamos o dia a dia profissional da professora preceptora dentro e fora da sala de aula) para atuarmos profissionalmente como docentes, nos dando um “choque de realidade” que está sendo muito enriquecedor para a nossa formação.

Considerações finais

Consideramos que esse momento inicial da RP, que foi realizado mediante as observações, nos ajudou na ambientação e conhecimento não somente da ECIT Bayeux, mas também do programa de Residência Pedagógica. Direcionando-nos a conhecer o funcionamento da escola e das aulas de língua espanhola, incluindo todas as implicações reais presentes naquele contexto escolar. Então, compreendemos que esse momento inicial dará uma concreta base para que todas as alunas-residentes possam iniciar posteriormente a elaboração das propostas de aplicações das regências e do projeto de intervenção.

É notório que essa experiência inicial de observação vivenciada na ECIT Bayeux, está sendo um processo bastante interessante para a nossa formação. Já que esse contato direto com a nossa área de atuação profissional é muito importante para uma concretização dos saberes adquiridos na universidade sobre a teoria e a prática docente.

Acreditamos que toda essa vivência proporcionada pelo RP é algo singular para os alunos-residentes, por ser um meio de descobrimento profissional, nos ajudando também no despertar de olhares tanto para os alunos quanto para o "eu" professor, pois cada aluno-residente está no processo de entender e descobrir o seu papel como futuros

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

mediadores do conhecimento, e por essa razão, esse programa será um divisor de águas no sentido de conscientizar e mostrar que ser professor não é uma brincadeira, mas sim, uma grande responsabilidade.

Referências

BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; GIMENEZ, Telma; STUTZ, Lidia. *O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

CAPES. Edital nº 06/2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em 26 de Setembro de 2018.

COSTA, Luciana Laureano; Fontoura, H. Amaral da. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Revista @MBIENTEEDUCAÇÃO, ISSN 1982-8632. Universidade Cidade de São Paulo, Vol. 9, nº 2 jul/dez, 2015, p.161-77.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE

Walter Vieira Barros (PPGLE/UFCG)

Marco Antônio Margarido Costa (PPGLE/UFCG)

RESUMO

Este trabalho é parte das discussões de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino e tem como objetivo discutir acerca de concepções de estágio supervisionado que possam contribuir para a formação docente na contemporaneidade. De acordo com Britzman (2003), há três mitos culturais que permeiam a formação docente: a) tudo depende apenas do professor; b) o professor é um *expert*; e c) a profissão é concebida em termos de dom, em que alguém nasceria para ser professor. Esses mitos fundamentam concepções de formação docente como os modelos apresentados por Wallace (1991) e por Pimenta e Lima (2017). Entendemos que a formação docente aliada à pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017), em que práticas sensíveis ao contexto de atuação possam ser desenvolvidas pelos professores, parece ser uma alternativa para o desenvolvimento de uma educação mais crítica – que não valoriza uma reprodução de saberes, valores e práticas. Dessa forma, realizamos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2005), em que acompanhamos um grupo de dez licenciandos em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande matriculados em uma disciplina de estágio do 3º ano do Ensino Médio. Para a realização da disciplina, os dez licenciandos foram organizados em duplas que, após suas experiências nos respectivos campos de estágio, elaboraram cinco relatos de experiência. Com base em dois desses relatos e em notas de campo, analisaremos como essa noção de pesquisa orientou a prática de duas duplas de licenciandos que, na nossa leitura, se filia a tal perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Concepções de formação; Estágio como pesquisa.

ABSTRACT

This paper is part of the discussions of a master's ongoing research project at the Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino and its aim is to discuss teaching internship conceptions that can add to teacher education in the contemporary world. According to Britzman (2003), there are three cultural myths that underlie teacher education: a) everything depends on the teacher; b) the teacher is an expert; and c) the profession is conceived as a gift, in which one would be born to be a teacher. These myths underpin teacher education conceptions such as the models presented by Wallace (1991) and Pimenta and Lima (2017). We believe that teacher education associated with research projects (PIMENTA; LIMA, 2017), in which practices sensitive to the teaching context can be developed by teachers, seems to be an alternative for the development of a more critical education – that does not value the reproduction of knowledge, values, and practices. Thus, a qualitative-ethnographic research (ANDRÉ, 2005) was conducted. We followed a group of ten English teacher trainees enrolled on a high school internship discipline. In this discipline, the ten English teacher trainees were organized in pairs that, after their experiences in the internship field, produced five experience reports. Based on two of these reports and on field notes, it is analysed how the notion of researching guided the practice of two pairs of English teacher trainees that, we believe, reflects such perspective.

KEYWORDS: Teacher education; Teacher education conceptions; Internship as research.

1. Introdução

Este trabalho é parte das discussões de uma pesquisa, em andamento, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A referida pesquisa discute acerca das implicações do uso das novas tecnologias, mais especificamente do uso do *smartphone*, para o ensino de língua inglesa e, conseqüentemente, para a formação do profissional que ensinará essa língua no contexto de estágio supervisionado no Ensino Médio.

Neste trabalho, enfocamos a discussão sobre o estágio supervisionado, ressaltando a concepção de estágio como pesquisa. Para isso, apresentamos a análise de fragmentos de dois relatos de experiências que demonstram como o estágio aliado à pesquisa pode possibilitar um espaço para o desenvolvimento de práticas sensíveis ao contexto de atuação, abordando questões mais educacionais e formativas.

Dessa forma, o presente texto está estruturado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira trata de uma revisão de literatura, discutindo acerca dos mitos culturais envolvendo a formação docente, bem como as concepções de estágio supervisionado. Na segunda seção, apresentamos uma breve análise de fragmentos de dois relatos de experiência que ilustram a noção de estágio como pesquisa, perspectiva que defendemos.

2. Concepções de estágio e formação docente

De acordo com Britzman (2003), mitos culturais são imagens e definições ideias que funcionam de modo a tornar unitária, determinada e certa a realidade que buscam produzir. No caso da formação de professores, essas ideias fornecem uma aparência de ordem, controle e certeza no fazer docente. Com isso, os mitos servem de referência, a partir dos quais um professor se reconhece como tal ou como não possuidor do que é preciso para se tornar um.

De modo geral, a autora apresenta três mitos culturais relacionados à docência. O primeiro reflete a ideia de que tudo depende do professor. Com base nesse mito, o professor precisa controlar os alunos para não ser controlado, pois o controle seria essencial para que haja a aprendizagem. Com isso, caso algo fuja do controle e não ocorra como esperado, a culpa será apenas do professor. O segundo mito propaga a noção de professor como *expert*, aquele que deve saber todas as repostas. Nessa perspectiva, o professor sente-se em uma constante busca para preencher a falta de conhecimento, uma vez que parece nunca saber o suficiente para ensinar. Por fim, o terceiro mito entende a profissão como um dom, em que alguém nasceria para ser professor. De acordo com esse terceiro mito, a pedagogia é reduzida a técnicas que comporia um estilo de ensinar. Ao professor, que nasceu para essa profissão, cabe experimentar vários estilos, “como uma fantasia: você experimenta diferentes personagens até que o personagem correto é encontrado”⁹⁵ (BRITZMAN, 2003, p. 231, tradução nossa⁹⁶).

É possível perceber que esses mitos culturais são normativos, apagando as incertezas e contradições constitutivas da docência. Ao tratarem da formação docente, Pimenta e Lima (2017) destacam a importância do estágio supervisionado, mas explicam que este componente normalmente é visto como o momento prático de um curso de licenciatura, ressaltando uma percepção que separa a teoria da prática. Logo, o estágio, que geralmente ocorre no final dos cursos de formação, seria o momento de aplicar as teorias estudadas. Nessa perspectiva positivista, duas das concepções de estágio apresentadas por Pimenta e Lima (2017) parecem representar tal postura, bem como dialogar com os mitos culturais discutidos por Britzman (2003): a imitação de modelo e a instrumentalização técnica.

Na concepção de estágio como imitação de modelo, entende-se que a formação do professor ocorre, basicamente, por meio da observação de professores experientes em aula e da posterior imitação e reprodução do que fora observado. Conforme explicam as autoras, “o pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiriam à escola ensiná-los, segundo a tradição” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 28).

⁹⁵ “[...] like a costume: one tries on different personae until the right one is found”. (BRITZMAN, 2003, p. 231).

⁹⁶ Todas as traduções presentes neste texto foram feitas pelo autor. Feito este esclarecimento, não utilizaremos nas próximas traduções a expressão “tradução nossa”.

Dessa forma, fundamentada na noção de imitação, a atividade docente é reduzida “a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 29). Tal concepção se assemelha ao que Wallace (1991) denomina de ‘modelo *craft*’⁹⁷, em que o saber de uma determinada profissão pertenceria aos profissionais experientes. Assim, os licenciandos aprenderiam a profissão imitando as técnicas e seguindo as instruções dos professores mais experientes, como se estivessem escolhendo estilos ou fantasias, até encontrar o modelo correto (BRITZMAN, 2003). Esses modelos observados de como ensinar, bem como os saberes que esse professor em formação passará para seus futuros alunos, são concebidos a partir de um paradigma tradicional, isto é, já estão prontos, já foram estabelecidos, cabendo-lhes executá-los, pôr em prática. Isso, conforme crítica exposta por Wallace (1991), demonstra uma lógica industrial, de linha de produção, ou, melhor dizendo, de reprodução.

A segunda concepção apresentada por Pimenta e Lima (2017) concentra-se na instrumentalização técnica, reduzindo o profissional ao prático, treinando-o para o domínio de técnicas eficientes. Essa noção aproxima-se das discussões de Wallace (1991) acerca do que ele denomina de ‘modelo da ciência aplicada’, em que uma profissão é reduzida a técnicas construídas e transmitidas pelos especialistas que, na área de formação de professores, estão distantes dos contextos de atuação destes. Nas palavras do autor, nessa concepção “cabe aos formandos colocar as conclusões das descobertas científicas em prática. Se falharem, é porque talvez eles não entenderam as descobertas corretamente ou porque não as aplicaram adequadamente”⁹⁸ (WALLACE, 1991, p. 9).

Essa forma de entender a formação de professores também dialoga com o que Giroux (1985) critica e denomina de proletarização do trabalho docente. De acordo com o autor, essa proletarização diz respeito a uma

tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados [...] cuja função passa a ser gerenciar e implementar programas curriculares ao invés de desenvolver ou se apropriar criticamente de

⁹⁷ Poderia ser traduzido como ‘modelo artesanal’.

⁹⁸ “It is up to the trainees to put the conclusions from these scientific findings into practices. If the trainees fail, it is perhaps because they haven’t understood the findings properly, or because they have not properly applied the findings [...]”. (WALLACE, 1991, p. 9).

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

currículos para atender interesses pedagógicos específicos⁹⁹.
(GIROUX, 1985, p. 190).

Por fim, Pimenta e Lima (2017) defendem uma noção de estágio como pesquisa, que se constitui como uma alternativa à perspectiva positivista das noções de estágio como imitação de modelo e instrumentalização técnica. Nas palavras das autoras,

a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de *os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio*, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo *compreender e problematizar as situações que observam*. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39-40, grifo nosso),

Dessa forma, a formação docente possibilita que o profissional possa assumir uma postura de pesquisador de sua própria prática (cf. LOPES, 2013) e não mais se restringir a implementar métodos ou abordagens conforme foram elaborados por terceiros, distantes de seu contexto local de atuação. De acordo com Britzman (2003), a noção de professor pesquisador possibilita desenvolver práticas sensíveis ao contexto local, em que o profissional teoriza sobre sua prática e pratica o que teoriza (KUMARAVADIVELU, 2001), sempre considerando a relação indissociável entre teoria e prática em contextos sempre marcados pelo contraditório, pelo incerto e pela diferença.

Para o desenvolvimento desse tipo de formação docente, é preciso, conforme sugere Lopes (2013), ultrapassar a visão positivista de que o conhecimento é desconectado de um conhecedor e de um lugar e que, portanto, seria universal. O conhecimento é sempre produzido por alguém em algum contexto sócio-histórico-cultural, sendo, portanto, local para alguém (LOPES, 2013).

O ensino de uma disciplina escolar, nessa perspectiva, deixa de ser a finalidade da educação para tornar-se o *meio* (ARAÚJO, 2000, p. 98; BRASIL, 2006, p. 90), possibilitando, assim, uma mudança de concepção de educação, que deixa de concentrar esforços no conteúdo que se propõe a ensinar para focar no aprendiz e na sua formação. Desse modo, ao tratar do ensino de línguas na escola regular – língua inglesa, por exemplo

⁹⁹ “[...] tendency to reduce teachers to the status of specialized technicians [...] whose function then becomes one of managing and implementing curricula programs rather than developing or critically appropriating curricula to fit specific pedagogical concerns”. (GIROUX, 1985, p. 190).

–, pode-se entender a disciplina escolar como um *meio* para se alcançar “a construção de personalidades morais, autônomas e críticas” (ARAÚJO, 2000, p. 98), aspectos mais educacionais e formativos do aluno/cidadão que faz parte desse mundo incerto, complexo e globalizado.

3. Experiências no estágio supervisionado de língua inglesa no 3º ano do Ensino Médio

Uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2005) foi desenvolvida na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio, ofertada no período de 09 de abril de 2018 à 06 de agosto de 2018, no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Para essa disciplina de estágio, dez licenciandos se matricularam e foram organizados em duplas para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado. A disciplina foi dividida em três grandes etapas: a) a primeira etapa foi o momento em que ocorreram aulas com o professor-formador e com o estagiário docente¹⁰⁰ na UFCG, para a leitura e a discussão de textos que fundamentariam as práticas no campo de estágio; b) na segunda etapa, ocorreu o período de observação e de regência de aulas no campo de estágio¹⁰¹, bem como encontros semanais para discussões sobre o planejamento e para o compartilhamento de experiências, ideias, dúvidas e sugestões; e c) apresentação de textos acadêmicos escolhidos pelos licenciandos e escrita e apresentação dos relatos de experiência.

No final da disciplina, cinco relatos de experiências foram elaborados. Para o recorte apresentado neste trabalho, analisamos fragmentos de dois relatos, produzidos por duas duplas de licenciandos, e notas de campo feitas pelo pesquisador, ilustrando práticas realizadas em contexto de estágio supervisionado que dialoguem com a noção de estágio como pesquisa.

¹⁰⁰ O estagiário docente é o autor deste trabalho.

¹⁰¹ Turmas de 3º do Ensino Médio em duas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Campina Grande, Paraíba.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Para a elaboração das práticas realizadas no campo de estágio, os licenciandos foram orientados a identificarem, durante o período de observação das aulas, algum evento específico ou algum aspecto daquele contexto que pudesse fundamentar o planejamento das aulas. A primeira dupla explica no relato de experiência que escolheu o tema “Violência contra a mulher” para trabalhar no período de regências das aulas com base em algo observado na turma em que iriam atuar. De acordo com o relato de experiência dessa dupla, durante uma aula do período de observação, os alunos do 3º ano do Ensino Médio estavam conversando e a professora titular da turma pediu silêncio, principalmente aos meninos, porque, segundo ela, a voz de homem soa mais alto. Em resposta ao comentário da professora, um dos alunos falou: “mas quando falamos no ouvidinho de vocês é bom, não é?” (RED¹⁰² L1/L7, 2018, p. 5).

Nas aulas ministradas por essa dupla, discutiu-se acerca do que seria violência contra a mulher, suas diferentes dimensões (física, verbal, simbólica), bem como a diferença entre paquera e assédio. Embora essas discussões fossem feitas por meio da leitura de textos (propagandas, tirinhas, fragmentos de textos da internet) em inglês e da escrita de frases em inglês, o objetivo não era a transmissão de determinados conteúdos, mas a problematização de questões mais educacionais, voltadas para a formação cidadã dos aprendizes e, assim, a disciplina escolar parece ter sido entendida como *meio* (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006).

A segunda dupla, conforme notas de campo, planejava trabalhar a temática do *bullying* em suas aulas do período da regência. Porém, durante o período de observação, os licenciandos perceberam que os alunos do 3º ano do Ensino Médio estavam bastante interessados no funcionamento da universidade. De acordo com o relato de experiência da dupla,

[...], tomamos como referência o que foi observado durante o período designado para mapeamento da turma [...] os mesmos [os alunos] tinham interesse em entender como ocorre o funcionamento de uma faculdade pública, as bolsas existentes, as características dos cursos ofertados. (RED L5/L9, 2018, p. 3).

¹⁰² A abreviação RED (Relato de Experiência Didática) será utilizada nas referências das citações diretas dos relatos de experiência elaborados pelos licenciandos.

Dessa forma, a nova temática que orientou as aulas da segunda dupla no campo de estágio foi “curiosidades sobre a universidade”. Ao final do relato, eles avaliam de forma positiva a experiência, uma vez que a turma foi bem participativa nas discussões. Ademais, a dupla argumenta que o ensino engajado com temáticas presentes na realidade dos alunos é importante para que eles tenham acesso e discutam não apenas os conteúdos linguísticos da disciplina, mas também questões “da sociedade e do mundo ao seu redor” (RED L5/L9, 2018, p. 10).

Como é possível perceber, nos exemplos das duas duplas, as aulas de língua inglesa não ficam centradas apenas em aspectos linguísticos e estruturais, em conteúdos que tradicionalmente são entendidos como pertencentes a essa disciplina. Isso porque o foco maior não está nesses conteúdos, mas em questões educacionais, mais formativas, em que a disciplina é entendida como *meio* para trabalhá-las (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006).

A lógica que fundamentou a escolha do tema que, por sua vez, orientou toda a prática desenvolvida no período de regência das aulas, vai de encontro a uma lógica de imitação de modelos ou de implementação de práticas já elaboradas, com base no que especialistas entendem como formas eficientes de ensino (GIROUX, 1985; PIMENTA; LIMA, 2017; WALLACE, 1991). As duplas desenvolveram práticas mais sensíveis ao contexto de atuação, trabalhando temas que, de alguma forma, se mostraram presentes nas turmas que iriam estagiar. Dessa forma, a própria sala de aula é entendida como campo de investigação, pelo licenciando, para o desenvolvimento do fazer docente, bem como de investigação de determinado tema por todos os sujeitos envolvidos em sua problematização durante as aulas.

Esse tipo de formação docente, em que o estágio é entendido como espaço de pesquisa, cujas práticas são desenvolvidas de modo sensível ao contexto da sala de aula e aos que nele estão envolvidos (PIMENTA; LIMA, 2017), demonstra um questionamento da realidade estável, determinada e controlável que os mitos culturais sobre o fazer docente buscam construir (BRITZMAN, 2003). Com isso, o professor pode estar mais preparado a lidar com o novo, com o contraditório e com as incertezas que são constitutivas do processo de ensino e aprendizagem, ao invés de tentar apagá-las em prol da implementação de planejamentos previamente elaborados, desconectados e distantes do contexto de atuação.

4. Considerações finais

Conforme sinalizamos no início deste trabalho, apresentamos parte das discussões de uma pesquisa, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), com o intuito de discutir acerca de concepções de estágio supervisionado que possam contribuir para a formação docente na contemporaneidade.

A partir das discussões e dos diálogos estabelecidos entre os diferentes textos e autores mobilizados, foi possível perceber como os mitos culturais em relação a formação docente buscam apagar as incertezas e conflitos constituintes do fazer docente, tendo reflexo em determinadas concepções de formação docente e de estágio. Como alternativa a essa tendência positivista, concordamos com Pimenta e Lima (2017), ao defenderem a noção de estágio como pesquisa, por considerar as características contextuais de cada sala de aula, ao invés de tentar apagá-las, buscando homogeneizar tais contextos e sujeitos nele envolvidos.

Conforme discussão dos fragmentos analisados, argumentamos que a noção de disciplina escolar como *meio* contribuiu para que a perspectiva de estágio como pesquisa orientasse as práticas desenvolvidas pelos licenciandos durante o período de regência das aulas no estágio supervisionado. Assim, as práticas foram realizadas de forma sensível aos alunos e ao contexto em que os estagiários foram inseridos, demonstrando um modo como o estágio pode contribuir para a formação de profissionais mais abertos a incerteza, “aptos” a desenvolver estratégias para lidar com a contingência constitutiva do fazer docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124.

BRITZMAN, D. P. Practice makes practice: the given and the possible in teacher education. In: _____. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press, 2003. p. 221-241.

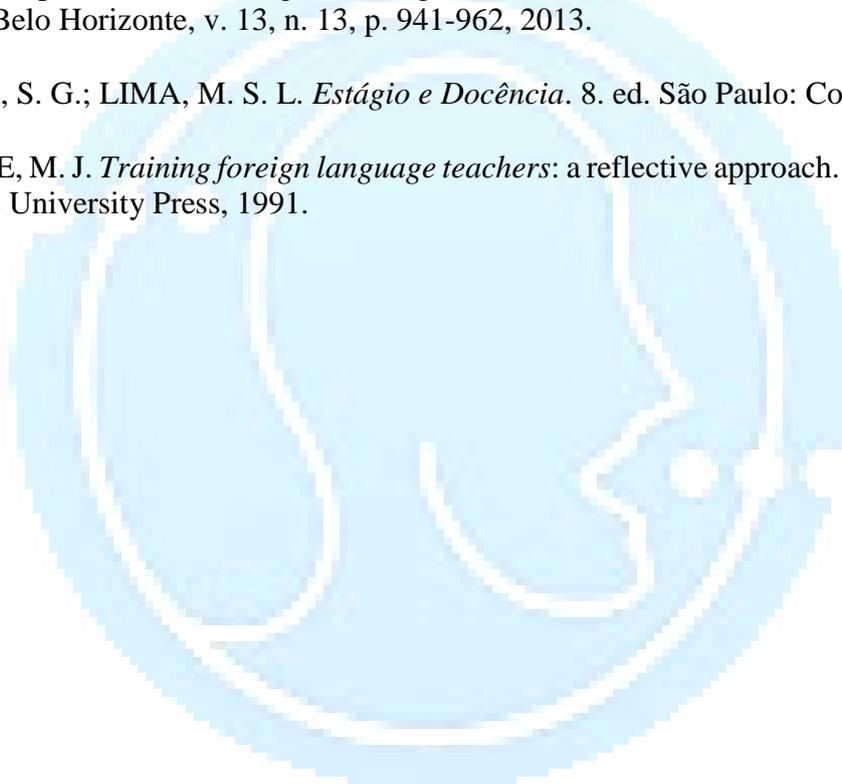
GIROUX, H. Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, v. 49, n. 5, p. 189-197, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quartely*, v. 35, n. 4, 2001.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.



Grupo de Discussão 19:

NARRATIVA, HISTÓRIA E ENSINO



ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DO ROMANCE “AS MENINAS” DE LYGIA FAGUNDES, SOB UMA PERSPECTIVA DE ESTÉTICA DA RECEPÇÃO EM TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Janile Simony Rodrigues Bandeira de Aragão (PÓSLE – UFCG)

José Edilson Amorim (Orientador - UFCG)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de leitura literária em turmas do ensino médio, através da interdisciplinaridade, que surgiu durante a experiência da leitura do romance *As Meninas* de Lygia Facundes, nas aulas do Mestrado em Linguagem e Ensino – UFCG/PB, na disciplina Narrativas em Contexto de Ensino. Apesar da complexidade, a narrativa lygiana traz à tona uma leitura rica em subjetividade, fazendo com que o leitor reflita e levante questionamentos sobre a obra e seus personagens, conduzindo uma leitura crítico-reflexiva. Objetivamos com esse trabalho enriquecer o debate sobre o papel da leitura literária na formação docente e discente; propor a leitura do texto ficcional “As meninas”, de Lygia Fagundes Telles, à luz da estética da recepção numa perspectiva de trabalhar em turmas do ensino médio de forma interdisciplinar e realizar uma sondagem sobre o gênero romance. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que tem como características a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos e outros documentos buscando conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis para a produção deste artigo. Tomamos como base a narrativa de Lygia Facundes (1999), quanto ao ensino de literatura: Lajolo (2001), Leite (1988), Silva (1985); sobre o gênero Romance, ancoramo-nos em Kundera (1988); Interdisciplinaridade e historicidade, Fazenda (1994) e Borges (1993); Estética da recepção, Jaus (1994), dentre outros. Assim, buscou-se planejar uma proposta de intervenção em sala de aula em turmas do ensino médio, focando na ação e reflexão da prática docente através da Estética da Recepção e da Interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Romance; As meninas; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

*This work presents a proposal for a literary reading in high school classes, through interdisciplinarity, which emerged during the experience of reading the novel *The Girls of Lygia Facundes*, in the classes of the Master in Language and Teaching - UFCG / PB, in the discipline Narratives in Teaching Context. Despite the complexity, the Lygian narrative brings to the fore a reading rich in subjectivity, causing the reader to reflect and raise questions about the work and its characters, leading a critical-reflexive reading. The aim of this work is to enrich the debate about the role of literary reading in teacher and student training; propose the reading of the fictional text "The Girls", by Lygia Fagundes Telles, in the light of the reception aesthetics with the perspective of working in high school classes in an interdisciplinary way and conducting a survey on the romance genre. As a methodology the bibliographic research was used, which has the characteristics of reading, analyzing and interpreting books, periodicals and other documents seeking to know the different scientific contributions available for the production of this article. We take as*

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

a base the narrative of Lygia Facundes (1999), regarding the teaching of literature: Lajolo (2001), Leite (1988), Silva (1985); on the genre Romance, we are anchored in Kundera (1988); Interdisciplinarity and historicity, Fazenda (1994) and Borges (1993); Aesthetics of reception, Jauss (1994), among others. Thus, we tried to plan a proposal for intervention in the classroom in high school classes, focusing on the action and reflection of the teaching practice through Reception Aesthetics and Interdisciplinarity.

KEYWORDS: Romance; The girls; Interdisciplinarity.



1 INTRODUÇÃO

A dificuldade de ministrar aulas de Literatura em sala é um tema bastante discutido, haja vista as adversidades enfrentadas pelos docentes, seja no domínio do seu exercício, nas metodologias utilizadas, na desenvoltura do uso dos seus conhecimentos, entre outros. Várias são as problemáticas que interferem no processo de literatura e ensino.

A escola consiste no locus de referência de leitura e, para muitos professores e alunos, é o principal espaço de leitura e, portanto, de formação leitores. Sabe-se que para formar leitores, é necessário que os professores também se transformem em indivíduos mais assíduos no ato de leitura.

Os educadores, neste contexto, têm por lema o ditado “faça como eu faço”, ou seja, são pessoas que demonstram entusiasmo pela leitura; conhecem as características do processo de leitura a fim de encaminhar a prática pedagógica; selecionam textos potencialmente significativos para os seus alunos, apontando outras fontes particulares de que dispõem os assuntos estudados, incentivando o uso da biblioteca; são abertos a outras interpretações de uma determinada obra e aprendem com elas; preparam a estrutura cognitiva dos alunos a fim de que estes possam confrontar-se com os diferentes textos propostos para leitura; (SILVA, 1985, p. 59)

Assim, o professor deve ser comprometido com a leitura literária para promover a formação de leitores proficientes.

Conforme Leite:

A leitura, na verdade, é uma arte em processo. Como Goethe, poderíamos todos reaprender a ler a cada novo texto que percorremos. Mas há, sobretudo, muito a aprender quando percebemos que ler não é apenas decifrar o impresso, não é um mero “savoir-faire”, a que nos treinaram na escola, mas ler é questionar e buscar respostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar a satisfação à nossa curiosidade. (LEITE, 1988, p. 91)

Nesse sentido, sabe-se que a leitura é um processo histórico no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados de um texto, em uma situação social e cultural, seu conhecimento prévio, isto é, os conhecimentos de mundo, linguístico e textual. A partir dessa postura, da mobilização desses elementos, começam a brotar do texto respostas para nossas indagações, inquietações, aplacando de forma deleitosa nossa inata inquirição. Conforme Eco (1983), O bem de um livro está em ser lido. Um livro é feito de signos que falam de outros signos, os quais por sua vez falam das coisas. Sem

um olho que o leia, um livro traz signos que não produzem conceitos, e, portanto, é mudo (Frei Guilherme de Baskerville).

Almejamos com esse trabalho enriquecer o debate sobre o papel da leitura tanto na formação docente, quanto na formação discente. Existem saberes necessários para a prática pedagógica no ensino da leitura que ressaltam a importância de alinhar conhecimento teórico e prático durante o processo de formação, acompanhado da reflexão como mecanismos capazes de extinguir uma formação extremamente técnica.

É necessário entender que o texto literário mostra muito mais que fatos, mostra também a complexidade de pensamentos que circundam e permeiam esses fatos, diferenciando o homem de cada época e de cada lugar, envolvido em seus processos histórico-sociais. Assim, torna-se muito importante levar em consideração as condições históricas que influenciam a atitude do leitor do texto em relação ao contexto de produção, circulação e recepção da obra.

Pretende-se trabalhar a obra “As meninas” de Lygia Fagundes Telles numa perspectiva interdisciplinar, numa interface com a História. A produção literária de L.F.T mantém relações profundas com o “chão histórico” em que os livros são escritos, publicados. “As meninas”, texto de 1973, depara-se com solo fecundo, momento em que a ditadura brasileira se consumava com muito fôlego. Acompanhando as contingências históricas de seu tempo, o romance, narrado em 1ª pessoa, com trechos em que o narrador é onisciente, possui uma linguagem coloquial, expressiva, evoca temas e personalidades que vivenciaram o período do regime militar; portanto, comporta uma leitura dialogada com a História.

Apesar da complexidade, a narrativa lygiana traz à tona uma leitura rica em subjetividade, fazendo com que o leitor reflita e levante questionamentos sobre a obra, seus personagens, o contexto histórico, promovendo, assim, uma leitura crítico-reflexiva.

Enquanto a sociologia da leitura procura descrever e analisar questões exteriores à leitura, centrando-se, portanto, nas instâncias sociais que propiciam a publicação e circulação do livro, a estética da recepção focaliza as relações internas entre texto e leitor, a partir do cruzamento dos horizontes de expectativas destes, embate que se renova a cada leitura.

Por ser uma provável leitura que os alunos não conheçam e por se tratar de uma autora cuja escrita possui um processo muito diferenciado, os alunos serão "alertados" sobre as temáticas, elaboração da narrativa, narrador e historicidade - tudo é muito

"suspeito" em se tratando de Lygia Fagundes Telles. Promovendo, primeiramente, conhecer o universo sócio cultural que envolve as produções da referida autora.

Sabe-se que, da dificuldade dos alunos realizarem uma leitura, como também, a dificuldade de compreenderem o que lêem. Assim, faz-se necessário priorizar ações e reflexões entre mediador e mediado, com o intuito de despertar o gosto pela leitura, e principalmente, corroborar para a formação de leitores que compreendem e refletem sobre o que lêem.

Com foco no ensino de literatura e formação de leitores, este trabalho tem os seguintes objetivos:

Geral:

- Ler o texto ficcional “As meninas”, de Lygia Fagundes Telles, à luz da estética da recepção numa perspectiva interdisciplinar.

Específicos:

- Promover a leitura da obra “As meninas”, de Lygia Fagundes Telles, numa turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada em Campina Grande;
- Trabalhar a obra fundamentada nos princípios da Estética da recepção;
- Construir um trabalho interdisciplinar com a disciplina História;
- Analisar e refletir sobre o rendimento da leitura a partir de algumas propostas subsidiadoras do processo, tais como: rodas de leitura, teatralização, produções textuais; interação entre mediador e mediado.
- Estimular no público leitor de “As meninas” o gosto pela leitura, a fruição do prazer estético.

3 Fundamentação Teórica

Durante as aulas da disciplina Narrativas em contexto de ensino, PÓSLE-UFCG, buscou-se refletir e compreender a genealogia do romance, isto é, identificar as principais características dele haja vista a subjetividade e a complexidade do gênero romanesco. Conforme BAKHTIN (1998), [...] é o único gênero por se constituir, e ainda inacabado.

KUNDERA (1988) relata que se fala muito no fim do romance. O autor ainda diz que viu e viveu a morte do romance, uma morte violenta (através de proibições, censura, pressão ideológica).

Assim, faz-se necessário apresentar este gênero textual em sala, analisar sua abordagem, se é que seja abordado no livro didático, como também a metodologia para trabalhar esse gênero que para alguns escritores, é bem complexo. Como bem afirma KUNDERA (1988) o espírito do romance é o espírito de complexidade. Cada romance diz ao leitor: “As coisas são mais complicadas do que você pensa.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incentivam uma concepção de ensino de Literatura que visa capacitar o aluno a reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias, que talvez possa ser associada às críticas de Todorov, em *A literatura em perigo* (2010), quanto a um ensino de literatura:

Tem como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem [os escritores]. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. (TODOROV, 2010, p.26-27)

A partir da pesquisa bibliográfica acerca do tema e análise do romance “As meninas”, de Lygia Fagundes Telles, pretende-se contextualizar conhecimentos sociais, culturais, sentimentais, histórico, enfim para levá-lo para sala de aula de uma maneira interdisciplinar, destacando o papel da interdisciplinaridade na formação do leitor literário que enveredará por diferentes áreas do conhecimento.

Notadamente, no romance esses efeitos se dão através de vários recursos, sobretudo dos temas que evocam reflexões, que fogem de uma linguagem unívoca dos livros didáticos.

Para realizar uma leitura produtiva e conduzir os alunos a um conhecimento do humano, Fazenda (1994) fala que a interdisciplinaridade seria a melhor solução, tendo em vista que esta proporciona um diálogo entre algumas disciplinas, construindo assim, o contexto significativo necessário para gerar sentido no estudo da literatura e no incentivo à leitura literária.

Assim, torna-se pertinente ampliar os horizontes e analisar uma obra literária por vários primas.

(...) supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido,

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos; de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88- 89).

O romance “As meninas” possui mais de 30 edições e continua sendo lido, discutido, estudado e adaptado em diferentes suportes e linguagens: recentemente, ganhou a primeira edição eletrônica e uma adaptação teatral em São Paulo. A obra também está disponível em filme. Surge então a possibilidade de trabalhar a referida obra em mais de um suporte. Além da possibilidade de utilizar a interdisciplinaridade com a disciplina de História.

Tentando definir esses dois campos distintos do conhecimento, reporta-se ao artigo História e Literatura: Algumas Considerações, no qual Valdeci Rezende Borges (2010, p.94) propõe refletir acerca da relação entre “[...] a história, como processo social e como disciplina, e a literatura, como uma forma de expressão artística da sociedade possuidora de historicidade e como fonte documental para a produção do conhecimento histórico.”

Um dos fatores que engrandecem a obra está nos riscos estilísticos que surgem ao longo da leitura, uma imagem verossímil de três personagens emblemáticas que vivem em um momento cultural do Brasil, neste caso, o regime militar.



Foi com esse pequeno universo feito de medo e culpa, contaminado pela repressão e pelos enriquecimentos ilícitos, pela censura que Lygia Facundes escreve seu romance, obra representativa de toda uma época. E é justamente a partir do drama pessoal de algumas mulheres, seus conflitos, seu desamparo diante da violência do regime, sua impotência diante das injustiças, que se revê a mentalidade da classe média do período. (DALCASTAGNÉ, 1996, p. 114)

Retratado em uma época de repressão da vida política e cultural, com perseguições, mortes, prisões e exílios. Confluindo assim, para uma narrativa rica em subjetividade, ambiguidade, historicidade, entre outras marcas estilísticas que fazem com que o leitor saia da zona de conforto, fazendo uma leitura crítica-reflexiva e proficiente.

À vista disso, as primeiras escolas de leituras do texto literário centravam seus estudos no autor ou no texto em si. Porém, a partir da segunda metade do século XX, com o surgimento da estética da recepção, a leitura e o leitor passam a ser concebidos como uma das dimensões constitutivas do texto e adquirem importância fundamental para a compreensão do fenômeno literário.

Para isso, o processo da leitura, a experiência estética e o leitor, principal elo desse sistema, são elementos indispensáveis para conhecimento e interpretação da referida obra. Jauss propõe o estudo da literatura sob a perspectiva de sua relação com a época de produção e com a posição histórica do intérprete.

Afinal a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão. (JAUSS, 1994, p. 7)

A estética da recepção traz uma proposta de leitura excitante, uma vez que se desliga do nascedouro da obra literária, o que era o verdadeiro da época, mas a sua atemporalidade atravessa gerações. São os leitores os responsáveis pela atribuição de sentidos possivelmente “de mais difícil apreensão”, mas diferenciados e pertinentes ao texto.

4 Metodologia

Para que se alcancem os objetivos pretendidos, alguns caminhos serão percorridos. O primeiro deles consiste numa sondagem sobre a obra, o que ela sugere, o que se mobiliza interiormente, quando se fala em “as meninas”? Cada geração falou sobre a obra, considerando o seu momento histórico, pessoal.

A dada pesquisa será realizada numa turma de 3º ano de uma escola particular, de forma interdisciplinar. Assim, realizar-se-á uma leitura minuciosa, extraclasse, da obra “As meninas”. Nessa etapa, todos os alunos devem possuir o texto impresso ou virtual para que nenhum aluno esteja excluído do processo, inclusive o professor de História da turma em que será realizada a pesquisa. Após a leitura, haverá a promoção de rodas de leitura em que os alunos possam expor suas impressões; trabalhar com teatralização do texto, ouvir as várias vozes leitoras.

Como a leitura não será aligeirada, em outro momento, o professor de História poderá tecer considerações sobre os desdobramentos históricos presentes na obra. Já estaríamos costurando o diálogo entre os componentes curriculares, construindo a interdisciplinaridade. As disciplinas Língua Portuguesa e História se complementariam, tornando a abordagem da obra mais agradável, prazerosa e significativa:

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Desse modo, a interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento. (LENOIR, 2008, p. 57).

Este estudo de caso configura-se, portanto, como uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho descritivo/interpretativista, pois pretende-se, a partir da análise em sala de aula, identificar como a narrativa de ficção, neste caso, um romance, contribui para a melhoria do ensino de literatura na escola, como também para a formação de leitores proficientes em literatura brasileira. Bem como auxiliar na reflexão da prática de mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lança-se essa proposta de trabalhar a obra *As meninas* de Lygia Facundes com o intuito de aprimorar as práticas metodológicas para a abordagem de obras literárias, mais especificamente, o gênero romance, visando sempre a recepção da obra pelo leitor, bem como explorar sua visão crítica e sua bagagem cultural. Como também, levando em consideração a produção e recepção da obra, analisando seu contexto histórico para que o aprendiz possa, de fato, aprofundar-se nos detalhes contidos e não apenas trabalhar de forma engessada esta, dentre outras obras literárias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. BERNADINI, Aurora F. et al. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 397.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: uma relação de troca e cumplicidade. *Uberlândia: História & Perspectiva*, n. 9, jul-dez 1993, p. 31-42.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

Dalcastagnè, Regina. O espaço da dor / Regina Dalcastagnè. – Brasília : Editora Universidade de Brasília , 1996.

Eco, U. O nome da rosa. Trad. Aurora Bernardini e Homero F. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983, p. 448-449.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. 13º Edição. Campinas: Papirus Editora. 1994.

JAUSS, Hans Robert. A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994;

KUNDERA, Milan. A arte do romance (ensaio). Trad. Teresa Bulhões C. da Fonseca e Vera Mourão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2001.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Invasão da catedral: literatura e ensino em debate. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontrolável. In: Didática e Interdisciplinaridade/ Ivani CA Fazenda (org.) – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Práxis)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura & realidade brasileira. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Disponível em: https://www.passeiweb.com/estudos/livros/as_meninas, acesso: 10/07/2018.

Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/medio/a-forca-de-lygia-fagundes-telles/>, acesso: 10/07/2018.

AS VOZES QUE ECOARAM NO SEIO DA PÁTRIA: A MEMÓRIA E A PÓS-MEMÓRIA NO LIVRO A REVOLUÇÃO DOS CARANGUEJOS

Luiz Fernando Bezerra Felinto (UFCG)

José Edilson de Amorim (Orientador - UFCG)

RESUMO

O período da ditadura militar foi um dos períodos mais conturbados para a classe artística brasileira. Os escritores que estavam por trás dos jornais não estavam isentos desse período repressivo. O presente trabalho tem por objetivo analisar as diferentes formas como o autor Carlos Heitor Cony utiliza suas vozes nas crônicas *Da salvação da pátria*, *Revolução dos caranguejos* e *Compromisso e alienação*. Na primeira crônica, o autor utiliza um tom extremamente irônico ao relatar os acontecimentos daquela manhã de abril, onde os militares tomam o poder no Rio de Janeiro. Na segunda crônica, percebemos uma voz de resistência que parte do texto escrito por Cony, onde já conseguimos ver uma seriedade e compreensão maior da realidade conflituosa que o país está passando. Na última crônica citada, percebemos que o autor já cansado da luta, conclama os críticos para que juntos possam combater a ameaça ditatorial que assolava o país. Para que possamos apoiar nossa pesquisa, temos um compilado de material teórico que nos dá suporte para uma satisfatória análise de todos os quesitos citados. De início, pretendemos desenvolver, juntamente ao livro *A Revolução dos Caranguejos* (2004), os conceitos de *memória* e *pós-memória* (CARMO, 2015) que são utilizados na narrativa pelo autor. Dentro dessa visão, para mergulharmos ainda mais fundo no cenário que o autor respirava ao escrever tais crônicas, utilizaremos o texto *Política e literatura: a ficção da realidade brasileira* (HOLLANDA, 1979). Para entendermos a forma como essas crônicas chegam aos leitores da virada do século, precisamos ter uma ideia mais clara desse papel literário, por isso, buscamos em *Kafka: por uma literatura menor* (DELEZE, GUATTARI, 2014) esse aparato teórico para termos uma clareza da importância que esses textos chegam ao público mais jovem que não teve contato com o período relatado. PALAVRAS-CHAVE: Revolução dos Caranguejos; Memória; Pós-memória.

ABSTRACT

*The period of the military dictatorship was one of the most troubled periods for the Brazilian artistic class. The writers behind the newspapers were not exempt from this repressive period. The present work aims to analyze the different ways in which the author Carlos Heitor Cony uses his voices in the chronicles of the Salvation of the Motherland, Crab Revolution and Commitment and Alienation. In the first chronicle, the author uses an extremely ironic tone when reporting the events of that April morning, where the military takes power in Rio de Janeiro. In the second chronicle, we perceive a voice of resistance that starts from the text written by Cony, where we can already see a seriousness and greater understanding of the conflicting reality that the country is going through. In the last chronicle quoted, we realize that the author already tired of the struggle, urges critics so that together they can combat the dictatorial threat that plagued the country. So that we can support our research, we have a compilation of theoretical material that gives us support for a satisfactory analysis of all the quoted questions. At the outset, we intend to develop, together with the book *The Crab Revolution* (2004), the concepts of *memory* and *post-memory* (CARMO, 2015) that are used in the narrative by the author. Within this vision, to delve deeper into the scenario the author breathed when writing such chronicles, we will use the text *Politics and Literature: The Fiction of Brazilian Reality* (HOLLANDA, 1979). In order to understand the way these chronicles reach the readers of the turn of the century, we need to have a clearer idea of this literary role, so we look for in *Kafka: by a smaller literature* (DELEZE, GUATTARI, 2014) this theoretical apparatus for clarity of the importance that these texts reach the younger audience who had no contact with the reported period.*

KEYWORDS: *Crabs Revolution; Memory; Post-memory.*

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

O pós-guerra dividiu o mundo entre comunistas, que simpatizavam politicamente com o sistema soviético e os capitalistas que recebiam influência do modelo norte americano. Essa polarização estendeu-se por todo o mundo. Tanto os Estados Unidos da América como a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas buscavam aliados para fortalecer ainda mais seus impérios e aumentar suas influências e poderes perante o inimigo. Para isso, o intervencionismo em países estrangeiros ficava cada vez mais frequente para essas superpotências.

Depois da Revolução Cubana em 1959, encabeçada por Fidel Castro, com o apoio do governo soviético, o mundo capitalista estadunidense se viu diante de uma afronta enorme. A derrubada do governo de Fulgêncio Batista e a aliança cubano-soviética criou uma retaliação dos Estados Unidos que tentou de todas as formas retirar os revolucionários do poder. Essas tentativas falhas de derrubada do governo revolucionário cubano, como a fatídica campanha no Vietnã, mostravam derrotas jamais vistas pelo governo americano.

Essa sequência de campanhas frustradas, mostrava para o governo americano que estava ficando cada vez mais para trás na batalha com seu grande inimigo. Depois da Revolução Cubana o medo das eclosões das revolucionárias comunistas espalharem-se por toda América Latina era enorme. O serviço de inteligência americana atuou frente a qualquer tipo de ameaça comunista que surgisse. A morte do revolucionário argentino Che Guevara na Bolívia é o símbolo da retomada do controle estadunidense sobre os países latino americanos.

O Brasil também estava vivendo uma crise política muito forte nessa época. A renúncia do presidente Jânio Quadros que resultaria na posse imediata do vice-presidente João Goulart não foi tão pacífica assim. Como o vice-presidente estava em viagem oficial à República Popular da China, os militares acusaram Jango de ser comunista e queriam impedir sua posse como presidente. Surge então a figura do então governador do Rio Grande do Sul, também cunhado de Jango, Leonel de Moura Brizola.

Brizola articulou politicamente para que João Goulart assumisse o cargo que era destinado à sua pessoa pela constituição federal. Para aliviar os ânimos, conseguiu que os militares simpatizassem com o modelo parlamentarista, tirando assim das mãos de Jango o poder total do estado. Porém em 1963 um plebiscito foi elaborado para saber se o povo

gostaria de mudar a forma de governo, o plebiscito foi favorável ao retorno do presidencialismo e Jango finalmente ocupa o cargo de presidente.

A inflação na economia brasileira estava muito elevada quando Goulart assumiu. No seu plano de governo estava incluso medidas consideradas populistas como a reforma agrária, reforma educacional, reforma fiscal, reforma eleitoral, reforma urbana, reforma bancária, entre outras. Dentre essas reformas uma ainda era mais polêmica que era a estatização dos setores industriais do país como a energia elétrica, o refino do petróleo e a indústria químico-farmacêutica.

A crise política continuava e a anistia concedida por João Goulart aos sargentos que protestaram e ocuparam prédios públicos em Brasília, cercando o Congresso Nacional, para terem o direito de serem eleitos como os demais, foi a gota d'água para o auto comando das forças militares que não aceitavam aquele ato de rebeldia. Depois disso o apoio militar ao governo, que já estava abalado, foi definhando cada vez mais. Com uma forte resistência também por parte da oposição no Congresso, que viam suas propostas como imposições, Goulart foi perdendo as rédeas da governabilidade. Até que no dia 1º de abril de 1964, o então presidente da Câmara dos Deputados, Auro de Moura Andrade declara, “vaga a presidência da república” acusando João Goulart de abandonar no país.

No mesmo dia deu-se início a um dos períodos mais conturbados da história do Brasil. A insatisfação por parte da população conservadora, que via em João Goulart uma ameaça comunista para o país, resultou em um golpe de estado que levaria os militares ao poder e daí permanecendo no comando do executivo por cerca de 20 anos. Durante esse período muitas atrocidades foram cometidas em nome de um nacionalismo exacerbado e da manutenção da moral e da ordem.

O regime militar ficou bastante conhecido por combater com mãos de ferro quem se atrevesse a contestar e protestar contra as formas como as coisas eram regidas. Nesse pacote de repressão temos principalmente os militantes políticos, intelectuais, artistas e jornalistas que mais sofreram com a censura efetivada na violência, chegando muitas vezes até a morte desses indivíduos. Obras literárias censuradas, artistas presos, universidades invadidas, esses são só alguns dos exemplos de como eram as medidas tomadas por esse regime.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Essa mudança de paradigma institucional modificou a forma de pensar, agir e se manifestar diante o mundo de todos que estavam frente a todos os acontecimentos. O período militar foi tão marcante para quem viveu que ainda hoje é centro de debates, livros, filmes, dramaturgias, pinturas, entre outras. Principalmente nos anos 60 e 70 tivemos uma efervescente onda mundial de multiculturalismo, foi onde a cultura americana começava a entrar de vez no país. Nossas formas representativas de cultura absorveram muito dessas influências e construíam um paralelo àquele autoritarismo.

Em dezembro de 1968 as classes artísticas e políticas sofreram um duro golpe que partiu dos militares, quando o então presidente Artur da Costa e Silva assinou o Ato Institucional Número Cinco (AI-5). Esse Ato cassou todos os direitos políticos dos parlamentares que se posicionavam contrários ao regime, foram autorizadas pelo presidente intervenções nos estados e municípios da nação, suspensão das garantias constitucionais, a ilegalidade dos movimentos estudantis, a demissões e aposentadorias nas universidades, a censura da imprensa, entre outros pontos.

A década de 70 tem início numa conjuntura de franco fechamento político. As tentativas de resistência à consolidação do regime de 64, arremetidas setores radicalizados da classe média, especialmente a massa estudantil, são desarticuladas pelo Estado que, com a edição do AI-5, em dezembro de 68, não deixa dúvidas sobre sua disposição de assegurar a “paz social”. A intervenção nos movimentos contestatórios, a extinção das representações estudantis, os decretos 477 e 228, as demissões e aposentadorias na universidade, a censura prévia na imprensa, livros e espetáculos, enfaixam a implantação do autoritarismo político preparando o país para ingressar numa nova era, sob o signo do binômio segurança/desenvolvimento. (HOLLANDA, 1980, p.10)

Essa medida endureceu ainda mais a repressão contra os meios de comunicação que questionavam o governo. Foi nas redações dos jornais que muitos intelectuais mostraram-se firmes nas suas convicções, pensavam estratégias para ludibriar a censura e atacavam com firmeza os absurdos cometidos, atrevimento que custou muito caro para muitos desses profissionais da comunicação. A forte vigilância não conseguiu intimidar completamente toda mídia, os grupos de resistência, dentro das redações, foram de fundamental importância para a denúncia do que realmente estava ocorrendo naquele instante com o país.

Os jornais foram sendo esmagados e pressionados por muito tempo, não podiam noticiar qualquer coisa, tudo tinha que passar por uma peneira antes para que não fosse cortado pela censura, coisa que era quase inevitável. Porém cresce um movimento que clamava para que a onda literária se incumbisse de conteúdos mais urgentes da parte

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

documental e descritiva da realidade social e política que o Brasil vivia, os jornais mesmo pressionados tentavam atender a essa insatisfação da população, sendo uma arma muito poderosa contra as mentiras manipuladas do governo federal. Hollanda mostra essa insatisfação com a narrativa e a busca pelo testemunho-documental:

Num momento em que o jornal parece não poder mais informar, noticiar e muito menos se pronunciar, cresce por toda parte o desejo aguçado do testemunho, do documento, da exposição da realidade brasileira, o que, de certa forma, promove uma quase insatisfação com a narrativa literária. O discurso jornalístico, enquanto técnica de referir-se ao fato, de oferecer para o leitor a realidade imediata, os esquemas de linguagem mais próprios para se dizer as-urgentes-verdades da história recente do país parecem agora uma saída para a literatura. (HOLLANDA, 1980, p.53)

Na época, dois jornais com muita força tinham como titular um maduro crítico literário, o jornalista carioca Carlos Heitor Cony. O autor via sua vida mudar completamente, assim como de milhares de outras pessoas, mas ele tinha uma arma ainda mais poderosa que os fuzis dos militares, a escrita. Foi nesse meio e nessa época que suas críticas literárias passaram a ser críticas e análises políticas, o autor começava a notar a necessidade dessa mudança. Não dava mais para ficar apenas nas críticas literárias, quando o tempo pedia um posicionamento mais concreto dele.

Cony já tinha escrito muitas crônicas para o Jornal do Brasil como também para o Correio da Manhã, mas foram as crônicas desse período do regime militar que mais marcaram sua carreira como escritor. Essas memórias acompanharam o jornalista por toda a vida, eram sempre temas para discussões, novos escritos, entrevistas, etc. Sem dúvida, percebemos que são nas linhas escritas nessa época que o autor está em uma relação verdadeira com o seu eu, são as crônicas que farão esse papel documental esperado pelo público leitor.

Para compor esse trabalho traremos para o centro da nossa discussão o livro *A Revolução dos Caranguejos*, um livro de memórias do Carlos Heitor Cony editado em 2004, juntamente com mais três livros (*Mãe Judia, 1964* – Moacyr Scliar; *A Mancha* – Luís Fernando Veríssimo; *Um Revolucionário da Pátria* – Zuenir Ventura) para compor uma edição comemorativa de 40 anos do Golpe Militar intitulada *Vozes do Golpe*. O jornalista foi escolhido possivelmente por sua respeitada relevância no cenário literário como também por ter acompanhado e registrado boa parte do que foi aquele episódio de 1964.

Dentro desse do livro, são mencionadas algumas crônicas que vão nos mostrando o cenário descrito naquele instante. Dentre todas as crônicas citadas pelo autor, selecionamos três para que nos guiasse por esse estudo mais detalhado. Os textos são publicados pelo Correio da Manhã de abril de 1964 até novembro do mesmo ano.

A primeira crônica chama-se *Da salvação da pátria*, onde percebemos uma descontração, um texto repleto de ironias, por tudo que estava acontecendo, o golpe estava no seu segundo dia de atuação; a segunda crônica é a que dá nome ao livro *Revolução dos caranguejos*, nela percebemos a mudança no tom do texto, aqui Cony ataca mais duramente o regime; a terceira e última crônica é *Compromisso e alienação*, nesse texto o autor ao ser cobrado pelos companheiros, também exige uma postura para que juntem-se nas frentes de combate contra o regime.

No início das memórias Cony nos relata como ocorreu aquele fatídico dia em que o golpe se estabeleceu. O poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, amigo fraterno do jornalista e preocupado com a recuperação da saúde do amigo, telefona para a casa de Cony convidando-o para o acompanhar a um passeio no “Posto Seis”, pois o poeta ouvira boatos que o Forte de Copacabana acabara de ser invadido pelas forças rebeldes golpistas. Chegando lá, o Forte estava tomado pelos militares, uma forma simbólica de estabelecer uma imagem vitoriosa.

Ao chegarem àquele determinado local, tropas militares se faziam presentes por todos os lados, grupos contrários à ocupação também se manifestavam. Os dois escritores presenciaram uma cena lamentável, um rapaz passa gritando: “Viva Brizola! Viva Jango!”. Os militares o alcançam e desferiram vários chutes na barriga do garoto, que permaneceu no chão inerte à violência proferida. Surge então a notícia de que os militares que ainda estavam do lado de Goulart e estavam vindo combater os rebeldes, acabaram se aliando para fortalecer o golpe.

Atordado com aquela cena e com o clima de incerteza no ar, Cony resolve escrever uma crônica para o Correio da Manhã, essa é a primeira crônica que citamos anteriormente, *Da salvação da pátria*. Datada do dia 2 de abril de 1964, esse texto reconta de certa forma esse seu passeio com o poeta mineiro pelo “Posto Seis”, de forma bem-humorada ele utiliza bastante da ironia para ridicularizar a ação que tinha presenciado. Das crônicas selecionadas para compor o volume *A Revolução dos caranguejos* essa é provavelmente a que tem uma carga maior de ironia e tom humorístico. Para exemplificar

separamos um trecho da crônica onde ele ironiza o general que queria fechar a via com paralelepípedos para impedir os tanques.

Vejo um heroico general à paisana, comandar alguns rapazes naquilo que mais tarde o repórter da TV Rio chamou de “gloriosa barricada”. Os rapazes arrancam bancos e árvores. Impedem o cruzamento da avenida Atlântica com a rua Joaquim Nabuco. Mas o general destina-se a missão mais importante e gloriosa: apanha dois paralelepípedos e concentra-se na brava façanha de colocar um em cima do outro. [...] Das janelas, cai papel picado. Senhoras piis exibem seu piis e alvacentos lençóis, em sinal de vitória. Um Cadillac conversível para perto do “Six” e surge uma bandeira nacional. Cantam o Hino Nacional e declaram todos que a Pátria está salva. (CONY, 2004, p.21-23)

A forma como o autor ridiculariza o movimento mostra um posicionamento político que não dialoga com o pensamento vigente do governo. Dessa forma, começamos a pensar que a crônica escrita um dia depois do golpe ainda não tinha a total dimensão da gravidade que aquele ato significava. De início, parece que Cony debocha do movimento militar que tomava conta do país, para muitos leitores isso pode ter sido uma irresponsabilidade do escritor que deveria manter a seriedade e tratar o caso com a seriedade que era merecida.

Porém a ironia utilizada deixa claro que o autor buscava, ao mesmo tempo do desabafo, rebaixar a imagem do militarismo que mostrava suas garras. Ao passar para os leitores a forma cômica e destrambelhada como o auto comando militar lidava com as situações, o autor carioca faz do seu texto uma barreira de resistência política. Pelo riso ele consegue rebaixar a imagem do autoritarismo que espalhava-se pelo país, vestindo-os quase com uma fantasia de palhaço para os seus leitores.

A segunda crônica que separamos para o estudo foi a *Revolução dos caranguejos*, que dá nome ao livro de memórias. Ela é datada do dia 14 de abril, ou seja, depois de consideráveis dias sob o regime militar. O interessante é que sendo a crônica que dá nome ao livro, ela não aparece reproduzida junto com as demais, ela é apenas mencionada por Cony. O que podemos destacar dessa crônica é a forma como a ironia do primeiro não é deixada de lado, mas percebemos que o escritor assume uma dureza no seu discurso bem maior que na primeira. Ele agora utiliza-se de uma linguagem dura e direta para os militares.

Já que o alto comando militar insiste em chamar isso que aí está de Revolução – sejamos generosos: aceitamos a classificação. Mas devemos completá-la: é uma Revolução, sim, mas de caranguejos. Revolução que anda para trás. Que ignora a época, a marcha da História, e tenta regredir ao governo Dutra, ou mais longe ainda, aos tempos da Velha República, quando a probidade dos

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

velhacos era o esconderijo da incompetência e do servilismo. Quando até os vasos dos nossos sanitários, as louças de nossos mictórios públicos tinham o consagrador *made in England*. (CONY, 2014, p.36, grifo do autor)

O autor chama a revolução dos militares de *revolução dos caranguejos*, pois ele não entende como que em nome da ordem e da moral são estabelecidas medidas de tão alto nível de retrocesso. Segundo ele, essas medidas são tomadas e não estão levando o país para nenhum rumo. A ordem que os militares tanto pregam não passa de uma ordem de quartel, regida pelos mandamentos do exército que servem apenas para satisfazer o governo militar. O autor se mostra incerto quanto as intenções do novo regime, mas começa a ter uma noção diante de como as coisas estavam se desenrolando.

A terceira e última crônica que retiramos do livro para a nossa análise é a *Compromisso e alienação*, do dia 1 de novembro de 64. Nessa crônica, Cony responde aos seus leitores que reclamavam da sua ausência produtiva, relacionada com as questões políticas. As críticas viam muitas delas duras falando que o autor tinha recebido algum benefício do governo, ou estava com medo de que algo ruim acontecesse. Ele confessa que aguentou essas críticas por um tempo, mas teve uma hora que não conseguia mais segurar a indignação. Ele então conclama os analistas para auxiliarem o povo e salvarem o país, coisa em que o autor não obteve o êxito, segundo os mesmos.

Como homem, como escritor, não podia ficar alienado aos descabros de abril e meses seguintes. Não me violentei. Não fiz política. Fiz o que sempre pretendi fazer: dei meu testemunho. [...] Creio que posso me dar o direito de ter cumprido um dever para comigo mesmo. Muitos dos que hoje me interpelam ou censuram, chamando-me de alienado, ficaram escondidos em armários e jogaram no lixo seus livros e seus manifestos. [...] Apenas a fase das patadas passou: cabe agora aos analistas, aos táticos, aos profundos interpretadores da realidade nacional orientar o povo e salvar a Nação. Essas coisas – honestamente – não sei fazer. (CONY, 2004, p.71-72)

O autor remonta o livro de acordo com as suas memórias, até chegar nas crônicas por ele publicadas na época. Apesar de Cony, no texto *Compromisso e alienação*, afirmar que não fez política, a construção de um registro histórico faz da memória política, pois a memória nada mais é do que a junção da percepção da articulação e interferência que se dá no campo social. (CARMO, 2015). Sendo a memória política, a literatura também não fica de fora desse barco, a literatura é essencialmente política. Claudio do Carmo mostra a proximidade que a literatura e a política têm através da memória.

Se as expressões políticas estão carregadas do argumento memorialístico, com a memória e suas mnemotécnicas atuando como pano de fundo e estruturante, as relações entre política e literatura de maneira mais explícita são antigas e necessariamente remetem a memória como condição de liame entre as duas

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

categorias. [...] Como se sabe a memória é um conceito que envolve muitos desdobramentos, se configurando, inclusive em verdadeiras teorias da memória, no sentido de explicá-la. (CARMO, 2015, p.179)

O trabalho de aprimoramento da memória faz com que o autor não vá buscar essa memória no passado, pois ela não está mais lá. Esse processo vive uma constante atualização dessas lembranças, as crônicas do autor são o que são, pois estão marcadas pela publicação na época que saiu, mas isso não necessariamente deixa o passado estático e imóvel. Ele caminha junto ao presente que o vai guiando por novas vias e moldando-o de acordo com a individualidade do seu presente.

Neste sentido a capacidade de apreensão deste passado é que faz com que esta memória seja mais ou menos relevante. Vale lembrar que a memória não é um conteúdo em si, algo concreto que se possa pegar, mas antes uma estratégia, um meio, um dispositivo foucaultiano, ou poderíamos assinalar uma força invisível que aciona certos mecanismos de atuação na realidade. Assim, não há dúvida sobre certo consenso que posta a memória como uma atualização constante e permanente do passado, e se é assim, podemos sublinhar que o passado estará sempre atuando concomitante ao presente e modificando-o. Reside aí, nesta ligação inexorável entre passado e presente o sentido significativo da memória. (CARMO, 2015, p.181)

Ao publicar suas memórias 40 anos depois do ocorrido, Carlos Heitor Cony transcende esse limite da memória, atingindo dessa forma o conceito de pós-memória. É na pós-memória onde atinge-se o ponto mais elevado da politização, é decorrido o debate para saber se esse conceito daria continuidade ou simplesmente faria uma ruptura com a noção de memória. “De outro modo, a pós-memória para se tornar tal qual, necessita sair do âmbito da memória, adquirindo uma outra natureza.” (CARMO, 2015, p.181).

Nada mais representativo do ponto de vista da pós-memória como a absorção da história por parte de terceiros, história essa que muitas vezes rememora fatos traumáticos. Por isso esse conceito teve seu berço no Holocausto, as gerações que vão chegando não conseguem conceber o trauma que foi vivido e conseqüentemente não conseguirão vivenciá-lo em sua completude. Por uma incapacidade da vítima, causada por traumas, a sua condição de se expressar através da memória ficaria impossibilitada para esse sujeito.

Se pensamos pelo lado que as gerações sucessoras não conseguem conceber o trauma daquela memória, ela não terá um parâmetro para guiá-la a não ser o que é recebido por quem viveu aquilo. Desse modo, isso não quer dizer que o sujeito portador dessas memórias seria um sujeito incapacitado mentalmente de reproduzi-las, mas sim um sujeito capaz de moldar essas memórias, muitas vezes inconscientemente, e atribuir

um valor, político, ideológico, cultural, entre outros. A vivência posterior desse indivíduo acrescenta momentos extras a essas memórias.

Assim, o livro *A Revolução dos caranguejos* enquadra-se na categoria de “literatura menor”, defendida pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *Kafka: por uma literatura menor*. Por “literatura menor” entende-se, segundo os filósofos, não uma produção de qualidade duvidosa, mas seria aquela produção que estaria a margem da “literatura maior”, ou seja, os grandes clássicos da literatura mundial. Seria, portanto, aquelas produções que estariam à margem dos holofotes, mas que trazem uma política intensa.

Para definir melhor o que seria essa literatura menor, os pensadores trazem três pontos fundamentais para que se construa esse conceito: o primeiro ponto é a forma como a língua é utilizada, sendo ela afetada diretamente pelo processo de *desterritorialização*; o segundo ponto da formação de uma literatura menor é que tudo nela é político, ela faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado a política; o terceiro ponto é que tudo adquire um valor coletivo, a *enunciação individual* abre espaço para a *enunciação coletiva*.

Percebemos bem esses pontos na obra de Cony, o primeiro ponto seria o que ficaria um pouco mais afastada por conta da língua entendida como acessível aos que entram em contato com os textos, sem sofrer tanto a questão da *desterritorialização* para esse momento. Mas se pensarmos a crônica como o senso comum a intitula, “gênero menor”, poderíamos fazer essa substituição do fator língua para o fator gênero textual. Afinal, a crônica estava frequentemente ligada àquele ambiente jornalístico.

O discurso político que Cony utiliza, não necessariamente precisa estar exposto diretamente no texto, seu próprio ato de escrever torna-se um ato político. Atrelado a isso, o contexto histórico de repressão que o Golpe Militar de 1964 forneceu à sua trajetória de escritor ferramentas que esse discurso político ficasse cada vez mais forte. Partindo dessa força que sua escrita adquiriu, a *enunciação individual* do autor conseguiu alcançar outras pessoas que absorveram aquelas palavras, transformando-a dessa maneira em *enunciação coletiva*.

O livro de memórias *A Revolução dos caranguejos* nos convida para um passeio juntamente com o autor pela construção de uma narrativa que a todo tempo entrelaça as

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

memórias que estão contidas nas crônicas e a pós-memória que vemos ao longo das amarras textuais. Tanto a memória quanto a pós-memória a todo momento se cruzam montando um ambiente histórico ao mesmo tempo que fictício. Com a politização da sua escrita nas crônicas, elevando-a ao patamar de *enunciação coletiva*, Carlos Heitor Cony é colocado como um dos maiores representantes da literatura política de resistência.

Referências

CARMO, Claudio do. *Da memória à pós-memória: ilações políticas e a ficção literária contemporânea*. In:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/viewFile/18866/13452>> Acesso em: 23/10/2018.

CONY, Carlos Heitor. *A Revolução dos Caranguejos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *O ato e o fato: o som e a fúria do que se viu no Golpe de 1964*. – 9. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. GONÇALVES, Marcos Augusto. *Política e literatura: a ficção da realidade brasileira*. In: **Anos 70**. Rio de Janeiro: Europa Emp, 1980.

METAMORFOSES EM TEMPOS DE SILÊNCIA: A MUDANÇA DE ESTILO E A POLIFONIA EM A REVOLUÇÃO DOS CARANGUEJOS, DE CARLOS HEITORS CONY

Fábio Alves Prado de Barros Lima¹⁰³

Edilson Amorim (Orientador)

RESUMO

Períodos de crise política são, evidentemente, responsáveis por mudanças não somente no âmbito social, mas também no meio artístico. A Ditadura Militar no Brasil, por exemplo, fez com que diversos artistas, através de suas criações artísticas, se manifestassem contrários ao regime opressivo em que a nação brasileira estava mergulhada, buscando subverter as ideologias hegemônicas de autoritarismo e, dessa forma, alterando aspectos formais e linguísticos. Nessa perspectiva, o trabalho em questão tem como objetivo o estudo da obra *A Revolução dos Caranguejos*, de Carlos Heitor Cony, dando destaque para a maneira como o narrador altera sua escrita mediante as circunstâncias de opressão relativas ao período militar brasileiro. Para a realização deste artigo, foram utilizados os pensamentos de Pellegrini e de Ridenti com o intuito de explicar historicamente as modificações no campo artístico que foram essenciais para compor a obra debatida, a qual foi analisada a partir dos componentes linguísticos “estilo” e “polifonia” trabalhados por Bakhtin. A metodologia deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, recorrendo às produções dos autores citados a fim de compreender os aspectos linguísticos de *A Revolução dos Caranguejos*. Os resultados da pesquisa atestam que, embora o narrador possua um estilo responsável por manter um padrão enunciativo ao longo do texto, a percepção dos horrores causados pela Ditadura Militar no Brasil traça uma nova visão acerca do acontecimento, aproximando o sujeito que narra dos opositores do regime autoritário em que os brasileiros estiveram submetidos por 21 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura Militar; Estilo; Polifonia.

ABSTRACT

Periods of political crisis are, definitely, responsible for changes not only in social structure but also in the artistic world. The military dictatorship in Brazil, for example, has affected many artists, who decided to protest against this authoritarian government using their artistic creations in order to face oppression, to subvert the hegemonic ideologies of authoritarianism and, as a consequence, to modify linguistics' aspects. Considering what was said, this article intends to study the Carlos Heitor Cony's book named A Revolução dos Caranguejos. This composition focuses on the way that the narrator transforms the style of the narrative according to the oppressive circumstances from that time. To write this article, Ridenti's and Pellegrini's thoughts were used to explain the artistic's transformations during the dictatorship, which were important to build up the book that is analyzed in this article. The linguistics' aspects emphasized during this analysis were the "style" and the "polyphony", which were both discussed by Bakhtin. The composition's methodology was the bibliographic research, looking for linguists and sociologists for the purpose of understanding A Revolução dos Caranguejos as a book with great contributions to linguistics, to literature and to history. The results of this research show that, even though the narrator does not has a style that keeps on the same way during the whole narrative, the perception of horrors caused by the military dictatorship in Brazil promotes a new vision about the events, creating a connection between the person who narrates the story and the ones that were against the authoritarian government in which brazilians were dealing with oppression for 21 years.

KEYWORDS: Military Dictatorship; Style; Polyphony

*Graduando em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campina Grande – Paraíba, Brasil. fabioapdbl@gmail.com

1 Introdução

Quando se trata da Ditadura Militar no Brasil, é evidente que a dicotomia entre as correntes políticas da esquerda e da direita, como mostra Cony (2004), se tornaria mais acirrada, de modo a desenvolver lutas não apenas no campo físico, como também no ideológico e, conseqüentemente, nas produções artísticas.

Devido às transformações ocorridas no Estado brasileiro a partir de 1964, os autores precisaram se impor diante da conjuntura sociopolítica vivida por eles, acarretando em uma nova construção de textos literários, pois, conforme afirma Pellegrini (1996), é impossível dissociar a produção de uma obra e a sua recepção no âmbito social.

Nesse sentido, o trabalho em questão tem como objetivo geral tratar a respeito da transformação do narrador da obra memorialista *A Revolução dos Caranguejos*, de Cony (2004), discorrendo a respeito das relações de quem narra com os demais envolvidos na história e relacionando com os debates de Pellegrini (1996), Bakhtin (1997) e de Ridenti (2000).

Ao final da análise, conclui-se que a obra investigada, embora não tenha sido produzida no mesmo período da Ditadura Militar no Brasil, revela a mudança no estilo dos escritores envolvidos na realidade política brasileira, transformando todos os cidadãos que vivenciaram os acontecimentos de um momento turbulento na história do país.

2 O(s) estilo(s) em *A Revolução dos Caranguejos*

Em *A Revolução dos Caranguejos*, Cony (2004) relata sua experiência como jornalista em uma fase de instabilidade política, que foi a década de 1960. O Brasil, seguindo as tendências político-econômicas internacionais na mesma década, teve influências dos debates acerca do modo de produção capitalista e do socialista, os quais recaíram no embate entre as ideologias de esquerda e de direita. Nesse sentido, vê-se isso de modo claro na crônica investigada no trecho a seguir:

Fora da dicotomia esquerda-direita – que transformava o debate político e cultural numa espécie de partida de futebol em que a maioria torce e alguns poucos jogam, qualquer outro tipo de assunto era tido como conversa para boi dormir [...] (CONY, 2004, p. 7).

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Ao se analisar o trecho supracitado, percebe-se que o autor une elementos históricos da Ditadura Militar, a exemplo da oposição política fervorosa entre esquerda e direita. Isso representa a percepção do escritor a respeito da realidade na qual estava inserido, o que vai ao encontro da consideração de Pellegrini (1996) quando a autora defende a produção literária como parte das práticas sociais de leitura e de escrita, estabelecendo, assim, uma relação dialética entre os acontecimentos e a obra.

Com o intuito de perceber a conexão entre a realidade e a obra, como afirma Pellegrini (1996), faz-se necessário o conhecimento do plano estético. Para tanto, é essencial que se fale a respeito do estilo. Segundo Bakhtin (1997), esse aspecto linguístico refere-se aos mecanismos utilizados pelo escritor objetivando a criação dos personagens e do mundo onde a narrativa ocorre. A utilização, por Cony (2004), do termo “conversa para boi dormir” demonstra o elo do narrador com os usos linguísticos próprios desse período e revela espontaneidade e humor por parte do autor na medida em que retrata o início da Ditadura Militar com uma linguagem essencialmente informal.

No entanto, o agravamento da situação política no contexto brasileiro da década de 60 gera um envolvimento cada vez mais intenso dos escritores. Tal transformação na conjuntura social fez com que os jovens, discordando do poder coercitivo do Estado e com uma interpretação errônea dos conceitos originais do marxismo, passassem a reivindicar direitos e participar da luta armada por meio das guerrilhas, o que de acordo com Ridenti (2000), poderia ser classificado como o romantismo revolucionário. Segundo o autor, esse fenômeno esteve presente durante o período da Ditadura Militar e é importante para a análise do fazer artístico da época, pois os artistas buscaram tematizar essa juventude engajada em lutas sociais. Em *A Revolução dos Caranguejos*, há uma distância temporal entre o período no qual a obra foi publicada e os acontecimentos da história, mas Cony (2004) tentou trazer, em seus relatos, o entrave entre os diferentes grupos da sociedade e isso afeta, conseqüentemente, seu estilo.

Embora o narrador de Cony (2004) assuma que não esteve vinculado a partidos políticos, nem possuísse uma ideologia que convergisse para uma parte do espectro político, a metamorfose na escrita do jornalista fica evidente no exemplo a seguir: “Até então, eu nunca escrevera especificamente sobre um fato político” (CONY, 2004, p. 24). Nesse sentido, constata-se o que Bakhtin (1997) considera como crise na criação estética,

já que o escritor começa a adotar procedimentos de crítica incisiva, a exemplo do sarcasmo e da ironia, para se contrapor ao regime autoritário da Ditadura Militar.

Diante de tais observações, percebe-se uma alteração significativa tanto nas escolhas temáticas do que seria abordado por Cony, em suas obras, quanto uma mudança no que tange à utilização de ironias para demonstrar a indignação do escritor com a realidade na qual ele estava inserido e pôde perceber, de maneira próxima, os efeitos de uma conjuntura política de dramáticas intervenções no fazer artístico. Contudo, para que se entenda a transformação no estilo do autor ao longo de *A Revolução dos Caranguejos*, faz-se necessário, também, pensar nos diferentes pontos de vista

3 Vozes que eclodem: a polifonia em *A Revolução dos Caranguejos*

Apesar de haver uma distinção entre o período em que a história de *A Revolução dos Caranguejos* e o seu ano de publicação, a obra é marcada por um conjunto de crônicas, memórias e publicações em periódicos que tecem parte da realidade de opressão e de angústia na qual os cidadãos e, principalmente, os artistas viviam.

No início de *A Revolução dos Caranguejos*, o autor escreve: “quando se trata de política, o raio costuma cair sempre nos mesmos lugares” (CONY, 2004, p. 18). Mais adiante, o escritor coloca: “ficamos sabendo que o rapaz, operário de construção numa obra ali perto, havia dado um ‘Viva Brizola!’ (ou um ‘Viva Jango’), provocando a ira do oficial” (Ibidem, p. 19). É interessante pensar que, nestes trechos retirados das memórias sobre o período da Ditadura Militar, Carlos Heitor Cony traz sua opinião a respeito da política, indicando uma certa proximidade a respeito de resultados e de grupos políticos, bem como descreve a presença de um indivíduo cuja formação ideológica o tornou partidário de ícones da esquerda brasileira da década de 1960.

Outro momento em que se pode perceber outras vozes, em *A Revolução dos Caranguejos*, está no destaque dado ao *Correio da Manhã*, o qual era um jornal veiculado no Brasil durante a década de 1960 e que, em suas linhas editoriais, fazia críticas aos governos ideologicamente aliados à esquerda. Sobre isso, o autor escreve: “era o fim do governo Goulart, o *fora* que o *Correio da Manhã* havia pedido naquela manhã (CONY, 2004, p. 19, grifo do autor). Essa frase retoma a opinião adotada pelo periódico publicado durante a Ditadura Militar acerca das atitudes tomadas anteriormente pelo governo de

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

João Goulart, chegando, inclusive, a divulgar um editorial contra o presidente. O autor cita na obra que não concordava com as atitudes tomadas por Jango, mas, tal qual se verifica ao longo da produção literária, a opinião do autor, assim como seu estilo, se transformam, o que se dá pelas intervenções de demais indivíduos com pensamentos divergentes sobre a Ditadura Militar.

Antes mesmo desse evento abordado por Cony (2004), o *Correio da Manhã* já se colocara contra o governo de João Goulart por meio do editorial intitulado “Basta!”. Acerca disso, Elio Gaspari escreve:

[...] Em julho de 1999, o jornalista Carlos Heitor Cony contou-me que a base do editorial, na sua primeira versão, fora manuscrita por Carpeaux. Submetida a Moniz, começou um processo de redação conjunta, da qual participaram ele (Cony), Carpeaux e Moniz. Cony informa que o tom do texto pode ser atribuído a ele e a Carpeaux [...] (GASPARI, 2014, p. 68).

Desse modo, o periódico serviu como uma voz primária na formação discursiva do autor para, então, ele ter de lidar com um mundo marcado por opiniões diversas sobre um mesmo evento político, as quais auxiliaram na formulação de uma análise mais detalhada acerca dos fatos problemáticos da época.

Mais adiante, o *Correio da Manhã* se posiciona de modo diferente com o acirramento político. Isso ocorre devido às circunstâncias que quase foram responsáveis pela prisão de Cony durante o Regime Militar. A mudança ocorrida no ponto de vista dos editores do periódico é verificada no seguinte trecho do livro em que se defende Carlos Heitor Cony:

O *Correio da Manhã* sente-se à vontade para prestigiar o seu redator. Trata-se de autor de uma obra literária que vem merecendo o estudo crítico de nossos melhores ensaístas, e que, ainda, em 1963, alcançou excepcional êxito com *Matéria de Memória* [...]. Nunca foi comunista. Nunca manteve vínculos administrativos, políticos ou sociais com o governo deposto. Pública e pessoalmente, nunca

Considerando o trecho acima, percebe-se que o *Correio da Manhã*, por meio de um editorial, veiculou a opinião de seus demais redatores a respeito da situação na qual Carlos Heitor Cony estava envolvido socialmente. De acordo com o excerto, constata-se a tentativa dos redatores de enfatizar os pontos positivos do escritor, bem como o seu distanciamento ideológico das ações de João Goulart, o que é de grande valia para uma análise dos pontos de vista do período, pois a citação do ex-presidente no texto revela que seu nome está ligado a uma visão de mundo contrária à hegemônica que se instaurou após 1964 com o Regime Militar no Brasil. Sendo assim, o periódico, ao passo que defende Cony, mostra-se não mais preocupado em atacar o governo de Goulart, mas em preservar a liberdade de expressão que estava ameaçada durante esse período da história brasileira.

Ao se perceber a presença de dois pensamentos distintos no que tange ao Período Militar e das circunstâncias nas quais os grupos políticos estavam envolvidos, pode-se estabelecer uma relação entre *A Revolução de Caranguejos* e o conceito de polifonia. Ao estudar a obra de Dostoiévski, Bakhtin (2013) descreve a inovação na elaboração de um romance a partir de personagens capazes de aceitar ou não as opiniões do autor. Sendo assim, a polifonia se constitui pela multiplicidade de vozes que, entrando em contato uma com a outra, criam uma relação de concordâncias ou de negações e que permanecem ao longo das obras como uma possibilidade de construção da história e daqueles envolvidos nela. Nesse sentido, o conceito bakhtiniano revela-se de grande valia para a análise da obra de Cony (2004), na medida em que o autor brasileiro, em virtude de se considerar distante do cenário político e, de repente, estar envolvido em eventos de relevância nesse espaço, recorre a vozes dicotômicas para a construção de um cenário marcado por oposições, as quais se fazem presentes nos diálogos de indivíduos com compreensões diferentes de um mesmo evento político.

4 Conclusão

Diante da análise feita, percebe-se que a literatura brasileira esteve intrinsecamente ligada à conjuntura político-econômica, tematizando, no período da

Ditadura Militar, o romantismo revolucionário responsável pela mudança no estilo dos autores que viveram na época. Assim, comprova-se, na obra de Cony (2004), a metamorfose dos mecanismos de desenvolvimento textual, bem como dos aspectos temáticos, mostrando que os eventos sociais e o fazer literário estão imbricados.

Além da transformação no estilo, *A Revolução dos Caranguejos* revela-se como uma obra que possibilita a existência de discursos significantes para a construção do texto, fenômeno conhecido como polifonia. Sendo uma produção de memórias sobre a Ditadura Militar, a presença de mais de uma voz que retrate as ocorrências de um período conturbado da história brasileira é uma demonstração de análise mais detida de um mesmo evento, a qual pode ser explicado pela distância temporal entre a publicação da obra e os acontecimentos históricos contados nela.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CONY, Carlos Heitor. **A Revolução dos Caranguejos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GASPARI, E. **A Ditadura Envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PELLEGRINI, Tânia. **Gavetas vazias: ficção e política nos anos 70**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

RIDENTI, Marcelo. **Em Busca do Povo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

AS RACHADURAS DE 64: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO PRÉ-DITATORIAL BRASILEIRO EM “A REVOLUÇÃO DOS CARANGUEJOS”, DE CARLOS HEITOR CONY

Lucas Araújo Monteiro (UFCG)

José Edilson de Amorim (UFCG)

RESUMO

A sociedade brasileira que precedeu o Golpe de 64 encontrava-se em meio à polarização ideológica. Conflitos relacionados à política eram muito frequentes. De um lado, pessoas sentiam uma ameaça iminente se erguendo de escombros, do outro, viam em figuras caricatas a “salvação da Pátria”. O medo reinava sobre o consciente e inconsciente. O furor desatinava na população que, em meio ao caos que rodeava, batiam os tambores que prenunciavam um enfrentamento em campo de batalha. O principal objetivo deste trabalho é fazer uma análise do contexto da época em que as crônicas de Carlos Heitor Cony foram publicadas, mais especificamente no período que precedeu a ditadura militar. Para isto, utilizaremos a obra *Revolução dos Caranguejos* (2004), que é um apanhado das crônicas do autor, publicadas em um volume pela editora Companhia das Letras, sendo parte de um conjunto chamado “Vozes do Golpe”, em alusão aos 50 anos de golpe. Com isso, iremos descrever o período que antecede o Regime Militar e sua implantação, e em como a sociedade brasileira se portava nesse tempo de crise. Ademais, situamos também, acerca do mundo nessa época. Outrossim, para melhor aprofundamento a respeito da obra, foi elaborada à luz da teoria de “Romantismo Revolucionário”, de Michael Lowy (1968), observada na obra de Ridenti (2001), para elucidar que a crônica analisada se trata de oposição, e se configura como um protesto cultural, único em seu gênero, entre subjetividade, desejo e utopia.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura Militar; A Revolução dos Caranguejos; Romantismo Revolucionário.

ABSTRACT

*The Brazilian society that preceded the Coup de 64 was in the midst of ideological polarization. Conflicts related to politics were very frequent. On the one hand, people felt an imminent threat rising from rubble, on the other, they saw in caricature figures the "salvation of the Fatherland". Fear reigned over the conscious and unconscious. The rage was in the crowd, which, amidst the chaos that surrounded it, beat the drums that foreshadowed a confrontation on the battlefield. The main objective of this work is to make an analysis of the context of the time in which the chronicles of Carlos Heitor Cony were published, more specifically in the period that preceded the military dictatorship. For this, we will use the work *Revolução dos Crabs* (2004), which is a collection of the author's chronicles, published in a volume by the publishing company Companhia das Letras, being part of a group called "Vozes do Golpe", alluding to 50 years of blow. With this, we will describe the period that precedes the Military Regime and its implantation, and how Brazilian society behaved in this time of crisis. In addition, we also situate about the world at this time. Also, for a better understanding of the work, it was elaborated in the light of the theory of "Revolutionary Romanticism", by Michael Lowy (1968), observed in the work of Ridenti (2001), to elucidate that the analyzed chronicle is about opposition, and is configured as a cultural protest, unique in its genre, between subjectivity, desire and utopia.*

KEYWORDS: Military Dictatorship; The Crab Revolution; Revolutionary Romanticism.

1. A Revolução dos Caranguejos

O livro de caráter memorialístico "Revolução dos Caranguejos", de Carlos Heitor Cony, é um apanhado de diversas crônicas do autor, que foram utilizadas como ferramentas de denúncia político-social sobre os acontecimentos que permeavam a sociedade da época em que foram escritas. Acontecimentos estes que impediam os jornalistas de demonstrar qualquer insatisfação que fosse em relação ao golpe. Críticas eram vistas com o duro olhar dos "revolucionários" detentores do poder. Nessa linha, Cony foi um dos poucos jornalistas que não compactuou com o golpe após ele ocorrer.

Daí em diante, escreveu crônicas que ironizavam a forma como os militares chegaram ao poder, algo que foi muito mal recebido pelos "graúdos" do período. Ao "lerem", logo ameaçaram a integridade do escritor, acusando-o de ser "comunista" -- palavra muito utilizada nessa época, como adjetivação de algo ruim; ademais, era empregada como justificativa para atos de violência --, se iniciando com isso, uma investigação sobre a vida do escritor/jornalista.

Apesar das crônicas que o compõem a obra "Revolução dos Caranguejos" se oporem ao golpe de 64, e de Cony ser um dos primeiros jornalistas a levantar a bandeira contra o regime militar, o autor nem sempre foi assim. Antes dos militares assumirem o poder, Cony teceu diversas críticas fervorosas ao governo de João Goulart, da esquerda, e de uma possível ascensão do comunismo no país. Afirmava que alguma medida deveria ser tomada, apoiando, inclusive, uma oposição reça ao governo que estava no poder em um primeiro momento. Porém, após uma caminhada na praia com o poeta Drummond, com o objetivo de presenciar a "Revolução" acontecendo, Cony se deparou com uma cena que o fez mudar de perspectiva: Sentiu o avanço da prepotência através dos chutes que um militar desferia em um jovem trabalhador, que cometeu o crime de gritar palavras de apoio a "Jango". Isso lhe serviu de inspiração para tecer sua primeira crônica contra o golpe.

Na época em que foi escrita, "Salvação da Pátria" foi considerada de muito mau gosto pelo público apoiador dos militares. Pois foi publicada com alguns dias após o ocorrido, e o golpe, nesse tempo, era bem visto por boa parte da população. Tendo em vista que, segundo os defensores, impedia o fantasma do comunismo de cobrir o Brasil

com seu manto ditatorial. Para os populares, os militares haviam salvo o país. Dessa forma, é notório que o golpe tinha forte apoio popular, inclusive da classe intelectual do período, a exemplo disso, o próprio Cony. Ademais, para compreender o regime militar, é de suma importância entender o contexto no qual ele se sucedeu.

2. CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E MIDIÁTICO NO BRASIL

O Golpe iria, aparentemente, ocorrer anos antes de 64. Tudo sendo orquestrado de maneira ardilosa e dissimulada. Em um primeiro momento, esperaram que João Goulart saísse do país; ocorreu quando ele fez uma visita aos países que tinham forte ligação com a antiga URSS, como China; para então, colocarem o plano em prática. Jânio Quadros nesse momento renuncia o cargo de Presidente da República, abrindo espaço para que os militares pudessem agir. Os “revolucionários”, como eram chamados pela imprensa, pretendiam marchar de Minas Gerais até o Distrito Federal, a fim de assumirem o poder.

Porém, como já havia comentado anteriormente neste trabalho, havia uma dicotomia dentro do próprio exército brasileiro; os militares “revolucionários”, como eram chamados, não eram muitos se comparados à totalidade. Assim, é neste momento que entra uma figura importantíssima para que Jango pudesse assumir o posto de presidente. Impedindo que os grupos que estavam em Minas marchassem até o Distrito Federal, durante a ausência de Goulart, Leonel Brizola, na época governador do Rio Grande do Sul, ameaça as tropas rebeldes, afirmando que se houvesse tentativa de golpe, ele iria intervir em consonância com o exército, desencadeando uma guerra civil. Isso, portanto, proporcionou a volta de Jango ao Brasil, que pousou na Argentina para evitar uma possível emboscada.

No entanto, os militares só permitiram que Goulart assumisse o cargo de presidente caso houvesse um novo modelo de governo, em que o poder parlamentar fosse superior ao executivo. Assim sendo, no dia 2 de setembro de 1961 ocorreu o plebiscito que deu ampla vitória ao modelo posto em proposto. Aceita a proposta, o Brasil, pela primeira vez na história, passa a ter um primeiro-ministro, Tancredo Neves.

Até o retorno do presidencialismo, Goulart cometeu várias ingerências nas atividades dos gabinetes ministeriais. Por sua vez, o próprio Congresso Nacional tomava decisões unilaterais; às vezes, em total desacordo com o primeiro-ministro. Nesses casos, diferente de um sistema puro, o gabinete não recebia um voto de censura por seguir uma linha política oposta à maioria parlamentar.

Assim sendo, com apoio de setores da esquerda, inclusive nas Forças Armadas, João Goulart conseguiu antecipar o plebiscito que o colocaria no cargo de presidente. No início de 1963, o percentual de 80% dos votos a favor foi mais do que suficiente para garantir a volta do presidencialismo, como Goulart desejava. Encerrava-se, assim, não apenas uma fase importante do seu governo como também a única experiência parlamentarista da história do Brasil republicano.

Em síntese, o golpe resultou de um complô entre a mídia, os civis e militares na passagem de 1961 para 1962, em oposição à posse de João Goulart (Jango) em 1961, que só assumiu o cargo porque foi implantado às pressas um sistema parlamentarista que reduzia os poderes do Executivo. Diversos obstáculos foram impostos em sua trajetória à cadeira presidencial, por possuir forte laço com o sindicalismo brasileiro, e pelas Reformas de Bases defendidas durante seus discursos.

2.1. A SOCIEDADE

Além da forte dicotomia dentro da política e das próprias Forças Armadas, Goulart acabou gerando oposição, também, de grupos conservadores da sociedade. Afinal, ele era membro do PTB e historicamente ligado ao trabalhismo e à figura de Getúlio Vargas; portanto, era visto pelos setores conservadores como um político esquerdista, com ideais considerados “radicais de esquerda”. Essas pessoas viam o presidente com extrema desconfiança e frequentemente o acusavam de ser “comunista”. Além disso, o sentimento de que “algo ruim está por vir”, tão comum nos discursos dos conservadores, foi alimentado pelos Estados Unidos, que além de apoiar, financiou o golpe. A justificativa dada pelas autoridades norte-americanas da época, por apoiarem um regime ditatorial, apesar de serem considerados o “país da liberdade”, foi que eles consideravam Jango um político “muito à esquerda” do que se esperava de um presidente brasileiro. E que eles estavam salvando o Brasil de se tornar uma nova Cuba.



Desse modo, no dia 19 de março de 1964, a oposição organizou uma manifestação contra as medidas tomadas por Jango, contraditoriamente chamada “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Milhares de religiosos, conservadores das classes média e alta, além de militares, foram às ruas, marcando o que seria o pontapé dos 21 anos de muita repressão. A direita naquele período era raivosa, eu diria hidrófoba, contrária a qualquer avanço social no Brasil. Assim sendo, Castelo Branco, primeiro militar a assumir o posto de “presidente”, que era um homem equilibrado, disse que, como o exército brasileiro é legalista, não sairia dos quartéis para dar um golpe enquanto a população não desse o seu aval. Dessa forma, pode-se concluir que boa parte da população foi favorável ao golpe.



2.2. A MÍDIA

Conforme foi citado anteriormente a imprensa brasileira foi, também, uma peça fundamental na trama golpista contra o presidente João Goulart. Desde os primórdios da mídia no continente sul-americano, que uma camada extremamente conservadora detém o controle sobre os veículos de publicação, os “barões da mídia” brasileira agem na fronteira do reacionarismo. O apoio a golpes, portanto, não chega a ser exatamente novidade. Essas pessoas costumam dar ênfase ao princípio do liberalismo sem, no entanto, se comprometer com a democracia. Assim promovem alienação, como ocorreu em 1964, seduzindo a população que tinha acesso a esses meios de comunicação, que eram as elites. Ademais, a própria imprensa se viu vítima da feitiçaria lançada. Muitos jornais levantaram sua “voz” contra o governo de Goulart, isso é bastante perceptível na obra de Cony, onde os responsáveis pelos meios midiáticos alimentaram o medo da população de um espectro de sistema comunista que poderia ser instaurado, caso o Jango continuasse governando.

Quando foi implantada, a ditadura “exerceu o terror de Estado e provocou medo na sociedade civil. No entanto, não existem provas de que o medo fosse a razão do consentimento”, esse poder foi dado pela imprensa aos generais, como anota a cientista política Anne-Marie Smith, no livro *Um Acordo Forçado* (2000).

A autora ainda põe o dedo na ferida aberta, quando afirma: “E se outros jornais tivessem protestado quando o general Abreu proibiu qualquer publicidade do governo no Jornal do Brasil em 1978?” E se aproxima da resposta: “Os obstáculos à solidariedade não foram criados, nem reforçados, nem explorados pelo regime. A falta de solidariedade foi uma desvantagem gerada pela própria imprensa”. Esse “império” da mídia brasileira, é visível como o apoio do Sistema Globo à ditadura, isso nunca foi negado. Resquícios de outras Eras.

3. O Romantismo Revolucionário

Antes de discorrer sobre o Romantismo Revolucionário - teoria de Lowy, explorada neste trabalho na perspectiva de Ridenti, 2001 - , e de suas características, acredito que seja de suma importância estabelecer uma conexão histórica do mundo também, pois, são fatores contextuais - externos e internos -, que propiciaram esse movimento.

Os anos que antecedem o Regime foram de guerra fria entre os aliados dos Estados Unidos e os da União Soviética; todavia, em meio a esse conflito houve uma disputa para conquistar apoio político do Terceiro Mundo, inclusive no Brasil, que passou por um processo acelerado de urbanização e modernização da sociedade. Segundo Ridenti (2000), certos partidos e movimentos de esquerda, seus intelectuais e artistas, eram contra essa urbanização exacerbada, e propuseram ações para mudar a História. Segundo Ridenti, eles se baseavam no modelo de “homem novo”, termo marxiano. Todavia, o modelo para esse “homem novo” estava no bucólico, no passado, em uma idealização de autêntico homem do povo, com raízes rurais. Os intelectuais afirmavam que as pessoas do “Coração do Brasil” supostamente não haviam sido contaminado pela modernização, então, certamente não passaram pelo processo de “desumanização”, que representava o consumismo, o império do fetichismo da mercadoria e do dinheiro.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Conforme pode ser observado, o mundo inteiro estava bipolarizado. Com isso, o Brasil acabou sendo uma das vítimas dessa ventosa, segundo foi apresentado neste trabalho. Logo, todas as sociedades acabaram por desenvolver características em comum, o que acarretava em um florescimento cultural e político internacional dos anos 60, que se ligava a uma série de condições materiais comuns a diversas sociedades, além das especificidades locais; no caso do brasileiro, em especial, as lutas pelas reformas de base, como citado anteriormente, que acabaram por impelir Goulart do poder, e após isso, a luta contra a ditadura, depois que o golpe havia sido instaurado; que levaram alguns ao extremo da luta armada. Desse modo, é possível concluir que o mundo todo estava apresentando condições em comum, como especifica Marcelo Ridenti:

Essas condições comuns estavam presentes especialmente na Europa Ocidental e nos EUA, mas eram compartilhadas também por países em desenvolvimento, como o Brasil: crescente urbanização, consolidação de modos de vida e cultura das metrópoles, aumento quantitativo das classes médias, acesso crescente ao ensino superior, peso significativo dos jovens na composição etária da população, incapacidade do poder constituído para representar sociedades que se renovavam, avanço tecnológico (por vezes ao alcance das pessoas comuns, que passaram a ter cada vez mais acesso, por exemplo, a eletrodomésticos como aparelhos de televisão, além de outros bens, caso da pílula anticoncepcional - o que possibilitaria mudanças consideráveis de comportamento), etc. (RIDENTI, 2001, p.14).

Com isso, é possível afirmar que durante os anos 60, o mundo todo passava pelo processo de busca da libertação pessoal das estruturas do sistema (capitalista ou comunista); mudanças comportamentais; busca do alargamento dos sistemas de participação política, cada vez mais desacreditados; crise no sistema escolar; ascensão da ética da revolta e da revolução; simpatia pelas propostas revolucionárias alternativas ao marxismo soviético; recusa de guerras coloniais ou imperialistas; negação da sociedade de consumo; aproximação entre arte e política;

inserções numa conjuntura internacional de prosperidade econômica; vinculação estreita entre as lutas sociais amplas e os interesses imediatos das pessoas. Segundo Ridenti, esses acontecimentos proporcionaram o surgimento de “aspectos precursores do pacifismo, da

ecologia, da antipsiquiatria, do feminismo, de movimentos homossexuais, de minorias étnicas e outros[...]”.

Assim sendo, com esse contexto em mente, pode-se afirmar que o Romantismo Revolucionário (RR, Doravante) foi um movimento comum no mundo todo, pelo fato de o contexto histórico ser partilhado por todas as sociedades. Com isso, aqui no Brasil o que se pode chamar de RR foram versões de esquerda para as representações da mistura do branco, do negro e do índio na constituição da brasilidade, não mais no sentido de justificar a ordem social existente, mas de questioná-la. Enfatizava-se o problema da identidade nacional e política do povo brasileiro, buscava-se a um tempo suas raízes e a ruptura com o subdesenvolvimento.

4. O autor das crônicas

Como foi possível observar ao longo deste artigo, o mundo inteiro estava passando por um período de transição, e, acompanhando essa mudança, a arte seguiu o mesmo rumo: acabou por adquirir caráter mais político, servindo, muitas vezes, como denúncia, a voz de uma população refém do sistema. Com isso em mente, de acordo com Cony, o período que precedeu o golpe foi caracterizado pela forte dicotomia “Esquerda x Direita”, indo ao encontro com a realidade global. Segundo o autor, o debate político e cultural fora transformado numa espécie de “partida de futebol”, em que as pessoas mais discutem sobre o esporte que o jogam.

“[...] a dicotomia esquerda e direita transformava o debate político cultural em uma espécie de partida de futebol em que a maioria torce e alguns poucos jogam, qualquer outro tipo de assunto era tido como conversa pra boi dormir [...]”(p.7).

Dentro desta “rachadura” social que separava a sociedade brasileira em dois grandes pólos, surge o elo que ligaria os dois extremos: o medo. As crônicas que o autor trabalha no texto são recheadas do medo característicos de tempos difíceis, quando uma “ameaça iminente” se levantava contra um povo, e ele entra em estado de choque. A história nos mostra que uma população desesperada, toma atitudes na mesma medida. O Regime Militar surgiu como justificativa deste temor, e se provou um sistema prepotente, em que as pessoas tiveram seus direitos ceifados.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

Assim sendo, em meio a esse contexto socio-político, Cony, corajosamente, publica sua primeira crônica depois que o Regime foi instaurado: “salvação da pátria”, ironizava o comportamento dos militares, o que gerou ameaças de morte ao autor. Ademais, apesar das constantes represálias, Cony não parou de tecer críticas acerca do Golpe de 64, o que acabou lhe rendendo um processo frente ao Ministério da Guerra sob a acusação de "criar animosidade entre civis e militares", o que, por coragem extrema ou impulso patriota, não impediu que o escritor parasse.

Por fim, por conta da perseguição e tentativas de silenciamento, bem como ameaças constantes de morte, Cony encerrou as crônicas políticas. No entanto, o autor não se deu por vencido; fez parte de diversas manifestações, muitas das quais acabaram levando-o à cadeia. A série de fatos políticos que cruzaram a vida de Cony serviram como forte influência para o autor, pois em seguida publicou "*Pessach: a travessia*" sobre a luta armada contra a ditadura e "*Romance sem palavras*", que também apresenta personagens envolvidos na luta armada contra o regime militar. Com isso, há uma perceptível mudança no comportamento do autor, que em um primeiro momento foi passivo, apoiando, inclusive, a queda do governo de Goulart; para, logo em seguida, passar a ser uma das pessoas mais influentes, que bateram de frente com a Ditadura, através de suas crônicas, romances e atuação política.

Referências:

ADERSON, P. "*Modernidade e revolução*". Novos Estudos Cebrap. São Paulo, v.14, fev. 1986. p.2-15.

CONY, Carlos Heitor. *Vozes do Golpe: A Revolução dos Caranguejos*. São Paulo. ed. Companhia das Letras, 2004.

SMITH, Anne-Marie. *Um acordo forçado: o consentimento da imprensa à censura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000

LOWY, M. *Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Universidade Federal de Campina Grande

25 e 26 de outubro de 2018

RIDENTI, M. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro, Record, 2000.

RIDENTI, Marcelo. *Intelectuais e romantismo revolucionário*. *São Paulo Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.2, pp.13-19.

Imagem 1 - Disponível em:

<<https://voyager1.net/sociedade/6-medos-do-comunismo-se-tornam-reais-no-capitalismo/attachment/tfp/>> Acesso em nov. 2018.

Imagem 2 - Disponível em: <<http://thesnakegonnasmoke.blogspot.com/2014/03/o-golpe-de-estado-de-1964.html>> Acesso em nov. 2018.

