

UFCEG - UAL - PPGLE

ANAIS XIII SELIMEL

SEMINÁRIO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURAS

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LINGUAGENS

ISSN 2357-9765

Organizadores
Márcia Tavares
Alexsandra de Melo Araújo
Alacherman Braddylla Estevam da Silva
Elis Regina Guedes de Souza
Jordania Dantas Freire
Rickison Cristiano de Araújo Silva e
Vanda Késsia Gomes Galvão

XIII SELIMEL

Seminário Nacional sobre Ensino de Língua
Materna, Estrangeira e de Literaturas

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO ENSINO DE LINGUAGENS**

Campina Grande - 2024

EXPEDIENTE

Anais XIII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL)

Organização e Editoração

Márcia Tavares
Alexsandra de Melo Araujo
Alacherman Braddylla Estevam da Silva
Elis Regina Guedes de Souza
Jordania Dantas Freire
Rickison Cristiano de Araújo Silva
Vanda Késsia Gomes Galvão

Revisão

Os autores

S471 Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (13.: dez. 2023: Campina Grande, PB).
Anais do XIII SELIMEL – Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas: Relações étnico-raciais no ensino de linguagens [recurso eletrônico] / Márcia Tavares, Alexsandra de Melo Araujo, Alacherman Braddylla Estevam da Silva, Elis Regina Guedes de Souza, Jordania Dantas Freire, Rickison Cristiano de Araújo Silva, Vanda Késsia Gomes Galvão (organizadores). – Campina Grande: EDUFPG, 2024.

869 p.

E-book (PDF)

ISSN 2357-9765

1. Linguística. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Relações Étnico-Raciais. I. Tavares, Márcia. II. Araujo, Alexsandra de Melo. III. Silva, Alacherman Braddylla Estevam da. IV. Souza, Elis Regina Guedes de. V. Freire, Jordania Dantas. VI. Silva, Rickison Cristiano de Araújo. VII. Galvão, Vanda Késsia Gomes. VIII. Título.

CDU 81'42

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568

D.O.I. <https://zenodo.org/10.5281/zenodo.13770384>

DADOS INSTITUCIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor	Antônio Fernandes Filho
Vice-reitor	Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Diretora do Centro de Humanidades	Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Vice-Diretor	Vanderlan Francisco da Silva

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa	Vania Sueli Guimarães Rocha
Coordenadores de Graduação	
Licenciatura em Letras Espanhol	Fabício Cordeiro Dantas
Licenciatura em Letras Francês	Lino Dias Correia Neto
Licenciatura em Letras Inglês	Suênio Stevenson Tomaz da Silva
Licenciatura em Letras Libras	José Tiago Ferreira Belo
Licenciatura em Letras Português	Edmilson Luiz Rafael
	Manassés Morais Xavier
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino	Isis Milreu
Coordenador de Pesquisa e Extensão	José Herbertt Neves Florencio
Editora da Universidade Federal de Campina Grande Diretora Administrativa	Yasmine Laise Firmino de Lima

XIII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURAS - 04 a 07 de dezembro de 2023

Coordenação Geral

Isis Milreu - UFCG
Manassés Morais Xavier - UFCG
Denise Lino de Araújo- UFCG
Márcia Tavares - UFCG
Noara Pedrosa Lacerda - UFCG

Comissão Científica

Adriana Aparecida de Figueiredo Fiuza - UEL
Anselmo Peres Alos - UFSM
Cicero Anastacio Araujo de Miranda - UFC
Eliete Correia dos Santos - UEPB
Esequiel Gomes da Silva - UFPA
Fernando Zolin Vesz - UFMT
Jose Herbertt Neves Florencio - UFCG
Jose Veranildo Lopes da Costa Junior - UFPB
Juscelino Francisco do Nascimento - UFPI
Lino Dias Correia Neto - UFCG
Lucineudo Machado Irineu - UECE
Maria Marta dos Santos Silva Nobrega - UFCG
Naelza de Araujo Wanderley - UFCG
Noara Pedrosa Lacerda - UFCG
Raquel da Silva Ortega - UESC
Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP
Shirley Barbosa das Neves Porto - UFCG
Sinara de Oliveira Branco - UFCG
Suenio Stevenson Tomaz da Silva - UFCG
Viviane Moraes de Caldas - UFCG
Wagner Rodrigues Silva - UFT
Wanderlan da Silva Alves - UEPB

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	11
CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REVELADAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E OS SEUS REFLEXOS NA SALA DE AULA Iranice Aníbal de Lima e Luciene Maria Patriota	12
A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (BNCC-EM) Beatriz Macedo de Souza e Luciene Maria Patriota	25
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO MARCA IDENTITÁRIA NO SÍTIO MOURÕES DA CIDADE DE GURJÃO-PB Maria Rita Araújo dos Santos Queiróz	40
A POESIA DE CORDEL NA PRÉ-ESCOLA: VIVÊNCIAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DO MÉTODO CRIATIVO Maria Antonia Henrique Barbosa	53
O PAÍS DAS MARAVILHAS É AQUI: PASSEIOS DE ALICE PELO CORDEL CONTEMPORÂNEO NOS VERSOS DE STÉLIO TORQUATO LIMA, JULIANA SOARES E JOÃO GOMES DE SÁ Vera Lucia Oliveira Cardoso Galdino e Naelza de Araújo Wanderley	69
LITERATURA DE CORDEL: DO FOLHETO IMPRESSO AO CIBERESPAÇO Jackeline Sousa Silva	85
A BATALHA DE OLIVEIROS COM FERRABRÁS, DE KLEVISSON VIANA E EDUARDO AZEVEDO: A LITERATURA DE CORDEL EM QUADRINHOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES Ana Maria Henrique de Souza e Naelza de Araújo Wanderley	101
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO EM FORMULAÇÕES DISCURSIVAS DE DESCENDENTES DE ESPANHÓIS EM SOROCABA-SP Fabrício Cordeiro Dantas	118
BREVE REFLEXÃO SOBRE UM <i>VENDEDOR DE PASSADOS</i> E UMA ANGOLA CARENTE DE IDENTIDADE Isolda Maria Santos Bezerra	139
ENCONTRO DE <i>PERRO VIEJO</i> E <i>PONCIÁ VICÊNCIO</i>: MEMÓRIAS CRUZADAS DA ESCRAVIZAÇÃO Selma de Carvalho Leão e Raquel da Silva Ortega	152
IDENTIDADES E POÉTICA NA OBRA DE NEGRA ÁUREA: LITERATURA TUCUJU EM CENA Dandara Cryslene Ferreira Gomes e Mariana Janaina dos Santos Alves	169

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA UMA MULHER NEGRA EM <i>INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES</i>: “ARAMIDES FLORENÇA”, UMA ESCRIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO Eldio Pinto da Silva	184
O LUGAR DOS POEMAS AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO POLIEDRO-SISTEMA DE ENSINO Elana Gonçalo de Araújo e Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega	202
NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Vitória da Silva Figueirêdo, Henrique Miguel de Lima Silva e Fabíola Jerônimo Duarte de Lira	214
MULTIMODALIDADE E MATERIAIS DIDÁTICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA Francisco Edson de Freitas Lopes e Aldenice Auxiliadora de Oliveira	232
O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DE 2020 E 2021: ESTUDO DOCUMENTAL NA PLATAFORMA GOOGLE Maria Ariane Santos Amaro da Silva	249
AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO Nathalya Stephanni Silva Teixeira Caldas, Israel Niwton da Costa Pereira e Marinês Andrea Kunz	269
ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM VIDEOAULAS PRODUZIDAS EM CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL Maria Clara Batista Monteiro e Ana Virgínia Lima da Silva Rocha	284
TECENDO LEITURAS E DESVENDANDO VIDAS: UMA SEQUÊNCIA BÁSICA DO CONTO FELICIDADE CLANDESTINA, DE CLARICE LISPECTOR PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO Clarice Dantas da Silva, Kalliny Bezerra de Oliveira e Leycionne Bezerra Pereira	299
POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BNCC E DA PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA Israel Niwton da Costa Pereira, Nathalya Stephanni Silva Teixeira e Caldas e Marinês Andrea Kunz	312
O REDUACIONISMO DA ABORDAGEM DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DO ENEM Cícera Alves Agostinho de Sá	329
INTERAÇÕES DIALÓGICAS NO PODESTÁGIO: EXPERIÊNCIAS DISCURSIVAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA POR MEIO DE UM <i>PODCAST</i> DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL Telma Sueli Farias Ferreira	343

MEMÓRIA E IDENTIDADES NA POÉTICA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E NOS LADRÕES DE MARABAIXO NO AMAPÁ/AP Hozana de Araújo Alves e Mariana Janaina dos Santos Alves	359
O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO ELEMENTO LINGÜÍSTICO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2019-2022 PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO Yasmin dos Santos Lima e Mônica de Souza Serafim	373
A 'LÍNGUA INGLESA' COMO PROMOTORA DE SABERES E VALORAÇÃO DAS ETNIAS INDÍGENAS VIA TEXTO SOB O OLHAR DA BNCC Maria Valéria Siqueira Marques	387
UMA ABORDAGEM TEXTUAL-INTERATIVA DA SELEÇÃO LEXICAL NA REDAÇÃO DO ENEM Lindiane Maria Gomes e Herbertt Neves	400
A APROXIMAÇÃO ENTRE DÊIXIS INTERNA E EXTERNA POR ADVÉRBIOS DÊITICOS EM ENTREVISTAS ELEITORAIS Fábio Prado Lima e Herbertt Neves	416
BRINQUEDOS, MEMÓRIAS E POEMAS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A POESIA EM SALA DE AULA Claudenice da Silva Souza e Livramento Fernanda de Lima Araújo	429
A POESIA FEMININA CHEGANDO À SALA DE AULA Veronica Sobral Almeida Amaral e José Hélder Pinheiro Alves	445
O AMOR EM SALA DE AULA: VIVÊNCIAS LEITORAS COM O POEMA “UNS OLHOS”, DE MARIA FIRMINA DOS REIS Jordânia Dantas Freire e Naelza de Araújo Wanderley	460
RECONHECIMENTO DO POTENCIAL DA OBRA INDÍGENA “FLOR DA MATA”, DE GRAÇA GRAÚNA PARA O ENSINO Aldenice Auxiliadora de Oliveira e Francisco Edson de Freitas Lopes	474
O SERTÃO: A IMAGEM POÉTICA NA POESIA POPULAR DE JOÃO BATISTA DE SIQUEIRA (CANCÃO) Adriana Vicente Nascimento e Naelza de Araújo Wanderley	486
DECOLONIALIDADE EM A AUTOBIOGRAFIA DA MINHA MÃE, DE JAMAICA KINCAID Ana Paula Herculano Barbosa e Liane Schneider	500
AMOR DE MÃE: RELAÇÃO MATERNA EM A CÂMARA SANGRENTA DE ANGELA CARTER Alyne Maria da Silva Melo e Tássia Tavares de Oliveira	515
PROTAGONISMO LÉSBICO: UMA ANÁLISE NAS TIRINHAS DE O ESSENCIAL DE PERIGOSAS SAPATAS Júlia Julieta de Brito e Tássia Tavares de Oliveira	531

TAMBÉM GUARDAMOS PEDRAS AQUI DE LUIZA ROMÃO: INTERTEXTUALIDADES COM OS CLÁSSICOS EM FUNÇÃO DE UM PROJETO DECOLONIAL	546
Jorge Miguel Arcanjo Pereira e Viviane Moraes de Caldas	
A MULHER, DE JUANA PAULA MANSO: A CRÔNICA HISPANO- AMERICANA E A QUESTÃO DE GÊNERO	560
Josivânia da Cruz Vilela e Wanderlan Alves	
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO, APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIOS: UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PROLICEN/UFPB	574
Emersson Souza dos Santos, Nívea Luz Pereira Trajano e Cícero Gabriel dos Santos	
MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO	585
Ana Clara Leite Gomes, Louize Lidiane Lima de Moura, Henrique Miguel de Lima Silva e Rosana Costa de Oliveira	
REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LITERATURA: A AUSÊNCIA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA	591
Richelly Silva Simões e Rosângela de Melo Rodrigues	
ENSINO DE FIGURAS DE LINGUAGEM PARA ESTUDANTES DO VI CICLO DA EJA	602
Sara Milleny Trajano Marinho e Manassés Morais Xavier	
VOZES ANCESTRAIS: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS	610
Cynthia Cavalcante Bertoldo e Patrícia Cristina de Aragão	
SER POETA E FAZER POÉTICO: EXPERIENCIANDO O POEMA A PARTIR DE UMA ANTOLOGIA POÉTICA	618
Cassiene Raissa da Silva Camilo e José Hélder Pinheiro Alves	
AGUYJEVETE: O QUE (DES)APRENDI SOBRE ENSINO DE LITERATURA NO ENCONTRO COM UMA POESIA E UMA CANÇÃO DE AUTORIA INDÍGENA	635
Livia Geralda Bezerra Santos e Rinah de Araújo Souto	
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DO ESTUDO ATIVO E DA CONVERSAÇÃO DIDÁTICA	647
Breno Silva Andrade e Denise Lino de Araújo	
A SUBJETIVIDADE DO SONHAR: O PROCESSO DE ESCUTA NA MEDIÇÃO DA OBRA “ELEFANTE”	658
Gabriel Sousa Aquino, Ana Paula R. L. de Aguiar e Daniela Maria Segabinazi	

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPB: DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE POESIA Edissa Dorita Queiroz Boechat da Silva e Silvio Sérgio Oliveira Rodrigues	666
LAÇOS COMUNICATIVOS EM LÍNGUA DE SINAIS A PARTIR DA MONITORIA DE ANATOMIA VETERINÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA Acsa Farias Memória, Ana Laysa Feitosa e Otniel Rodrigues dos Santos	673
A MEDIAÇÃO NO ESCURO: A LITERATURA COMO <i>JOGO DE SOMBRAS</i> Thayanne Araujo Camilo, Thayná Costa de Oliveira Lima e Daniela Maria Segabinazi	680
PALAVRA ESCRITA E CANTADA: CONTOS E CANÇÕES DE <i>RAP</i> DE AUTORIA NEGRA E INDÍGENA BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO Stella Maria Palitot Dias de Lacerda	686
UTILIZANDO A LITERATURA PARA FALAR SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CÍRCULO DE LEITURA Savina Maria Paulo Ferreira, Henrique Miguel de Lima Silva e Silvio Sérgio Oliveira Rodrigues	696
VERSOS DE SOLIDÃO E SOMBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM LITERATURA COM A ANTOLOGIA POÉTICA GÓTICA Camila Martiniano Sousa, Marina Silva Nóbrega e Márcia Tavares	702
VIDEOAULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE COESÃO LEXICAL: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA David Naamã Melo de Figueiredo e Herbertt Neves	711
DESCOLONIZANDO CORPOS E ALMAS: A SEXUALIDADE DE MENINAS EX-CRENTES, DE BIANCA GONÇALVES Monaliza Barbosa Araújo e Tássia Tavares de Oliveira	722
PRODUÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM PARA A ABORDAGEM DOS FENÔMENOS SEMÂNTICOS: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS REVELADAS NO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO Jeani Silva das Mercês e Laura Dourado Loula Regis	733
DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS: UM ENFOQUE NOS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO MÉDIO Camila Felinto da Silva e Aloísio de Medeiros Dantas	745
FUNÇÃO LOCATIVO-TEMPORAL DO VERBO HAVER EM TEXTOS DO DOMÍNIO ACADÊMICO Thiago Jorge da Silva e Herbertt Neves	756
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA	

Gabriel Irineu Freitas, Henrique Miguel de Lima Silva e Sérgio Oliveira Rodrigues	770
MOVIMENTANDO LEITURAS POR UMA CULTURA DE PAZ Aldair Rodrigues Gomes Junior e Iane Mesquita de Araujo	777
PIBID EM AÇÃO: PARTICIPAÇÃO ATIVA DE BOLSISTA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA MOSTRA PEDAGÓGICA DE ESCOLA ESTADUAL João Marcos de Sousa Rodrigues e Denise Lino de Araújo	783
TRADIÇÃO E INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E MIXAGEM PEDAGÓGICA EM COMPONENTES CURRICULARES DO EIXO ESPECIALISTA Laura Dourado Loula Regis	791
O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO Ester Estevão da Silva	800
DE ASSARÉ A GREGÓRIO: ENTRE POESIAS E CORDÉIS João Samuel Nascimento da Silva, Henrique Miguel de Lima Silva e Silvio Sérgio Oliveira Rodrigues	809
ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIDEOAULAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO Camilla Franco Reinaldo de Anacleto e Márcia Candeia Rodrigues	815
TUTORIA DE LEITURA EM LÍNGUA FRANCESA: FERRAMENTAS PARA ACESSAR UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES - RELATO DE EXPERIÊNCIA Diego Gleydson Santos Silva e Suze Silva Oliveira	823
QUEM SOU EU: O ESTUDO DE AUTOBIOGRAFIA ATRAVÉS DE HQ EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 9º ANO Taynah de Lima Vidal e José Hélder Pinheiro Alves	831
CONTRIBUIÇÕES DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INTERFACES ALTERNATIVAS NO ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES Emanuel Everton Grangeiro da Silva	840
AS IMAGENS SOBRE PESSOA COM CEGUEIRA: UMA ANÁLISE DO CONTO “AS CORES”, DE ORÍGENES LESSA Lara Rachel Fernandes Castro, Aloisio de Medeiros Dantas	847

APRESENTAÇÃO

O Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL) é um evento bienal promovido pela Unidade Acadêmica de Letras e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e será realizado, na modalidade remota, entre os dias 04 e 07 de dezembro de 2023. O XIII SELIMEL tem por objetivo promover o diálogo entre Letras, Linguística e áreas afins, com vistas a aprofundar o debate sobre o papel da linguagem nas mais distintas formas de participação do cidadão em contextos, de ensino e de efetiva construção e desenvolvimento social. Em sua décima terceira edição, o evento tem como tema **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LINGUAGENS**. A partir dele serão desenvolvidos grupos de trabalho, relatos de experiência, conferências, mesas redondas e minicursos.

O conjunto de textos aqui reunido é um recorte das discussões e nos traz uma síntese dos trabalhos aceitos que foram apresentados nas sessões dos doze Grupos de Trabalhos (GTs) e dos relatos de experiência e relatos de pesquisa em painéis digitais (PDs). Dessa forma, oferecemos aos participantes do evento um painel das discussões empreendidas e do conjunto de pesquisas atualizadas dentro do tema destacado nessa edição do seminário. A comissão organizadora agradece aos participantes e aos colaboradores que se dedicaram a fazer mais um SELIMEL reforçando o princípio de que a produção acadêmica da universidade pública é fundamental para fortalecer a participação social democrática.

Comissão Organizadora

Dezembro de 2023

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REVELADAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E OS SEUS REFLEXOS NA SALA DE AULA

Iranice Aníbal de LIMA¹

Luciene Maria PATRIOTA²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo do tempo, a língua foi e é estudada por meio de múltiplas perspectivas. Primeiramente, vista como expressão do pensamento, posteriormente, como um instrumento de comunicação, isto é, como um sistema de signos a ser apreendido pelo falante. Destarte, nestas concepções, a língua era concebida como sendo um sistema homogêneo, fechado e imutável.

Nesse viés, percebe-se que a variação linguística não era contemplada acertadamente por estas correntes. Contudo, a partir da concepção de língua como interação e do advento da Sociolinguística, em 1960, a heterogeneidade ganhou papel de destaque nos estudos da língua (Alkimim, 2005; Camacho, 2005; Cezario, Votre, 2008; Labov, 2008 [1972]). De acordo com esta corrente, as variedades linguísticas não são tidas como desvios e distorções, mas como os muitos modos de se falar uma língua. Seus estudos buscam perceber as regularidades por trás do aparente caos da comunicação espontânea (Bagno, 2007).

Dessa forma, essas modificações impactaram positivamente o ensino de língua materna no Brasil. Nota-se que, em sala de aula, ainda há um longo caminho a se percorrer em busca de incorporar práticas linguísticas que contemplem verdadeiramente a variação e heterogeneidade linguística. Não obstante, verificamos grandes avanços no que se refere a inserção do viés social nos documentos oficiais que parametrizam o ensino brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Ademais, é importante se pensar acerca do papel da escola enquanto formadora e protagonista dessas concepções nos discentes. O estudante desenvolve suas visões

¹Mestranda em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba. E-mail:

² Docente do curso de Letras-Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba. E-mail: luciene.maria@professor.ufcg.edu.br.

sobre a língua a partir de suas experiências no decorrer da vida, e, neste sentido, os sujeitos que compõem as instituições educacionais influenciam diretamente e decisivamente nesta construção.

Em vista do que foi exposto, esta pesquisa encontra sua justificativa e relevância por colocar em evidência um tema que, embora seja discutido há décadas, é presente nas práticas didáticas e ainda é pertinente aos estudos linguísticos. Logo, eis a questão norteadora deste trabalho: Qual a concepção de língua e de variação linguística evidenciadas por alunos do ensino médio de uma escola pública no município de Cubati -PB? Com base nisso, busca-se investigar como esses estudantes enxergam a sua própria língua materna e, conseqüentemente, a variação linguística.

Portanto, além desta seção introdutória, este artigo é composto por uma seção de fundamentação teórica, seguida dos aspectos metodológicos e da análise dos dados. Por fim, há as considerações finais e as referências basilares do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O diálogo acerca das concepções construídas ao longo dos anos em torno dos fenômenos linguísticos e os seus reflexos no ensino de Português é relevante, posto que as práticas pedagógicas realizadas pelo docente em sala de aula são impactadas por essas concepções. Ainda que de forma inconsciente, interferem diretamente sobre a postura metodológica do docente, e, conseqüentemente, sobre o que ele e os alunos concebem como língua e variação. Nas palavras de Antunes (2003, p. 39):

Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Partindo da compreensão desses diversos olhares consolidados no decorrer dos estudos sobre os fenômenos linguísticos, pois “é o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure, 1975, p. 15), observa-se a visão de língua enquanto expressão do pensamento, principiada na Antigüidade Clássica com o modelo greco-latino. Nesta perspectiva, conforme Travaglia (2002), Camara Jr (1999) e Geraldi (1997), pressupõe-

se a existência de regras prescritas que devem ser seguidas fielmente para a organização lógica do pensamento e da linguagem, são elas que constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”. Firmada em exemplos da literatura de escritores clássicos, essa concepção considera, assim, que as pessoas que não conseguem se expressar de forma “correta” não pensam.

Em seguida, a língua passou a ser concebida como um instrumento de comunicação, baseada principalmente nos estudos de Saussure em seu "Curso de Linguística Geral" (1975), obra que consagra a Linguística como ciência. Segundo os pressupostos saussurianos, a língua (*langue*) é uma realidade social, enquanto a fala (*parole*) é individual, acidental e não sistemática. Nesta dicotomia, a língua é considerada homogênea, enquanto a fala escapa a qualquer regra (Antunes, 2003).

No entanto, nenhuma dessas concepções atribuiu relevância à fala, excluindo os fatores externos e sociais da língua de suas análises e desconsiderando a variação e mudança como parte constitutiva de uma sociedade e, conseqüentemente, da língua. Foi por meio da concepção de língua como interação que tais aspectos se tornaram foco de discussão. Dessa forma, Bakhtin (1986, p. 123) assevera que

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

Posto isso, não se aprende uma língua tão somente por intermédio de dicionários ou gramáticas, mas nas enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (...)” (Bakhtin, 1986, p. 282).

Desse modo, despontaram as chamadas correntes da Linguística, que vinculam o estudo da língua à sua enunciação concreta, considerando a influência dos aspectos extralingüísticos. A Sociolinguística, nascida dos estudos de Labov, Gumperz e Dell Hymes na década de 60, ganhou destaque ao superar o idealismo homogeneizante da linguística estruturalista. Logo, seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham de diversas normas, mas que sobretudo apresentam uma diversidade de modos de se falar o mesmo discurso (Alkimim, 2005; Camacho, 2005; Cezario, Votre, 2008).

Nesse sentido, a língua consegue ser ordenada por regras que garantem sua coerência funcional, enquanto está constantemente sujeita a mudanças e renovações, como observado por Bagno (2007, p. 40): “A variação não é aleatória, fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores”.

Apesar de desconstruir paradigmas e facilitar a compreensão da língua como atividade coletiva e social, os pressupostos sociolinguísticos não são aceitos passivamente na sociedade. Falar sobre língua envolve questões de preconceitos e de luta de classes/poder, tornando a transição do social para o linguístico e vice-versa um processo não tranquilo (Cezario; Votre, 2008, p. 28). A não aceitação da variação como característica inerente à língua leva à persistência, até mesmo no século XXI, de variedades prestigiadas e estigmatizadas, influenciadas pelo poder e autoridade dos falantes nas relações econômicas e culturais (Alkimim, 2005).

Não se pode negar a relevância das contribuições dos estudos sociolinguísticos. Uma delas é o reconhecimento de que a variação linguística está presente em todas as camadas sociais, incluindo as classes economicamente privilegiadas e com os mais altos níveis de escolaridade. Além disso, a descrição e explicação dos fenômenos linguísticos fornecem subsídios para o ensino de línguas, ao postular que os dialetos das classes desfavorecidas não são inferiores ou corrompidos, o que ajuda os educadores a adotarem uma visão menos preconceituosa. Isso instiga os professores a mostrarem aos alunos que o dialeto padrão, considerado socialmente superior, não é melhor nem pior que o dialeto de sua comunidade, quando considerados os aspectos estruturais e funcionais, demonstrando que cada variedade se adequa a uma determinada situação comunicativa. Acerca disso, Camacho (2005, p. 67) fomenta uma interessante reflexão:

A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos, professores e pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou porá a simples manutenção das situações de exclusão, como a que expressamos anteriormente, a que está sujeita a população socialmente marginalizada?

Essas transformações no modo de se conceber a língua tiveram um impacto evidente nos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil, como evidenciam os exertos a seguir, os quais foram destacados, respectivamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas

dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos (...). Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas (Brasil, 1997, p. 26).

(...) é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constroi um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (Brasil, 2006, p. 24).

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p. 508).

Embora tenha-se testemunhado essa conquista representativa dos estudos linguísticos, ainda prevalece em muitas salas de aula brasileiras um ensino tradicional, centrado na língua como um produto acabado, imune a mudanças.

3 METODOLOGIA

Nesse contexto, esse estudo³ é uma pesquisa descritivo-interpretativista (Oliveira, 2010), com utilização dos vieses quantitativo e qualitativo na abordagem dos dados. A abordagem quantitativa deve-se à necessidade de obter dados numéricos acerca das concepções reveladas e descrevê-los. Para além das descrições, vale-se da modalidade qualitativa, uma vez que se aplicou uma investigação interpretativa para com o discurso dos sujeitos, extraindo possíveis significados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma das escolas públicas do município Cubati, localizado na mesorregião da Borborema e na microrregião do Seridó Oriental do estado da Paraíba. Em relação aos informantes, dezessete (17) estudantes do ensino médio se dispuseram a participar espontaneamente do estudo, sendo cinco (5) estudantes do 1º ano, seis (6) estudantes do 2º e mais seis (6) do 3º ano. Vale salientar que a escolha pela

³ Esse artigo insere-se como um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Crenças e atitudes de alunos do ensino médio em relação à variação linguística” (Lima, 2018).

etapa do ensino médio deu-se pela percepção de que, nesta fase, os alunos possuem conceitos de língua mais consolidados.

Ademais, com vistas a assegurar o sigilo dos sujeitos envolvidos, os colaboradores foram nomeados de informantes (I), seguido pela numeração de 1 a 17, enquanto a pesquisadora é mencionada como (P). A coleta de dados se deu por meio de gravações em áudio orientadas por uma entrevista semiestruturada contendo dez perguntas. No tocante às transcrições das entrevistas, adotou-se a ortografia convencional do português, mantendo algumas variantes fonológicas presentes nas falas dos informantes, conforme Marcuschi (2000).

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 as visões sobre a própria língua

Como já mencionado, os comportamentos e avaliações do sujeito em relação à variação da língua são fortemente influenciados e diretamente ligados às suas concepções. Implícita ou explicitamente, os falantes - sejam eles pertencentes às classes mais prestigiadas ou menos favorecidas - moldam seus usos linguísticos e os da sua comunidade, emitindo julgamentos, reflexões e disseminando atitudes de preconceito ou de aceitação e valorização desses usos.

Nesse contexto, é possível afirmar que o aluno, figura central do sistema educacional, constrói suas concepções de língua com base em suas experiências ao longo da vida. E, nesse sentido, os diversos agentes presentes na escola exercem uma influência direta e significativa nessa construção, já que tudo o que acontece na escola, desde os eventos mais simples até os mais complexos, têm um impacto sobre o aluno, positivo ou negativo, inclusive em relação à forma como ele se relaciona com a língua, como observado nas falas analisadas.

Entre as três principais formas de conceber a língua - como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação - constatou-se, na análise do *corpus*, a prevalência de duas dessas concepções. A primeira delas, e a mais predominante, é a concepção de língua como expressão do pensamento, com exclusão do seu caráter variável. Baseada nos usos de escritores clássicos consagrados, essa concepção pressupõe a existência de regras a serem seguidas e prescritas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, admitindo-se que há um código que

deve ser correto, homogêneo, formal, erudito, elaborado e belo, protegido de qualquer deterioração, como exemplificam as falas a seguir:

P: A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?

I3: Com certeza... eu acho que tem a organização melhô e... num tem erro (I3, 1º ano).

P: A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?

I10: Sim... porque eles usa a norma culta né? Porque nos livro eles usa a norma culta... já a gente num usa a norma culta pra falá com alguém... a pessoa fala de todo jeito... agora nos livro eles explica bem explicado (I10, 2º ano).

P: Você considera que a língua escrita é mais correta que a falada? Por quê?

I14: Acho que a escrita é mais bem feita do que a falada porque a falada você vai... vai falá de todo jeito e a escrita não... você tem que escrevê direitim lá.

P: A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?

I14: Claro... porque ali tá pessoas bastante inteligente que criou ele (I14, 3º ano).

No exemplo 1, nota-se a influência da visão convencional da linguagem como uma expressão do pensamento, onde existe uma supremacia da escrita. Isso é destacado pelo uso da expressão "com certeza", que realça a ideia de perfeição e beleza dessa forma de comunicação. Segundo essa perspectiva, a escrita é estruturada, logo a linguagem dos livros estaria isenta integralmente dos "desvios" da língua padrão, isto é, da variação linguística. No que concerne a essa percepção da autonomia da língua escrita, Marcuschi (2004, p. 16-17) destaca:

Não por virtudes que lhes sejam tão iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (...) os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem valor social até superior à oralidade.

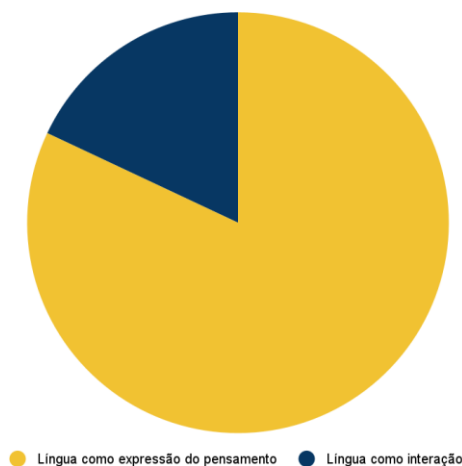
Analogamente, o exemplo 2 ilustra a concepção da língua, especialmente na forma escrita, como um sistema completamente homogêneo, que é uniforme e igual para todos. Essa uniformidade é vista como bonita e respeitável, uma vez que segue a norma culta. A expressão "norma culta" aqui refere-se à ideia tradicional de um modelo

único e socialmente valorizado, que coincide com os padrões linguísticos das classes mais privilegiadas.

Ademais, percebe-se esse reconhecimento do status de desenvolvimento, poder e educação atribuído à língua no exemplo 3, quando o entrevistado é questionado se a linguagem encontrada nos livros é sempre superior e mais bonita do que o seu próprio modo de falar: *“Claro, porque ali tá pessoas bastante inteligente que criou ele”*. Conseqüentemente, ser proficientemente na língua implica em uma qualidade associada à inteligência, àquele que utiliza a norma culta e evita empregar formas linguísticas que não se encaixam no que é considerado glamouroso: *“porque a falada você vai... vai falá de todo jeito e a escrita não, você tem que escrevê direitím lá”*.

Portanto, entre os informantes analisados, prevalece de maneira significativa e intensa a concepção da língua como manifestação do pensamento, sendo vista como um padrão a ser respeitado e apreciado, pois é considerada sinônimo de beleza e inteligência. Nessa perspectiva, a língua deve ser preservada contra qualquer forma de destruição ou alteração. Cerca de 82% dos informantes revelam de maneira explícita esta visão de língua em suas falas, ao passo que 18% enxerga-a como interação, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Concepções de língua



Fonte: Elaboração própria (2024).

Por outro lado, também se fez presente, de forma amena, a concepção de língua como uma interação, que reconhece a existência da variação, embora essa visão muitas vezes seja obscurecida pelos conceitos tradicionais profundamente enraizados nos costumes e valores da sociedade. Os participantes da pesquisa são predominantemente

influenciados pela primeira perspectiva de língua. No entanto, em certos momentos de suas falas, eles deixam transparecer um certo reconhecimento e respeito pela heterogeneidade linguística.

Nesse viés, essa corrente “rejeita e sempre rejeitou a ideia de erros no repertório dos falantes nativos de uma língua” (Bortoni-Ricardo; Oliveira, 2013, p. 48). Logo, livre da dicotomia certo – errado, tudo aquilo que é definido pela sociedade como erro, na “visão da sociolinguística é tido como inadequação, ou seja, um evento ou um ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais de um e de outro” (Bortoni-Ricardo; Oliveira, 2013, p. 48). Portanto, essa concepção se caracteriza pelo abandono da dicotomia mencionada, o que implica na aceitação da noção de adequação ou inadequação ao contexto comunicativo. Essa postura é exemplificada no exemplo 4 a seguir:

P: Você acredita que em qualquer situação da vida você pode falar do mesmo jeito? Explique.
I7: Não... é... a... como eu vô falá em um... na escola falano com meus amigo é muito diferente da forma que eu vô falá em uma entrevista de emprego (I7, 2º ano).

Vale salientar que o estudante não fez uso das expressões certo/ errado, mas reconheceu (in)formalidade das variadas situações comunicativas. Assim percebeu que é a situação de interação verbal que determina essa adequação. Da mesma forma, o informante do exemplo a seguir argumenta sobre essa flexibilidade da língua diante do evento interacional.

P: Você acredita que em qualquer situação da vida você pode falar do mesmo jeito? Explique.
I12: Não... porque o português... o português tem a língua formal e a linguagem coloquial... é tipo aquele negócio... cada ocasião vai tê uma linguagem certa que você usá... você num vai usá o coloquialismo num evento numa cerimônia numa formatura... num vai... você tem que sabê usá de acordo com o evento... de acordo com a linguagem que você vai colocá (I12, 3º ano).

O termo "coloquialismo" ou "coloquial" relaciona-se, tradicionalmente, ao "estilo de língua caracterizado pela informalidade da situação de interação, mais associado, portanto, aos gêneros falados menos monitorados" (Bagno, 2017, p. 46). No entanto, tem sido erroneamente abordado pela mídia e pelas escolas, "engloba, ao fim e ao cabo, todo e qualquer fenômeno morfossintático não previsto como 'correto' pela tradição gramatical normativa mais estrita" (Bagno, 2017, p. 46). A este respeito, os

pesquisadores sugerem que as interações verbais podem ser classificadas em diferentes gêneros, variando de menos monitorados a mais monitorados, tanto na fala quanto na escrita, com base em diversos fatores.

No entanto, identifica-se que o informante do exemplo anterior compreende bem o termo coloquialismo, pois não considera esses usos como incorretos. Pelo contrário, ele reconhece que toda linguagem é adequada e se adapta à formalidade ou informalidade exigida pelo contexto: “É... *tipo aquele negócio, cada ocasião vai tê uma linguagem certa que você usá (...) Você tem que sabê usá de acordo com o evento*”.

No exemplo abaixo, observa-se um conflito entre as duas concepções de língua. Ao contrário do exemplo anterior, este informante, embora reconheça as diferentes situações de interação e, portanto, as diversas variedades linguísticas possíveis, não renuncia à tradicional ideologia de um padrão correto e superior – a língua escrita.

P: Pensando agora no modo como usa o português, você considera que fala e escreve bem? Explique.

II: Mais ou menos... porque assim... eu acho que você escreve... você tenta escrevê de uma forma correta... mas quando você fala você não fala tão assim... por exemplo... quando você tá no mei de seus amigos você não vai falá de uma forma correta só assim com o diretor professor... algo do tipo (II, 1º ano).

Diante disso, podemos observar como o Informante 1 oscila entre essas concepções. Em seu discurso, ele inicialmente enfatiza a supremacia da escrita como o lugar da forma correta, retratando a língua como expressão do pensamento. No entanto, logo em seguida, ele reconhece a existência de uma língua que se adapta às situações comunicativas, fundamentando-se na ideia de língua enquanto interação. Essa oscilação revela o quanto ele tem vivenciado experiências na escola que o levam a enxergar a língua tanto como um sistema imutável quanto como variável.

4.2 Quais os reflexos desse cenário em sala de aula?

No meio educacional, vive-se, ainda, um período de conflito entre paradigmas: o vigente, representado pela concepção tradicional, e o emergente, pela concepção interacional. Esse embate se manifestou na fala de muitos alunos analisados nesse *corpus* de pesquisa, demonstrando que a aceitação do novo não é fácil e nos desafia a sair da zona de conforto, confrontando nossas crenças e valores estabelecidos.

Para adotar uma visão de língua como interação, é necessário considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas também os extralinguísticos, pois a língua é uma atividade social, um construto ideológico e político, além de ser um instrumento de poder e dominação. A verdadeira mudança ocorre quando a sociedade se transforma. Assim, ao discutir a língua, estamos também discutindo ideologias.

No Brasil, apenas recentemente é que começou a surgir um interesse em explorar maneiras de aplicar esses resultados na educação linguística. Uma das sociolinguistas que desempenhou um papel crucial nesse processo é Stella Maris Bortoni-Ricardo, conforme mencionado por Bagno (2004).

Neste contexto, Bortoni-Ricardo (2004) propõe o trabalho com a Língua Portuguesa observando três contínuos – rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística –, bem como aponta um caminho para este modelo pedagógico. Para tanto, cita duas atitudes indispensáveis no ensino de língua materna: a identificação e a conscientização. A identificação refere-se à habilidade do professor em reconhecer, durante sua aula, as formas linguísticas não-padrão utilizadas pelo aluno, as quais frequentemente passam despercebidas aos seus olhos, especialmente entre aqueles com origens rurais, pois estão habituados com esses usos em seu repertório e não os reconhecem na fala do discente. Quanto à conscientização, quando o estudante utiliza uma variedade não-padrão, o professor deve também apresentar a existência da variedade padrão. Essa abordagem não deve ser baseada em uma postura normativa e corretiva, mas, sim, em uma atitude reflexiva, na qual são distinguidas, junto ao discente, as situações formais e informais nas quais ele pode empregar uma ou outra variedade (Bortoni-Ricardo, 2004). Em vista disso, é necessário “o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. Ao escolher entre uma não-intervenção e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se investigar as concepções de língua e de variação manifestadas por estudantes cubatienses. Em suma, os resultados mostraram um conflito na visão de língua, sendo mais forte neles a concepção desta enquanto expressão do pensamento, com exclusão do seu caráter variável. Contudo, em alguns

momentos, também a reconheceram, tenuamente, enquanto instrumento de interação, que se adequa aos mais variados contextos sócio-interacionais.

Este cenário de divergência é reflexo das vivências escolares, em que essas instituições ainda atravessam esse momento de embate entre concepções. Neste sistema, há verdadeiramente uma luta entre aquilo que, conforme os parâmetros da sociedade, deve ser ensinado e cegamente seguido nas aulas de português e os usos efetivos da língua que, independentemente de sua (não) aceitação, ultrapassam as portas da escola.

Ainda há um caminho a percorrer rumo a uma educação sociolinguística realmente presente no chão das escolas brasileiras, que respeite os variados usos da língua e que deixe de lado a noção de erro extremamente homogeneizante. Entretanto, uma vez que verificamos esse momento de conflito de concepções, significa que estamos em processo de mudança de paradigma.

REFERÊNCIAS

ALKIMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-47.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAGNO, Marcos. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007. [

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.46-62.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 50 -75.

CAMARA JR, Joaquim Matoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141- 155.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1997.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix: São Paulo, 1975.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (BNCC-EM)

Beatriz Macedo de SOUZA⁴

Luciene Maria PATRIOTA⁵

1 INTRODUÇÃO

O sistema de educação básica brasileiro, é orientado por propostas curriculares oficiais que sempre exercem forte influência a respeito do tipo de ensino de Língua Materna que foi/é praticado nas escolas brasileiras, ora mais prescritivo, ora mais produtivo. No bojo desses documentos oficiais, destacamos, no presente artigo, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), que se trata de um documento orientador para o ensino brasileiro, de caráter oficial e com força de lei, dado que é referência obrigatória à construção de currículos dos estados, municípios e redes privadas de ensino.

Diante do exposto, o presente artigo surgiu a partir do seguinte questionamento: Que abordagem é feita acerca da questão da variação linguística na Base Nacional Curricular para o Ensino Médio? A partir disso, elegeu-se como objetivo geral analisar como a variação linguística é abordada na BNCC-EM. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as concepções de língua e variação linguística contidas neste documento; 2) Refletir a partir das concepções identificadas no objetivo 1 como é feita a abordagem da variação linguística na BNCC do Ensino Médio.

A feitura desse artigo justifica-se pela contribuição que representa para elucidar a respeito das concepções de língua e variação linguística que norteiam o processo de reforma do Ensino Médio que está em curso no Brasil, e, portanto, norteiam o processo de ensino-aprendizagem de linguagens no Brasil, especificamente, do componente de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a estruturação do trabalho docente, por essas

⁴ Mestranda em Educação, Universidade Federal de Campina Grande-Campina Grande/Paraíba. E-mail: macedobeatriz16@gmail.com.

⁵ Docente do curso de Letras-Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande/Paraíba. E-mail: luciene.maria@professor.ufcg.edu.br.

razões, motivam o nosso interesse por esta temática. A seguir, discorreremos acerca do arcabouço teórico que embasa nosso artigo.

Das relações entre a BNCC-EM, as concepções de língua e a variação linguística

A BNCC-EM, possui indicações para formação dos(as) estudantes que estão em sintonia com aquilo que preconiza a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para o desenvolvimento de uma educação baseada no capitalismo, visando um modelo de formação e de escola. Os currículos norteados pelas sugestões dos organismos internacionais são instrumentais e orientados por resultados imediatistas e, com isso, tudo que importa será estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimento, ou seja, listas de competências, e um sistema de avaliação que comprove a aprendizagem a fim de formar sujeitos para empregabilidade imediata. Desse modo, perdem espaço o professor, a formação de professores e a escola, que tem a sua função social alterada de forma intencional, aumentando a distância entre a realidade escolar e social (Koepsel, Garcia, Czernisz, 2020).

O ensino de língua materna, bem como, os currículos, onde se encaixa a BNCC-EM, são perpassados pela concepção de língua que o(a) professor(a), o governo e a sociedade têm sobre a prática de ensino, pois essa forma de conceber a língua determina a estrutura do currículo, e conseqüentemente, do trabalho docente, a concepção de língua se coloca em igual ou maior importância do que a concepção de educação (Travaglia, 2009, p. 21). Diante disso, cabe descrever as três possibilidades dissemelhantes de conceber a língua: 1) Língua como Expressão do Pensamento: A língua se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução, e a enunciação, portanto, um monólogo; 2) Língua como Instrumento para a Comunicação: Sob essa ótica a língua é vista como um código, um conjunto de signos, orientados por regras, que operam como meio para transmitir mensagens a um receptor; 3) Língua como Forma ou Processo de Interação: Nessa concepção o indivíduo não se limita a exteriorizar seus pensamentos, ou transmitir informações ao outro, mas concebe a língua como forma de ação, isto é, a linguagem é uma forma de interação humana, e de produção de efeito de sentido entre os interlocutores, em um contexto social, histórico e ideológico (Travaglia, 2009, p. 21-23).

A Sociolinguística situa-se entre as correntes teóricas que adotam a terceira concepção de língua supracitada. Segundo Almeida e Bortoni-Ricardo (2023), as premissas em que se baseiam a Sociolinguística são: 1) Relativismo cultural que não aceita a ideia de superioridade entre as línguas, ou a existência de línguas primitivas ou subdesenvolvidas; 2) Heterogeneidade inerente que apresenta um rompimento da tradição saussureana de caracterizar línguas como homogêneas; 3) Mudança de foco, em que se centra no uso da língua e não na sua estrutura, enfatizando o contexto de uso da língua.

As línguas naturais variam nos seguintes níveis: Fonológico; Morfológico; Sintático; e Lexical. Como forma de sistematizar o estudo do fenômeno da variação, Almeida e Bortoni-Ricardo (2023) propõem uma classificação tipológica para as variações, que podem ser correlacionadas às propostas de Castilho (2010) e Camacho (1988). Estas autoras propõem, portanto, como tipologia das variações linguísticas a variação histórica, a variação geográfica, a variação social, variação estilística ou individual e a variação de canal.

Vejamos um breve detalhamento da tipologia: 1) Variação Histórica: Resulta das mudanças naturais consequentes da evolução temporal, ou seja, formas linguísticas consideradas comuns em determinada época não são em outra; 2) Variação Geográfica (Diatópica): Trata-se da forma linguística comum a uma região. A língua portuguesa falada em diferentes países constitui um exemplo desse tipo de variação, bem como as variações existentes em cada região do Brasil; 3) Variação Social (Diastrática): Resulta da diferença entre os setores socioculturais da comunidade, o que implica diferenças etárias, de gênero e socioculturais; 4) Variação Estilística (Diafásica): É composta por diferentes maneiras de se manifestar linguisticamente diante das situações formais e informais, por isso a necessidade de adequação ao ambiente; e 5) Variação de Canal: Caracteriza-se pela ausência ou presença do interlocutor, ou seja, quando escrevemos não estamos na presença do interlocutor, mas quando falamos sim, dessa maneira, se propõe que há uma variação entre a língua falada e a língua escrita entre os estudiosos da variação.

As premissas da Sociolinguística supracitadas constituem uma proposta de alteração no ensino de línguas nas escolas brasileiras. Considerando essa nova postura de ensino de língua, Almeida e Bortoni-Ricardo (2023) apresentam seis princípios a

serem seguidos no desenvolvimento das ações do que elas denominam de Sociolinguística Educacional.

O primeiro princípio diz que devemos considerar que a influência da escola na expressão linguística se dá nos estilos formais, monitorados e não no vernáculo. Enquanto, o segundo princípio diz respeito ao caráter social e simbólico das regras variáveis, visto que as regras que não estão sujeitas à valoração negativa não constituem objeto de correção escolar, não influenciando nos estilos monitorados. O terceiro princípio advoga pela inserção da variação linguística na matriz social. O quarto princípio, por sua vez, se debruça sob o tratamento de estilos monitorados em situações de letramento e à possibilidade de lançar mão de estilos não monitorados em eventos de oralidade.

No penúltimo e quinto princípio, as autoras postulam que a descrição da variação sociolinguística educacional não deve ser feita dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O sexto e último princípio abarca a amplitude social da variação linguística, isto é, torna-se necessário que haja um processo de conscientização crítica de professores e estudantes quanto à variação e à desigualdade que ela reflete. A seguir, vejamos os processos metodológicos que foram adotados nesse trabalho.

2 METODOLOGIA

Alinhado ao objetivo geral escolhido para o presente artigo, que é analisar como a variação linguística é tratada na BNCC para o Ensino Médio, foi adotada a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, que consiste no trabalho de explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações, sem a mensuração quantitativa de características (Oliveira, 2010, p. 59).

Diante dos objetivos específicos estabelecidos: 1) Identificar as concepções de língua e variação linguística contidas neste documento; e 2) Refletir a partir das concepções identificadas no objetivo 1 como se pensa a abordagem da variação linguística na BNCC do Ensino Médio, foi lançado mão da pesquisa do tipo descritivo-explicativo. Pois, a pesquisa explicativa consiste na procura por parte das pesquisadoras de explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio de análises, da classificação, e da interpretação do fenômeno/objeto observado. Visando observar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, “aprofunda o

conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 53).

Considerando a materialidade do objeto aqui analisado, que é o documento de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), a presente pesquisa é, também, caracterizada como documental, que se distingue da pesquisa bibliográfica pelo fato de se debruçar sobre fontes primárias, ou seja, fontes que não passaram por tratamento analítico (Oliveira, 2010, p. 32).

O procedimento de geração de dados, teve como primeira etapa a leitura minuciosa da Área de Linguagens, dos Itinerários Formativos, dando ênfase, somente, ao componente de Língua Portuguesa. A partir dos dados obtidos, com base nos fundamentos teóricos já apresentados, procedemos na análise desses dados, seguindo os seguintes passos: 1) Primeiramente, buscamos identificar as concepções de língua e variação linguística pensadas no documento a partir dos trechos selecionados; 2) Categorizamos os dados coletados em trechos em que a concepção de língua e a abordagem da variação linguística são apresentadas de forma tácita, e, em seguida, de forma explícita; 3) E, por fim, procedemos numa reflexão sobre a abordagem pensada para a variação linguística no ensino médio, a partir das concepções defendidas na BNCC do Ensino Médio para língua e variação linguística. Na próxima seção, vejamos a análise dos dados obtidos.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 A concepção de língua na BNCC-EM - abordagem implícita

Na parte introdutória da área de Linguagens e suas tecnologias, o documento reconhece a multiplicidade da língua, concebendo-a como um fenômeno que tem seu uso situado num tempo e num espaço social. Partindo desta premissa, no que se refere ao ensino e a aprendizagem dos fenômenos da língua, o documento ressalta que os currículos, sistemas de ensino têm se comprometido com a multimodalidade das possibilidades de uso da língua existentes na sociedade e na sua cultura, assegurando-a como um direito na aprendizagem dos(as) estudantes. Como observamos no fragmento abaixo:

Excerto 01:

Tal organização busca dialogar com um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Nessa direção, considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, **têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens** (BNCC, 2018, p. 473, ênfase adicionada).

No fragmento acima, observamos a preocupação do documento com a diversidade de usos da língua existentes na esfera social, bem como afirma seu comprometimento. De forma implícita, a Base ressalta a diversidade de práticas linguísticas, que estão intimamente ligadas com a situação sociocomunicativa no qual o(a) falante está inserido, e se compromete com “uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens” (BNCC, 2018, p. 473). Neste fragmento, o documento ratifica, mesmo que de forma implícita, o caráter discursivo e social da língua, que têm suas práticas situadas num tempo histórico e num espaço, partindo do pressuposto de que todas as práticas sociais são historicamente e geograficamente situadas.

O documento na seção que estabelece as *Competências específicas de linguagens e suas tecnologias*, em sua segunda competência, reafirma este caráter discursivo e social da língua. A BNCC-EM evidencia a importância do contexto, bem como as relações de poder suscitadas a partir da linguagem. Como nos demonstra o fragmento a seguir:

Excerto 02:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 481; ênfases adicionadas).

Como dito anteriormente, este trecho ratifica o caráter discursivo e social da língua estabelecido no documento, e também suscita questões pertencentes a Sociolinguística, sobretudo quando o documento ressalta que é preciso “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições” (BNCC, 2018, p. 481), estas relações de poder são executadas em razão da e pela língua nos possibilita

uma leitura alicerçada nas variações linguísticas, especificamente no que se refere ao preconceito linguístico, justificando assim a referência indireta à variação linguística, associada a reiteração que o documento faz de seu posicionamento ao tratar do contexto histórico e todas as questões que estão envolvidas.

Assim como exposto nos exemplos acima, o documento em análise nos possibilita reconhecer o trabalho com a língua ancorado numa concepção de que a língua é uma forma de ação, um meio ou processo de interação, e, também, abre-se espaço para um trabalho alicerçado nas variações linguísticas de forma implícita. Os excertos seguintes tratam de menções à língua como forma de ação de forma explícita.

3.2 A concepção de língua na BNCC-EM - abordagem explícita

Ainda se tratando das competências que o documento estabelece para área de linguagens, a quarta competência específica explícita a concepção de língua ancorada na compreensão de que a língua é uma forma ou um processo de interação, e, portanto, está atravessada pelas circunstâncias do contexto histórico, social e político, e sensível aos contextos de uso. Como veremos no fragmento abaixo:

Excerto 03:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de **expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza** (BNCC, 2018, p. 481; ênfases adicionadas).

Neste fragmento, a BNCC-EM caracteriza a língua como um fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, que nos traz as premissas em que se apoiam os estudos Sociolinguísticos a partir do século XX, até os dias atuais: “relativismo cultural; a heterogeneidade inerente; e a relação dialética entre forma e função” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 114). Essas premissas que estão explicitadas no documento, como vimos, constituem uma proposta de alteração no ensino de línguas do Brasil, pois é necessário que seja desenvolvido uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos(as) discentes. No campo da Sociolinguística, as expressões identitárias pessoais e coletivas são denominadas, segundo Almeida e Bortoni-Ricardo (2023), variação social (diatrática),

a qual caracteriza a diferença entre setores socioculturais da comunidade, o que implica diferenças etárias, de gênero e socioculturais.

Quando a Base se refere às variedades linguísticas, está se referindo aos fatores extralinguísticos que influenciam a variação das línguas naturais, os quais as autoras supracitadas sumarizaram e se encontram descritos na seção do presente trabalho intitulada *Das relações entre a BNCC-EM, as concepções de língua e a variação linguística*. O documento ressalta que o trabalho com as variedades linguísticas é uma das formas de “enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2018, p. 481), essa afirmativa remonta ao sexto princípio para o desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional, cunhado por Almeida e Bortoni-Ricardo (2023), que consiste, basicamente, no processo de conscientização crítica a respeito da variação e da desigualdade que ela reflete. Isso implica considerar a relação social entre os falantes da sociedade brasileira e, inclusive, as desigualdades sociais responsáveis pelas limitações de acesso aos bens culturais, capazes de proporcionar o apoderamento das normas de prestígio social, ou seja, implica reconhecer que a desigualdade social está intimamente ligada às variações linguísticas no contexto brasileiro, e, por esta razão, o preconceito linguístico, o que é feito pela língua e por causa da língua, existe.

Diante da análise sobre a concepção de língua que embasa a BNCC-EM, foi possível verificarmos que a concepção de língua na qual está ancorada o documento permite o trabalho com a variação linguística, portanto a próxima subseção se dedicou a analisar a abordagem da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), tanto na área de Linguagens e suas tecnologias, bem como no componente de Língua Portuguesa, as competências específicas e as habilidades imbricadas, a partir de fragmentos recolhidos do documento. Da mesma forma da concepção de língua, verificamos que a menção à variação também ocorre no documento de forma implícita e explícita.

3.4 A abordagem da variação linguística na BNCC-EM - forma implícita

Tendo em vista que a BNCC-EM tem como concepção que as línguas são um fenômeno geopolítico, histórico, social, heterogêneo e variado, retomamos a quarta competência específica, pensada no documento e analisamos o nível de compreensão que deve ser alcançado pelos(as) discentes nessa etapa da educação básica:

Excerto 04:

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes **compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa**, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas **como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros**, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, **respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos** (BNCC, 2018, p. 486; ênfases adicionadas).

Este fragmento, aponta de forma implícita e explícita para a possibilidade de um ensino de língua materna alicerçado na variação linguística quando diz que o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar aos(às) estudantes “compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa” (BNCC, 2018, p. 486), aponta para às implicações que a concepção de língua como variável, social e heterogênea têm para o ensino de língua materna, pois há uma mudança de paradigma para o ensino, que deixa de ser somente prescritivo, que tem seu foco centrado no ensino de Gramática Tradicional, e passa a também praticar o modelo produtivo, que segundo Travaglia (2009), tem como propósito mostrar como determinada língua funciona em sua particularidade, não procura alterar o conhecimento linguístico que o(a) educando(a) já possui, pelo contrário, nesse modelo de ensino tem relevância a língua que o(a) aluno(a) já conhece, e isso inclui as variedades linguísticas, nesse modelo o foco está em ofertar subsídios para que os(as) estudantes possam usar a língua nas diversas situações sociais, ou seja, as variações de registros (estilísticas). Vale ressaltar, que ao final, o documento faz menção suscintamente ao fenômeno da variação linguística de forma explícita, bem como ao preconceito linguístico, ressaltando a necessidade do respeito às variedades linguísticas existentes e inerentes às línguas naturais.

Como dito anteriormente, segundo os estudos de Patriota e Pereira (2018), a variação linguística é abordada desde a BNCC para o Ensino Fundamental, ganhando aprofundamento na BNCC-EM, quando faz menção à variação linguística adequada para cada gênero textual, isto é, a variação estilística (diafásica), na competência específica para a área de Linguagens, nos leva a inferir como a Base estabelece a abordagem ao longo de todos os campos de atuação e suas habilidades, bem como no ensino de língua materna e de línguas estrangeiras. Na próxima, subseção dessa análise serão abordados os exemplos que abordam explicitamente a variação linguística na BNCC-EM.

3.5 A abordagem da variação linguística na BNCC-EM - forma explícita

Na seção dedicada a *Todos os campos da atuação social*, que envolve práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, estão dispostas as habilidades que são preconizadas para o campo de atuação, daremos ênfase a que está relacionada às competências específicas 1 e 3:

Excerto 05:

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (BNCC, 2018, p.500; ênfases adicionadas).

Nessa habilidade, a Base refere-se de forma explícita à variação estilística/diafásica, que é a variação diretamente influenciada pelos diversos papéis sociais que as pessoas desempenham nas interações, que se estabelecem em diferentes domínios sociais. Ou seja, esses papéis sociais que são desempenhados vão se alterando conforme as situações comunicativas, pois são “um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais [...] e são construídos no próprio processo da interação humana” (Coelho, 2010, p. 82).

Os fatores que determinam a variação estilística/diafásica reforçam a questão de adequação ao contexto em que ocorre a situação comunicativa, ou seja, em situações formais ensinamos aos(às) estudantes a usar uma linguagem mais monitorada, serão ensinados a prestar atenção a forma que falam e escrevem, enquanto em situações menos formais serão instruídos(as) a fazerem uso de uma linguagem mais coloquial. Essas duas linguagens são chamadas, respectivamente, de registro formal e informal (Coelho, 2010, p. 82).

Cabe ressaltar, que essa habilidade de uso adequado da língua perpassa todos os campos de atuação presentes no documento, bem como os eixos de leitura, escrita, produção de textos e análise linguística. Em razão disto, somos levadas a inferir que o trabalho de ensino de língua no modelo produtivo, levando em consideração a variação linguística e adequação linguística a cada situação sociocomunicativa, deve dialogar

com os referidos eixos. Além dessa habilidade mencionada anteriormente, que se refere diretamente à escrita, também percebemos menções ao lugar da variação linguística no documento em uma habilidade que se refere à produção de textos orais. Como mostra o excerto abaixo:

Excerto 06:

(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, **considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada**, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BNCC, 2018, p.500; ênfases adicionadas)

Essa habilidade trata da variação estilística/diafásica, mas mais do que isso, nos permite inferir que a nossa fala não se apresenta somente nos extremos que pode ser classificada como registro formal ou informal. É mais apropriado pensar que existe um *continuum* que perpassa situações de maior ou menor informalidade, correspondendo a registros mais ou menos informais, entre os dois pólos da escrita e da oralidade (Coelho, 2010, p.82). A BNCC-EM trata em sua maioria da dimensão externa da variação linguística, como podemos verificar ao longo da presente análise. No entanto, o caráter heterogêneo do sistema linguístico é produto, portanto, de duas ou mais formas em variação – duas ou mais variantes – que se alteram de acordo com condicionantes internos (linguísticos) e condicionantes externos (extralinguísticos) que motivam ou restringem a variação (Coelho, 2010, p. 47). Cabe ressaltar, que não se trata de caos linguístico, a variação ocorre regida por regras. No próximo exemplo apresentamos como a Base trata a variação linguística:

Excerto 07:

(EM13LP17) **Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.)**, de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BNCC, 2018, p. 500; ênfases adicionadas)

Como verificamos acima, a BNCC-EM concebe a variação como resultado da dimensão interna (linguística) e da dimensão externa (extralinguística), o documento inicia dando ênfase à fonética e fonologia, que iniciaram os estudos variacionistas, na década de 60, com trabalhos de Labov, pois segundo Calvet (2002), os estudos da variação linguística geralmente iniciam pelos sons da língua, porque as variações nesse nível são mais evidentes e mais fáceis de descrever. Afinal, os fonemas são unidades mínimas distintivas, não dotadas de significação, logo a variação fonológica não tem significado referencial.

Em seguida, a Base traz a variação lexical, que costuma ser os primeiros exemplos que vêm à mente dos(as) estudantes quando se trata de variação linguística, e está sempre associada à variação regional/diatópica, ou seja, a mesma realidade é apresentada, conforme a região, por palavras diferentes. Mas há também usos variados conforme a situação, mais ou menos formal, associados à variação estilística/diafásica (Coelho, 2010, p. 52).

Na sequência, há a variação sintática, que em Língua Portuguesa significa as mudanças ocorridas, por exemplo, no preenchimento do sujeito pronominal, a ordem do sujeito em relação ao verbo, a posição do clítico, o objeto nulo, e as diferentes estratégias de relativização, entre outros, que distanciam o Português Brasileiro e contemporâneo d'aquém e d'além-mar (Coelho, 2010, p. 61).

A BNCC-EM também trata a variação no âmbito da semântica e da pragmática, ou seja, numa dimensão discursiva, não se restringindo ao âmbito aos níveis gramaticais – fonético, fonológico, morfológico e sintático. A depender da visão de gramática assumida, o nível de análise linguística pode ser expandido para além da frase, de modo a abarcar porções textuais ou discursivas maiores.

Por fim, cabe ressaltar, que a Base deixa de trazer um nível de variação, o nível morfológico, que engloba os níveis morfofonológico e morfossintático, que são de igual relevância em relação aos demais níveis, porque podemos observar que a variação parece atingir um morfema e depois um fonema ou um fonema e depois um morfema, nesses casos seria interessante dizer que temos uma variação morfofonológica – uma vez que morfemas que caem também são fonemas, um caso, portanto, de interface.

Isso pode representar uma perda no processo de ensino-aprendizagem, e, por essa razão, enfatizamos a importância do papel dos currículos, dos(as) professores(as) de língua materna, os quais serão determinantes para que estas questões linguísticas sejam

debatidas no âmbito da sala de aula. Até mesmo complementando aspectos não pensados pela BNCC-EM no que se refere à abordagem da variação linguística.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, a partir dos estudos realizados e da leitura teórica de Pereira e Patriota (2018), uma continuidade conceitual no que se refere à abordagem da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), quando posta em comparação com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, pois a etapa do Ensino Médio tem como objetivo aprofundar as competências e habilidades já adquiridas referentes à análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando as perspectivas analíticas e críticas no que concerne à leitura, escrita, produção de textos verbais e multissemióticos.

Por essa razão, enfatizamos a importância do papel dos currículos, da formação e da atuação dos(as) professores(as) de língua materna, os quais serão determinantes para o tratamento dessas questões linguísticas em sala de aula. Até mesmo complementando os aspectos não pensados pela BNCC-EM, no que se refere ao tratamento da variação linguística. Outro aspecto que reforça a importância da elaboração dos currículos, da formação e atuação dos(as) docentes é o fato de a Base em si não sugerir os instrumentos que podem ser utilizados para tratar a variação linguística na etapa do Ensino Médio.

Cabe nessa seção tratarmos o fato da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) ser um documento é polêmico e por essa razão ter passado por uma consulta pública, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), entre os dias 24/04/2023 e 06/07/2023, após fortes protestos advindos do movimento estudantil, dos(as) docentes e dos(as) estudiosos(as) da área, com vistas a revogação do Novo Ensino Médio.

As principais reivindicações geradoras da mobilização em torno da revogação do Novo Ensino Médio, ancorado na BNCC-EM são: 1) A parte diversificada da BNCC-EM, denominada Itinerários Formativos, que serão ofertados de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino, podendo gerar comprometimento da Formação Geral Básica dos jovens; 2) A Lei 13.415/2017 definiu a obrigatoriedade de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, por exemplo, ao

mesmo tempo em que modificou a expressão “disciplinas de sociologia e filosofia” para “estudos e práticas de sociologia e filosofia”, se fazendo necessária a equalização dessa situação, ou seja, uma definição mais clara de quais disciplinas compõem cada área; 3) A flexibilização curricular, que pode configurar num aprofundamento de desigualdades e prejudicar estudantes que estão vulneráveis economicamente; e 4) A formação pedagógica dos docentes que atuam na educação técnica e profissional, que em sua maioria não são licenciados, configurando no reconhecimento e na entrada do notório saber na educação básica, que configura na precarização do trabalho docente.

Por fim, considerando as discussões aqui postas, enfatizamos a importância da presente pesquisa para o enriquecimento da formação docente das professoras/pesquisadoras implicadas, uma vez que o documento que constitui o *corpus* embasa as políticas educacionais do Brasil e tem eco nos âmbitos estaduais e municipais, por essa razão carece de uma consulta pública com vistas a revogá-la da maneira em que está posta, pois acentua as desigualdades sociais já existentes, como afirmamos anteriormente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de (org.). *Variação Linguística na Escola*. São Paulo: Contexto, 2023.

Avaliação e reestruturação da política nacional do ensino médio. Presidência da República, Distrito Federal, 24 de abr. de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_ambaixasite_110518.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação linguística. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e o 2º graus*. 3 v. São Paulo: SE/CENP, 1988.

CASTILHO, A. T. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 27-36.

COELHO, Izete. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. *A tríade da reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. Educação em Revista, Belo Horizonte*, v.36, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/issue/view/1668>. Acesso em: 02 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3.ed. Revista Ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

PATRIOTA, Luciene Maria; PEREIRA, Paulo Ricardo *Ferreira*. *O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 07, n.02, p. 289-307, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1066/722>. Acesso em: 02 jul. 2022.

PRODANOVE, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO MARCA IDENTITÁRIA NO SÍTIO MOURÕES DA CIDADE DE GURJÃO-PB

Maria Rita Araújo dos Santos QUEIRÓZ⁶

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo apresentar a variedade linguística usada pelos sujeitos residentes no Sítio Mourões, localizado na cidade de Gurjão-PB, como marca identitária, levando em consideração as duas condições apontados por Le Page tais como: a) o peso de motivações conflitantes; b) a habilidade de modificar seu próprio comportamento. Adentrar nessa abordagem é abarcar a concepção de língua que vai além da comunicação ou conhecimento, envolve principalmente, na comunidade em estudo, um instrumento de poder. Esse fato impede o sujeito de ser não apenas compreendido, como também reconhecido e acima de tudo respeitado. O nosso trabalho procura observar como os membros dessa comunidade usam a língua nos mais variados eventos de comunicação, e como são vítimas de estereotipação por suas escolhas linguísticas. Não queremos com essa pesquisa criticar o uso da variação linguística usada em tal comunidade, mas, sim, observar sua materialização no discurso dos diferentes sujeitos.

O trabalho se justifica pela necessidade de lançar um olhar para a variedade linguística usada pelos sujeitos envolvidos como fortemente ligada à sua identidade, como também uma das possibilidades de usar a língua nas mais diferentes situações de comunicações, além de mostrar que a não consideração da língua do outro, caminha-se para reiteração do preconceito linguístico, fato esse que excluí esses sujeitos de participar da vida em comunidade, bem como da comunidade letrada. O trabalho se justifica ainda pela necessidade de compreender que a língua encontra-se em um emaranhado de relações sociais, e em constante mutabilidade. Tudo dependerá de quem, onde, quando e com que intenção se fala. Sendo assim, a linguagem usada pelos sujeitos da comunidade citada, não pode ser desconsiderada tampouco estereotipada, mas umas das várias maneiras de se comunicar, utilizando a nossa Língua portuguesa.

6. Doutoranda e Ciência da Educação (ESL- Centro Educacional) E-mail: mariaritaletra@gmail.com

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Definindo e discutido conceitos

A nossa língua viveu, vive e viverá sempre num processo de transformação, a cada dia surge, ressurgem novas palavras, fato esse que serve para chamar atenção para a criatividade lexical que ela possibilita, contribuindo para o processo de comunicação. Tudo dependerá, então, de quem, onde, quando e com que intenção se fala para criação. Essa maneira particular no trato com a linguagem mostra que tais particularidades podem ser suportadas, o que encaminha para entendermos o quanto a nossa língua é repleta de significados, variantes, alterações. Ao estudar a Língua portuguesa é preciso compreender alguns conceitos e sobre os quais tecer algumas considerações. Dessa forma, procuraremos conceituar e discutir os seguintes tópicos: sociolinguística, variação linguística e preconceito linguístico.

A terminologia sociolinguística surgiu na década de 1950, ganhando popularidade na década de 1960, nos Estados Unidos, com os trabalhos de Labov, o qual declarou existir uma covariação entre as estruturas linguísticas e estruturas sociais (Votre; Cesário, 2008, p. 146). Para Mollica (2017), a sociolinguística é uma subárea da linguística, voltando seu interesse para o estudo da linguagem no seu uso, além de relacionar o trabalho com a língua aos aspectos linguísticos e sociais. Voltar o olhar para o estudo da língua pelo viés da sociolinguística é considerar a língua como heterogênea, característica essa que vai desde o nível do vocabulário ao domínio pragmático discursivo. A sociolinguística tem como objeto de estudo a variação. A autora define variação como geral e universal e pode ser descrita e analisada cientificamente.

Desse jeito, ela amplia o conceito de variação linguística como sendo um fenômeno universal que pressupõe a existência de formas linguísticas alternadas, a qual é denominada de variante. A função da sociolinguística será de acordo com a autora: primeiro, investigar o grau de estabilidade e mutabilidade; segundo, diagnosticar as variantes de maior ou menos prestígio e terceiro, prever o comportamento regular e sistemático da variação. A autora ainda fala nas variedades internas e externas. As primeiras remetem aos fatores fonosintáticos, lexicais, semânticos e discursivos; já as segundas comportam os fatores inerentes ao indivíduo como: etnia e sexo, chamados

sociais tais como: escolarização, nível de renda, profissão e classe social e os contextuais que englobam o grau de formalidade e tensão discursiva. Votre e Cesário (2008), declaram que a variação representa uma maneira que a língua tem de se adaptar como código de comunicação, que por sinal não é assistemática.

Ancorados nesses pressupostos, o reconhecimento da variação linguística é fundamental para compreender o papel de formar indivíduos capazes de usar a língua de acordo com as exigências da vida e sociedade. Esse conhecimento é o primeiro caminho para pensarmos num ensino de língua considerando-a heterogênea, dinâmica e plástica. De modo geral, a consideração da variação linguística é basilar para o professor abarcar a função de formar sujeitos capazes de usar a língua de acordo com as exigências da vida e sociedade.

Outro conceito que merece bastante atenção, quando se trata da variedade linguística, é o conceito de preconceito linguístico. Nessa discussão, o trabalho de Marcos Bagno é basilar para nos debruçarmos sobre o assunto. Bagno vai definir o preconceito linguístico como qualquer tipo de atitude que leve uma pessoa a discriminar outra pelo modo que ela fala e complementa:

O preconceito linguístico é um grande preconceito social. A nossa sociedade é hierarquizada e as pessoas que estão no topo dessa elite socioeconômico e culturais querem manter esse estatus privilegiado tentando construir distâncias culturais com relação ao resto da população. E uma das maneiras de fazer isso é justamente por meio da linguagem. Alguns linguístas dizem que a linguagem funciona como espécie de arame farpado para proteger o meu território do resto. Então as chamadas forma de privilégios de falar são reservados a uma determinada elite e quem não fala assim acaba sendo vítima desse preconceitos (Bagno, 2015)⁷⁷⁷.

Acabar com todas as formas de preconceito requer conscientização, tolerância, respeito. Dessa maneira, é necessário que o professor reveja as teorias e trabalhe sistematicamente, procurando associar a teoria à prática. Bagno ainda elenca oito mitos, os quais são postulados nos discursos midiáticos, gramáticas e livros didáticos e reiterados ao longo dos tempos. Esse preconceito corresponde aos aspectos sociais e culturais. Sabemos que todo preconceito é incorporado e transmitido ao longo do tempo, o que torna mais complexo, porém em todas as instâncias é preciso criar

⁷⁷⁷ Entrevista concedida pelo professor Marcos Bagno à PNAIC UFSCAR. Data de acesso 21/07/17. Acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=UbdSNWv9XDQ>.

mecanismo eficazes para combatê-lo. Dessa forma, a tarefa será árdua, posto que extrapola o universo linguístico.

O professor precisa estar consciente dessa luta e buscar maneiras de eliminar as manifestações de preconceito linguístico no processo de ensino aprendizagem da língua materna. Bagno em suas considerações aponta que um dos mecanismos é procurar trabalhar com exemplos reais, citando, por exemplo, o museu da língua portuguesa. O professor poderá também analisar o livro didático antes de expor o assunto, como também procurar não impor a variedade padrão como sendo modelo absoluto.

Os conceitos expostos outrora servirão para discutimos a variação linguística como marca identitária no Sítio Mourões localizado na cidade de Gurjão-PB. O sítio fica localizado a 2 km da zona urbana e contém 102 famílias. Os adultos estão na faixa etária dos 28 a 70 anos, com o grau de estudo correspondente ao 4º ano do Ensino Fundamental I. Os jovens estão na faixa etária entre 13 a 19 anos, com o nível de escolaridade entre o 7º ano do Ensino Fundamental II e o 3º ano do Ensino Médio.

Por fim, constata-se que grande parte dos jovens viajou para o Rio de Janeiro, a fim de uma perspectiva de vida melhor, como também para não ficar num lugar onde seus habitantes são excluídos pela forma de falar. A renda é proveniente das aposentadorias, agricultura e caprinocultura. Em vista disso, nosso trabalho busca observar a escolha linguística dos sujeitos dessa comunidade, bem como a representação que os demais cidadãos têm sobre a variedade adotada pelos membros dessa comunidade, além de discutir a discriminação pela linguagem sofrida por esses sujeitos, por não fazerem uso de uma linguagem que se enquadre no modelo urbano, escolarizado e de classes privilegiadas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa partirá, num primeiro momento, da sondagem monitorada com professores da escola Juarez Maracajá onde se aplicou uma sondagem monitorada com pessoas mais próximas da pesquisadora sobre a representação que eles e outros demais cidadãos de Gurjão têm sobre a linguagem apresentada pelos moradores do sítio Mourões; num segundo momento, realizou-se uma sondagem com um ou mais moradores da comunidade Mourões, a fim de identificar qual é a representação que eles têm sobre a linguagem, como também a recepção dos demais sobre sua linguagem.

A metodologia adotada na pesquisa contemplou a gravação das falas do sujeito de 40 anos ou mais, bem como a fala de um ou dois membros de 14 a 18 anos, com o intuito de observar se os membros mais novos mantêm ou repelem a variação adotada pelo grupo de origem.

Posteriormente, gravamos a conversação espontânea dos sujeitos envolvidos na interação em compras realizadas em supermercado, padarias. E, por último, observamos por meio de sondagem ou conversas espontâneas, a representação que os demais sujeitos da cidade têm sobre a variação nessa localidade.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesse tópico, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa e traçaremos uma discussão acerca da representação da linguagem adotada no sítio Mourões. Retomando o nosso objetivo: apresentar a linguagem vinculada pelos indivíduos do sítio Mourões, localizado na cidade de Gurjão PB como marca identitária.

Como posto na seção anterior, partimos da apresentação das seguintes gravações: 1ª Gravação – com a bibliotecária e auxiliar de serviços gerais, por serem pessoas de maior convívio; 2ª Gravação correspondente às conversas com a professora de biologia, a secretária do colégio, a professora de matemática, a professora da sala de apoio; 3ª Gravação correspondente à entrevista monitorada com um membro da comunidade cuja faixa etária se encontra entre 12 a 13 anos e, por último, uma conversa não monitorada com um morador adulto da comunidade; 4ª Gravação correspondente à conversa não monitorada entre a professora, um membro da comunidade e o dono do supermercado.

1ª GRAVAÇÃO

Conversa entre a professora de Português, a bibliotecária e a responsável pela limpeza. Denominaremos a professora **de P**, a bibliotecária **A** e auxiliar de limpeza **B**.

P: A, você sabe dizer se o nome do Sítio é Mourões ou Riacho das cobras?

A: Mourões.

P: Não é Riacho das cobras não?

A: É não...

P: Existe esse sítio chamado Riacho das cobras?

A: Chamam, mas não é registrado, assim não eu não vi.

P: Você saber dizer por que chamam Riacho das cobras?

A: Porque tinha muita cobra mesmo.

A gravação supracitada corresponde à primeira tentativa de abordar um cidadão da cidade de Gurjão sobre a representação que se tem sobre os moradores do sítio Mourões quanto ao trato com a linguagem. O sítio é popularmente conhecido como “Riacho das cobras”, mas a maioria não considera essa denominação, fato esse presente na gravação em foco. É uma gravação não monitorada, posto que encontrei resistência em falar sobre o nome do sítio com os colegas de profissão, da mesma forma que ~~com~~ com os moradores da zona urbana e rural.

Meu objetivo era, inicialmente, conversar sobre a representação do nome e, em seguida, falar sobre a linguagem adotada pelos moradores, uma vez que têm uma maneira partícula de falar, a qual é rejeitada pelos demais cidadãos tanto da cidade quanto dos lugares circunvizinhos. Porém, não tive êxito sequer na primeira, pois como podemos perceber na gravação, a informante **A** responde ao questionamento de forma sucinta levando a depreender que ela não quer se estender no assunto. Até o momento da gravação a auxiliar de limpeza permaneceu calada, somente ouvido o que conversávamos. Como ela percebeu que **A** não queria dá informação, passou a responder aos questionamentos feitos por mim.

CONTINUAÇÃO DA 1ª GRAVAÇÃO

P: B, você sabe explicar o porquê das pessoas rirem da linguagem usadas pelos moradores do sítio Mourões?

B: Antigamente aquelas pessoas eram muito pobres, muito simples mesmo, aos poucos passaram a ter algo, porém ficou a visão de que eles falam feio.

P: Falam feio, como assim?

B: Deixa tentar lembrar. Eles têm uma fala puxada esquisita mesmo, principalmente o povo mais velho, eles falam coisas como “mais num sabe”.

P: Percebo que há um estereótipo o que achas?

B: Ah! Tem mesmo. Dizem que o povo dos Riacho das cobra é matuto, feio, abestalhado.

B: Eles falam coisas como “Pruque arente vai trabaiá”, “Arente ver se arente cubina”.

P: Quem da escola mora lá?

B: Alguns alunos do 1º Ano A e B.

P: Todos falam assim lá?

B: Os que frequentam a escola não falam não.

Percebe-se no diálogo de **A** um silenciamento com relação a tudo que remete ao sítio Mourões, nome mais aceito. Uma hipótese seria por ter família residente na localidade ou não querer falar. Já **B** se demonstra mais aberta ao diálogo, porém, percebe-se no seu discurso a carga de preconceito que foi construído sobre o modo de

falar dos habitantes do sítio Mourões ou Riacho das cobras. Embora ela fale na sondagem que não existe preconceito, seu discurso, ao falar ou trazer à tona falares dos demais sobre a comunidade, traz uma carga de preconceito, ou como bem diria Bagno (2015), uma discriminação pela linguagem.

O preconceito/discriminação é tão grande que passam a generalizar que todos falam feio, não estudam, são “abestalhados”. Fato esse errôneo, pois os alunos das turmas citadas leem os livros indicados nas aulas, participam de debates, com exceção do aluno Y⁸, que demonstra timidez, porém ler os livros indicados, faz redações com estrutura adequada ao que se exige na gramática normativa.

Vale ressaltar, que a manifestação quer do preconceito quer da discriminação se faz presente em todas as pessoas residentes na zona urbana. Um dado a se ressaltar é que essas pessoas não têm o domínio da língua dita padrão, aceita culturalmente e, mesmo assim, se colocam como donos de uma linguagem aceita socialmente, e todos aqueles que não seguirem esse padrão serão vistos como o feio, o matuto, o desleixado. Dessa forma, classificam, selecionam e excluem as pessoas pelo simples fato de não conjurarem um verbo, não flexionar uma palavra.

2ª GRAVAÇÃO

A segunda gravação corresponde à sondagem com professores⁹ sobre o nome exato do sítio Mourões e a representação que a comunidade tem sobre o falar dos moradores. Participaram da sondagem gravada, não monitorada, a professora de biologia, a secretária do colégio, a professora de matemática, a professora da sala de apoio. Faz necessário ressaltar que a sondagem foi pensada para ser feita com todos, porém, só a professora de Biologia demonstrou interesse em responder à sondagem feita oralmente.

A professora de biologia diz que Mourões é o nome oficial, mas já foi Riacho das Cobra; aqui ela faz uma retificação falando que é “Riacho das cobra” no singular. Creio que essa retificação é para mostrar que eles não fazem a concordância. Em seguida, tentei conversar com uma moradora no supermercado, porém, ela não se reconhecia com o tal, nesse momento, a professora de biologia reforça que a moradora é

⁸ Y: corresponde ao aluno da turma do 1º ano A.

⁹ Professoras da Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Juarez Maracajá localizada na cidade de Gurjão PB, local onde leciono como professora concursada, a disciplina Língua Portuguesa há 5 anos

da localidade e diz “Ah! É de lá mia fia e os zois troncho. Lá é casado primo com primo, eles saem tudo vesgo”.

Percebe-se que para os demais além do falar diferente, o fato de serem casados com parentes fizeram com que tivessem patologias como olho vesgo, entre outros. Isso é o que está no discurso da professora ao dizer “Conhece-se quem é do Riacho das cobra pelos zois”. Um fato me chamou a atenção no discurso da professora. Ao apontar as características ela “fala minha fia, zois, Riacho das cobra(0)”. Aqui já nos leva a perceber o preconceito enraizado, pois sendo professora ela fala “fia, zois, não pluraliza a palavra cobra”, como os demais moradores da localidade, mas acha que só eles falam errado. Aqui se percebe, que já que ela frequentou à escola, fez faculdade, o que se exige que ela empregue o padrão culto da língua.

A professora passa a imitar a voz de uma moradora citando palavras como “oxente, seu Pedo, ome” e diz que eles não gostam que as pessoas falem que eles são do Riacho das cobra(0) ou falem da linguagem usadas por eles. Continuo puxando conversa e elas dizem que o aluno que eu considero calado nas aulas delas falam muito, inclusive, diz que “no sítio agora tem prostituição, o programa custa dez real”. Ênfase que nas minhas aulas ele fica calado e elas não sabe dizer o porquê. Diante disso, passo a considerar que como trabalho com a linguagem, uma das hipóteses seria que ele não falava na sala com medo de ser corrigido por mim ou pelos colegas de classe. Em uma das aulas sobre Variação linguística, quando introduzi o assunto, ao questionar a turma sobre o conceito de variação, um colega da turma já foi mencionado, e com tom irônico que era a linguagem matuta do sítio do aluno Y.

Questiono o porquê dessa posição e ele diz que os moradores do sítio de Y falam cantando ou não sabem falar. Aproveito a oportunidade para perguntar ao aluno Y sobre o assunto e ele diz que eles têm uma maneira particular de falar que os demais não entendem. Pergunto as professoras se elas sabem informar, se os mais velhos falam como os mais novos e só a professora de Biologia responde que velhos e jovens falam do mesmo jeito, só os que foram para o Rio de Janeiro falam “normal”; uma linguagem sem traços matutos, com concordância.

Em síntese, tanto na conversa com a professora quanto com os alunos da turma de Y é reiterada a carga de preconceito, embora os seus discursos apresentem “problemas” de concordância e fortes presenças de sotaque; eles acham que somente os

moradores do sítio Mourões não sabem falar. O não saber falar na visão deles é não saber conjugar um verbo ou usar palavra como “mai mininu”, “de jeitu ne um”.

3ª GRAVAÇÃO

A terceira gravação corresponde à entrevista com o morador adolescente do sítio Mourões. Participaram do diálogo, o aluno do 3ª Série do Ensino Médio chamado **K** e o jovem **M** de 13 anos. A opção em solicitar ajuda do meu aluno se deu pelo fato da forte resistência que estava encontrando para realizar a entrevista.

Dessa forma, pedi ao aluno **K**, que trabalha numa rádio comunitária da cidade para ajudar gravando uma conversa espontânea entre ele e um jovem da comunidade. Tanto eu quanto **K**, pensávamos que teríamos êxito na entrevista, posto que ele tem muita afinidade com os membros dessa localidade, no entanto, **K** não soube explicar o motivo do jovem **M** não querer responder aos questionamentos, e numa atitude surpreendente ter se escondido debaixo da mesa para não responder as perguntas feitas de forma espontânea.

Mais uma vez, pudemos inferir que o comportamento de **M** se deu pelo estereótipo que se tem sobre a imagem negativa da linguagem utilizada pelos moradores do sítio Mourões, como um ser matuto que fala feio, cantando, arrastado e que pelo fato de **K** trabalhar em uma rádio, a entrevista seria levada ao ar, fato esse que o constrangeria profundamente.

De modo geral, podemos sinalizar nesse tópico que o comportamento de **M** serviu para compreender a dimensão da discriminação pela linguagem que esses moradores sentem, uma vez que a mesma atitude de **M** se faz presente nos demais moradores. A maioria deles não luta contra as manifestações de preconceito/discriminação, apenas criam seus próprios mecanismos de defesa.

4ª GRAVAÇÃO

A quarta gravação corresponde a uma conversa não monitorada ocorrida no supermercado da cidade em foco. O diálogo se deu entre a professora **P**, uma moradora do sítio Mourões a qual vou chamar de **T** e o dono do supermercado e ex-prefeito da cidade **R**.

Após questionar os moradores da cidade sobre a representação que tinham sobre aquilo que ouvem e dizem sobre o falar da linguagem dos residentes do sítio Mourões, procurei conversar com uma moradora do local. Foram várias tentativas até conseguir conversar com **T** sobre a linguagem utilizada por eles, porém, de início, ela se demonstrou resistente, posto que a atendente do supermercado declarou que eu era uma professora, a partir dessa revelação percebi que **T** passou a se policiar e me olhar de forma diferente.

Era como se eu fosse fazer um pré-julgamento do lugar em que ela morava e sobre a maneira de falar. Se os demais entrevistados já demonstravam certo receio em falar sobre a linguagem adotada no sítio supracitado, a moradora demonstrou mais resistência e foi nesse momento que o dono do supermercado entrou no diálogo. No primeiro momento, ele ressaltou que **T** era uma pessoa esforçada, inteligente só precisava ter dado continuidade aos estudos.

O interessante foi que em nenhum momento **R**, como dono de supermercado, ex-prefeito, bem escolarizado fez julgamento de valor sobre o lugar e a maneira de falar de **T**. Passei a manter conversa com **T** para comprovar tudo o que as pessoas tinham declarado sobre os moradores do sítio Mourões: o falar matuto, arrastado, cantando. Vi que, de fato, sua linguagem se enquadrava nesse estereótipo, porém, o seu discurso revelou que gostava muito de estudar, mas casou muito nova, passou a trabalhar muito e parou de estudar no 6º ano do Ensino Fundamental.

O discurso de **T** deixou transparecer também o resultado do preconceito e discriminação, ela não se aceita como residente do sítio Mourões chamado, também de Riacho das cobra(0). Ela deixa bem claro “Moro no Mourões, o nome é esse não tem outu”. Como posto, tive dificuldade em manter o diálogo; a todo instante, ela encerrava a conversação e para voltar ao assunto, era preciso o dono do supermercado intervir. Foi nesse momento que dei por encerrada a conversa. Uma das hipóteses levantadas para tal resistência deve-se ao fato dela saber que eu era professora de português e poderia fazer um julgamento de valor; ela seria vítima de estereotipação, primeiro, porque só tinha estudado até o 6º ano e por isso achava que não falava bem; segundo, porque era moradora de um sítio, onde as pessoas são discriminadas até último grau pela maneira de falar.

Aqui, é bom frisar que são apenas hipóteses que nesse caso não precisam e nem podem ser comprovadas. O fato é que tanto **T** quanto muitos moradores do sítio

Mourões se sentem vítimas de discriminação pela linguagem. Dessa maneira, assim como os outros tipos de discriminação são combatidas, faz-se necessário também combater, ou porque não eliminar esse tipo de discriminação para que os indivíduos possam ter seus direitos respeitados e se sintam parte da comunidade, seja ela Riacho das cobra(0), Mourões ou outra que os condirem como cidadãos dignos de respeito e participante da comunidade no geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de língua adotada na nossa discussão corresponde à visão da língua como heterogênea e, portanto, sujeita a modificações e variações. Isso posto ao retomar o nosso objetivo inicial: apresentar a linguagem utilizada pelos moradores do sítio Mourões como fortemente ligada a questão da identidade, concluímos que o objetivo foi em parte alcançado, como discorreremos adiante. Inicialmente, voltamos nossa análise para a abordagem da linguagem como marca indenitária, procurando apresentar ancorados nas ideias de La Page a que os habitantes do sítio supracitado sentem o peso de motivações conflitante que possuem habilidades para modificar e adequar sua linguagem, dependendo da situação de comunicação.

Na nossa metodologia, indicamos que partiríamos da sondagem, primeiramente, como os membros do sítio Mourões em situações de comunicações onde esses se fizessem presentes, porém, encontramos dificuldades em manter diálogo como eles, uma vez que já traziam uma carga negativa sobre a linguagem. Após várias tentativas para realizar as sondagens, como propomos podemos dizer que a linguagem constitui uma marca identitária. Os moradores do sítio têm uma maneira particular de se comunicar mas que não é estranha, embora a maioria da população da zona urbana e as demais localidades rurais consideram. Percebemos, por meio das sondagens, que há a presença do sotaque, supressão do S, ausência de concordância, prolongamento de sons.

Esses traços como vimos nos apontamentos de Borboni-Ricardo e Rocha (2016) e Bagno (2015), estão presentes na linguagem dos sujeitos situados no contínuo ruraurbano. São esses mesmos traços que encontramos presentes nos discursos dos moradores do sítio Mourões e dos da zona urbana escolarizados ou não. Podemos perceber ainda que a linguagem com presença de sotaque, supressão do S,

prolongamento de sons não é aceita pelos membros da zona urbana e outras localidades rurais, de modo que os mais velhos não procuram modificar a linguagem em virtude do que os outros vão dizer. Alguns jovens como Y, citado no tópico Resultado e discussão, procuram ora silenciar ora colocar que eles têm um jeito particular de falar que os demais não aceitam; outros mantêm a linguagem; os que estão no nível médio nem dão atenção para atitudes preconceituosas, porém, são humilhados pela maioria da comunidade escolar.

O trabalho aqui exposto revelou ainda que é preciso criar algum mecanismo para lutar contra as atitudes de preconceito que vêm se reiterando com os moradores da referida localidade em relação a linguagem adotada por eles, uma vez que esses indivíduos, ao entrarem num supermercado, ir à feira ou a escola são “taxados” como matutos, detentores de uma linguagem feia, desleixada e o pior de todos: serem considerados “abestalhados”.

Para Bagno (2015), esse comportamento caminha para uma atitude discriminatória que, portanto, precisa ser combatido para que não só os jovens dessa localidade, mas também todos os moradores possam se sentir acolhidos nos diferentes lugares, uma vez que a língua é um fenômeno heterogêneo de propriedade de todos e que deve servir para iteração, comunicação e não para selecionar, excluir como vem acontecendo com o público da localizada citada.

Por fim, como dito em momentos anteriores, é uma tarefa árdua, mas que precisa urgentemente ser posta em prática. Retomando mais uma vez a Bagno, quando ele declara que existem formas de discriminação que são inocentes, mas não ingênuas. Após a realização do estudo aqui feito, percebemos que a partir da linguagem adotada pelos moradores da comunidade Mourões, que o preconceito não tem nada de inocente e ingênuo; ele é expresso abertamente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**-56ª edição revista e ampliada – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Não é errado falar assim. Em defesa do português brasileiro.** São Paulo: Parábola editora, 2007.

BORTONI, Ricardo, Stella Morais. **Nós chegemu na escola, e agora: sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Morais; ROCHA, Maria do Rosário. **O ensino de português e a variação linguística em sala de aula.** IN. Martins, Marcos Antônio(orgs). O ensino de Português e sociolinguística. 1ª.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: contexto, 2016.

CESÁRIO Maria Moura, VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística.**IN. Martelotta, Mário Eduardo. MANUAL DE LINGUÍSTICA. Ed. Contexto, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. MANUAL DE LINGUÍSTICA. Ed. Contexto, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação linguística.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

A POESIA DE CORDEL NA PRÉ-ESCOLA: VIVÊNCIAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DO MÉTODO CRIATIVO

Maria Antonia Henrique BARBOSA¹⁰

1 INTRODUÇÃO

Há, em torno da literatura de cordel, alguns paradoxos, pois, ao mesmo tempo que se torna objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, como: Antropologia, História, Sociologia e Letras – em que estudiosos têm enveredado pelas rimas, histórias e contos desse gênero textual – por outro lado, a venda dos folhetos tem diminuído. Nesse sentido, Pinheiro e Lúcio (2001) enfatizam que essa realidade não significa desinteresse por parte do público, visto que estudantes e professores conhecem e leem os folhetos aqui no nordeste brasileiro.

No campo da Educação Infantil, a poesia de cordel ocupa um pequeno espaço, ou tenta ocupar, com o esforço e a dedicação de alguns profissionais docentes e estudiosos, que trabalham nessa área e entendem que o gênero citado pode, sim, se constituir como caminho significativo, para vivenciar a poesia nas salas de referência¹¹, com as crianças pequenas.

Em pleno século XXI, não encontramos, em nossas instituições de Educação Infantil, folhetos e livros que abordam esse tipo de literatura. Diante dessa lacuna, constituímos como principal objetivo deste trabalho discutir a importância das vivências da poesia de cordel na Pré-Escola, a partir da obra *A Guerra dos Bichos*, de Luiz Carlos Albuquerque.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, passo fundamental para o seu reconhecimento como instituição educacional, com a função de cuidar e educar das crianças na primeira infância.

O art. 29, da LDBEN 9394/96, determina que a finalidade dessa etapa educacional seja o desenvolvimento integral da criança em seus diferentes aspectos:

¹⁰Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/ UFCG) - Campina Grande/ Paraíba. E-mail: antonia.ufpb@gmail.com.

¹¹Termo referente à sala de aula (Horn, 2017).

físico, psicológico, social e intelectual. Esse dispositivo legal é um diferencial para essa etapa da educação das crianças na primeira infância, pois organiza e sistematiza o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creche e, em pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos de idade, conforme o art. 30 do documento.

A partir dessa importante realização para a educação das crianças pequenas, a prática pedagógica, na primeira etapa da Educação Básica, passou a ter como eixos principais as interações e a brincadeira, como explicita o art. 9º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). O inciso III desse marco legal orienta que as práticas pedagógicas propiciem às crianças experiências com os diferentes gêneros textuais e suportes, com narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita. Desse modo, a leitura e a contação de histórias, a partir da poesia de cordel, pode ser uma importante ação na formação leitora das crianças na primeira infância. Corroborando essa concepção, Cléo Busatto (2010, p.6) pontua que

[...] é importante que o professor abra um espaço significativo a narração oral e à leitura em voz alta das histórias, aos círculos de escuta, aos círculos da palavra, nos quais a criança exercita a criação do texto oral, recria histórias ouvidas e vividas, fala sobre o que viu e viveu, opina, reflete, discute, dialoga, argumenta.

Muitas vezes, as unidades educativas são os únicos espaços em que as crianças têm contato com os livros, com a leitura, com as histórias. Sendo assim, o planejamento e a sistematização das intencionalidades dessas práticas são essenciais para oportunizar as crianças experiências necessárias, para que elas aprendam e se desenvolvam de maneira plena, desenvolvendo as habilidades citadas por Busatto (2010).

Nesse sentido, as vivências de leitura e contação de histórias, a partir da poesia de cordel, de maneira criativa e planejada, aguça a imaginação das crianças, o prazer e o desejo de participar das propostas desenvolvidas nas salas de referência.

Pinheiro e Lúcio (2001) ressaltam que na atualidade as crianças têm vivenciado poucas experiências com a literatura oral, como acontece também com o cordel. Com isso, é preciso pensar em novos espaços/situações para apresentar a poesia de cordel às crianças, uma vez que o humor, o lúdico, a fantasia, a musicalidade são aspectos presentes no gênero cordel, podendo agradar o gosto das crianças.

As discussões em torno desses elementos são possibilidades de ofertar às crianças uma Educação Infantil que atenda às suas particularidades e singularidades, de modo que as unidades educativas e seus docentes fomentem a formação leitora como prática prazerosa e lúdica. O presente trabalho é uma abordagem qualitativa, uma vez que versa sobre o universo dos significados, das crenças, dos valores e atitudes. Esse tipo de investigação se detém sobre as subjetividades, relações, representações e intencionalidades que não podem ser traduzidas em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2010). É também um estudo bibliográfico, pois as interpretações e concepções formadas partiram de livros e artigos científicos que contemplam parte de nossa discussão, na qual construímos relações com a área da Educação Infantil.

Para o planejamento e sistematização da proposta de leitura literária, a partir da obra *A Guerra dos Bichos*, do autor Luiz Carlos Albuquerque, nos embasamos no Método Criativo, proposto pelas estudiosas Bordini e Aguiar (1988), realizando algumas mudanças, para adaptar a abordagem criativa ao nosso público alvo, crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade. Nesse âmbito, encontramos na abordagem criativa possibilidades para estabelecer vínculos com o prazer, a arte, o lúdico, de maneira organizada, planejada e intencional. Conforme defende as estudiosas citadas, “A criatividade, porém, ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimento quando se processa planejadamente” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 62).

Assim, o planejamento das vivências de leitura literária, por meio do gênero cordel, com a temática dos bichos e a partir do Método Criativo, pode aproximar as crianças da literatura popular, motivando-as a ler, a construir uma consciência de mundo, perspectiva que a poesia de cordel apresenta em seus textos, pois sempre há um propósito de problematização, de sensibilização do leitor/ouvinte por causas sociais, ambientais, políticas, entre outras. Dessa forma, buscamos trazer a literatura de cordel para as salas de referência, aproximando as crianças desse tipo de poesia, que tem como essência poética o humor e a dimensão imaginativa, aspectos importantes na formação leitora das crianças.

2 POESIA DE CORDEL E LUDICIDADE NA PRÉ-ESCOLA: FIOS QUE SE ENCONTRAM

Conforme o art. 30, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), a oferta da Educação Infantil deve ser feita em creches, para crianças de 0 a 3 anos e, em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade. Essa última fase é considerada obrigatória, embora ambas as etapas educacionais sejam direito das crianças, dever do Estado brasileiro e da família.

Pensando no currículo da Educação Infantil, a partir da LDBEN 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) (Brasil, 2009) definem currículo como sendo o conjunto de práticas, que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o conhecimento produzido pela humanidade, objetivando o seu desenvolvimento integral, fato reafirmado pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) (Brasil, 2018).

Para os documentos citados, a criança é compreendida como um sujeito de direitos, ator social potente e produtora de cultura, sendo, pois,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009; 2018).

No tocante à prática pedagógica, na primeira etapa da Educação Básica, esta tem como eixos norteadores a brincadeira e as interações, garantindo que as crianças vivenciem experiências de partilhas com os seus pares e com as/os professoras/es. Nesse sentido, Horn (2017, p. 24) ressalta que

[...] os espaços destinados às crianças de diferentes faixas etárias não podem ser consideradas como uma sala de aula na perspectiva tradicional, mas como um espaço de referência para os grupos de crianças. [...] a proposta não é organizá-lo para que “aulas” aconteçam, mas sim, para que experiências educativas possam ser vivenciadas pelas crianças.

A aprendizagem na Educação Infantil é uma construção de partilha, pois as crianças são compreendidas como protagonistas do processo e aprendem por meio de ações potencializadoras do explorar, brincar, participar, conhecer-se, conviver e expressar, direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, definidos pela BNCC-EI (Brasil, 2018). Nesse sentido, entendemos que entre a poesia de cordel e a

ludicidade há uma relação de prazer, musicalidade e identidade, visto que o cordel, como representante da cultura nordestina, é um importante elemento na construção de vínculos, de representatividade de nossa cultura.

A escola tem papel relevante na promoção de vivências e construção de experiências, por meio da literatura de cordel, visto que o humor, o lúdico são fatores predominantes no gênero. Como experiência, podemos entendê-la como uma construção que requer continuidade das ações, é algo que internalizamos com sentido, de maneira reflexiva, de modo que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa Bondía, 2002.p. 21).

Desse modo, a poesia de cordel é uma manifestação artística, que representa as vivências do povo nordestino. Inicialmente, eram chamados de folhetos, sendo fonte de entretenimento de muitas famílias, agricultores que viviam no campo, ou de pequenos comerciantes que viviam nas cidades. Segundo Pinheiro e Lúcio (2001, p. 14), “No Brasil, durante muito tempo, poetas e editores escreviam *folhetos* e assim os chamavam, mas o uso do termo cordel se generalizou e hoje os próprios poetas se reconhecem como *cordelistas*”. O que de fato sabemos é que no século XXI, sendo folhetos ou cordel, o gênero continua vivo em nosso meio, promovendo divertimento, entretenimento e provocando muitos estudiosos a enveredarem por suas narrativas.

No século XXI, a poesia de cordel adota novos suportes mais sofisticados, com o fim de atender ao seu público leitor, no entanto, sem perder a sua natureza, como poesia que retrata o nordeste brasileiro, sua cultura e modos de vida. Como bem enfatiza Souza e Wanderley (2023, p. 286), “O cordel contemporâneo não somente assume uma produção direcionada para novos públicos, como, por exemplo, as crianças, mas também recorre a novos suportes, como o livro impresso, ricamente ilustrado, e o livro digital, entre outros”. Nessa perspectiva, com novo público (as crianças) e novos suportes, como o livro impresso, o cordel ultrapassa fronteiras e os muros das unidades educativas de Educação Infantil.

Na educação Infantil, docentes interessados no gênero cordel, por sua natureza poética de encantamento, fascínio e sua estrutura estética, buscam aproximar as crianças do cordel, por meio de vivências significativas e lúdicas, embora haja grandes desafios a serem enfrentados, como falta de livros e folhetos nas unidades educativas, que possam viabilizar o trabalho pedagógico. Assim, muitos/as professores/as precisam comprar as obras, arcar com seus próprios recursos financeiros para a realização das vivências, por

acreditar que a poesia de cordel aproxima as crianças de vivências de leitura de maneira prazerosa, propiciando a formação de um leitor que toma iniciativa e que tem autonomia.

Com relação ao lúdico, Amarilha (1997) defende que as atividades lúdicas precisam se constituir como base e eixo principal de toda atividade criadora. Então, a poesia de cordel e a ludicidade são fios entrelaçados, que se encontram no prazer, no encantamento, no mundo imaginário, onde não há o propósito de ensinar conteúdo, mas, sim, de vivenciar a leitura, de sentir, ser tocado e tocar as histórias lidas ou contadas. Assim, a pré-escola é terreno fértil para a materialização de muitas vivências, em que o compromisso é se construir vínculos com os livros desde a primeira infância.

A ludicidade, como experiência lúdica, é uma expressão cultural, que envolve prazer, alegria, expressos pelo sujeito. Para Barbosa (2009), a experiência lúdica é intransferível, precisa ser vivida, interpretada, construída com cada criança e cada coletivo de crianças. Para a construção de ambientes lúdicos, é importante considerar que as crianças vivem em contextos culturais diversos, escutam e cantam músicas, pintam, desenham, oralizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas; brincando, elas dramatizam e encenam situações, internalizam modelos de pegar o livro, de ler as imagens. Sendo assim, os docentes são modelos importantes para as crianças.

Na próxima seção, iremos abordar a leitura e a contação de histórias na sala de referência, destacando as vivências com a literatura de cordel, a partir da temática dos bichos, como forma de encantar as crianças, pois estas são leitores em formação. Sabendo disso, a mediação docente é um aspecto fundamental, para que experiências de leitura sejam exitosas e significativas às crianças na pré-escola.

3 LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE REFERÊNCIA: VIVÊNCIAS, POR MEIO DA POESIA DE CORDEL, A PARTIR DA TEMÁTICA DOS BICHOS

A poesia oral, parlendas, as quadras, os trava-línguas, as adivinhas têm em sua essência poética a ludicidade, a brincadeira com o jogo de palavras, provocando prazer em quem lê e também em quem ouve. São textos que, uma vez memorizados, permanecem vivos em nossa mente, nos remetendo a boas lembranças. Alves, Souza e

Garcia (2011) pontuam que o cordel é um gênero que se atém em nossa mente, por meio da presença da musicalidade, por seu caráter brincalhão e, principalmente, por nos oferecer alegria, divertimento, diante das dificuldades e desafios do dia a dia, nos permitindo sonhar e rir livremente.

Nessa vertente, a leitura literária do gênero cordel, a partir da temática dos bichos, para e com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, temos o fim de cultivar, de manter viva a nossa cultura¹², por meio das ações de ler e contar histórias em voz alta. Quem já morou ou mora nas pequenas comunidades, sítios, territórios rurais desse país, sabe que, nas noites de lua cheia, grupos de amigos, familiares se reuniam para ouvir as estórias da Comadre Fulozinha, do Lobisomem ou ainda do Pavão Misterioso. Quem não já sonhou em voar nas asas do pavão de Evangelista? Assim, a literatura oral está presente em muitos contextos sociais do povo nordestino. A seguir, destacamos um trecho do cordel *O Pavão Misterioso*:

O pavão das asas abertas
Partiu com velocidade
Cortando todo o espaço
Muito acima da cidade.
Como era meia-noite
Voaram a sua vontade.
(Resende, 2000, p.14)

Assim, a poesia de cordel atravessa muitas infâncias do povo nordestino, nos provoca lembranças e sentimentos muito valiosos para quem a vivenciou. No que tange às ações de ler e contar histórias em voz alta, nas unidades de pré-escola, a partir do cordel, são estratégias significativas na formação leitora da criança na primeira infância, natureza esta presente no gênero cordel, conforme enfatizam Alves, Souza e Garcia (2011, p. 51): “A literatura de cordel tem sua origem relacionada ao hábito de contar histórias, por esse motivo há uma forte presença da oralidade em seus impressos”.

Com relação à oralidade, esta faz parte do trabalho no cotidiano das unidades educativas com as crianças, pois contamos histórias para contribuir para o desenvolvimento da oralidade das crianças. Com isso, a oralidade é entendida como a

¹²Para Arantes (1998, p. 34), “Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a denominamos “cultura””.

habilidade que o sujeito possui de se expressar oralmente, de argumentar, de expressar seus interesses e desejos.

Para Busatto (2010, p. 8), “Levar a arte da oralidade para o contexto escolar implica estimular o aluno a se expressar, a buscar os sentidos para as coisas que o cercam e para a sua vida”. Nesse sentido, as ações de leitura e contação de histórias, o relato da história realizada pelas crianças, os questionamentos a respeito da obra, motivando as crianças a se posicionarem sobre a leitura, acerca do que leram ou ouviram são caminhos significativos no desenvolvimento da oralidade, sobretudo quando as histórias contêm animais.

A temática dos animais, a partir do gênero cordel, é uma das estratégias usadas por esse gênero para atender aos interesses do seu público, as crianças. Segundo Pinheiro e Lúcio (2001, p.41), “A leitura de cordéis para crianças e/ou com as crianças em sala de aula, amplia o repertório infantil de convivência com bichos e, sobretudo, sua capacidade de brincar com os ritmos da língua e os vãos da fantasia”.

Dessa maneira, com livros ricos em ilustração, o cordel tem esse fim de provocar o encantamento, o fascínio, a imaginação, motivando as crianças a se expressarem oralmente. Assim, à medida que isso acontece, cada vez mais se aprimora a oralidade e essa habilidade vai sendo construída, como também o gosto pela leitura, visto que as crianças na Pré-escola ainda não leem convencionalmente, porém, ao vivenciarem atividades de leitura na escola, em seu contexto familiar, constroem experiências que lhes permitem ler, relacionando as ilustrações às experiências já vivenciadas.

Para Amarilha (1997, p. 18), “[...] a história, lida ou contada, desempenha uma função catalisadora de interesse e prazer. Ora, se as crianças se mobilizam é porque o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios e, por conseguinte, é significativo para elas”. Desse modo, trabalhar com a leitura, a partir do cordel, é enveredar por histórias que marcaram a nossa infância e que podem marcar a infância das crianças de hoje. Nessa perspectiva, o cordel tem se mostrado resistente ao se adaptar aos novos contextos, suportes e leitores, como as crianças, embora, em seus primórdios, não tenha se destinado a esse público.

Desse modo, Souza e Wanderley (2023, p. 286) argumentam que “O cordel contemporâneo não somente assume uma produção direcionada para novos públicos, como, por exemplo, as crianças, mas também recorre a novos suportes, como o livro impresso, ricamente ilustrado, e o livro digital, entre outros”. Assim, a literatura de

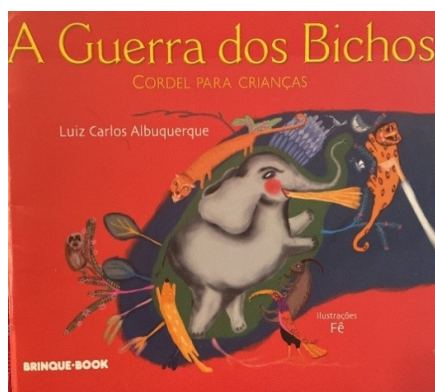
cordel se mantém viva, encantando e provocando as crianças a conhecerem suas histórias fantásticas.

Por meio da temática dos animais, o cordel chega até as crianças, através dos livros impressos e ilustrados, atravessando gerações e buscando atravessar também os muros das unidades de Educação Infantil, propiciando fascínio e encantamento, por meio de suas histórias, bem como sensibilização para a formação da criança cidadã, consciente dos males de nossa sociedade. Com efeito, a poesia de cordel tende a apresentar também uma conscientização de mundo, em que o prazer, o encanto se faz presente, mas também se busca construir novas percepções de mundo, de viver em sociedade, de agir e de criar. Vale dizer que abordamos um cordel em suporte livro, com ilustrações, que faz parte da temática dos animais, como pontua Diéguas Júnior (1986). Assim, acreditamos que os textos de cordel com essa temática podem instigar na criança o gosto pela leitura dessas narrativas, visto que os personagens, que fazem parte desse ciclo, atuam como pessoas. Nesses termos, Bradesco-Goudemand (1982, p. 20) afirma que esses animais são “[...] autênticos, como se tivessem existido, com todas as referências possíveis, sua origem, seus proprietários, suas proezas, seu fim, mas nem por isso deixam de ser sobrenaturais, pelos seus dons físicos e seus liames manifestos com as forças do Bem e do Mal”.

4 A GUERRA DOS BICHOS NA SALA DE REFERÊNCIA: UMA ABORDAGEM CRIATIVA

Como proposta de intervenção, sugerimos o cordel, em suporte livro, *A Guerra dos Bichos*, de Luiz Carlos Albuquerque, ilustrado por Fê, o qual contempla a temática que envolve os animais. A obra citada apresenta uma capa com cores fortes, no modelo adaptado para crianças, do gênero cordel, como podemos evidenciar a seguir:

Figura 1 – Capa do livro *A Guerra dos Bichos*



Fonte: Albuquerque, 2003.

O livro que indicamos para o trabalho com a leitura literária na sala de referência se destaca por sua qualidade gráfica, estética e temática, podendo proporcionar às crianças momentos de leitura prazerosa, as quais podem se deleitar com a musicalidade, com cenário rico em cor. Esse é um dos elementos visuais mais importantes na construção da imagem, podendo atrair a atenção do leitor e aguçar a sua curiosidade, fantasia e imaginação. Para Biazetto (2008, p. 77), “A cor é o elemento visual com maior grau de sensualidade e emoção do processo visual”. Nesse sentido, a obra abordada é rica em cores, sua ilustração há rica mistura de cores, que ajudam na narrativa visual. A história se passa na floresta, com uma diversidade de animais, em que as imagens ilustram e confirmam o que o texto anuncia. A obra apresenta bom-humor nos versos rimados; enquanto a ilustração, com seus traços e cores, ajuda a construir um universo de prazer e diversão durante a leitura da obra. Além disso, há um diálogo entre o texto e a imagem, de modo que a ilustração do livro *A Guerra dos Bichos*, de autoria de Luiz Carlos Albuquerque, faz um convite ao leitor a fantasiar e imaginar.

Para Souza e Wanderley (2023, p. 295), “A temática dos bichos, na Literatura Cordel, pode despertar o interesse e o prazer das crianças pela leitura literária, uma vez que a maioria delas demonstra o interesse e curiosidade pelos animais e pelas histórias envolvendo os bichos assim como pela musicalidade dos versos”. Partindo dessa perspectiva, Santaella (2012, p. 102) enfatiza que “[...] o princípio da representação por imagens é a semelhança entre a aparência da imagem e aquilo que ela designa”. As ilustrações da obra em destaque atravessam a página do livro, são contínuas, formando a figura do animal em sua plenitude; instigam a curiosidade das crianças, o desejo de folhear o livro, de ler e imaginar. Fato que pode ser evidenciado na figura 2:

Figura 2 – As ilustrações do livro *A Guerra dos Bichos*

Fonte: Albuquerque (2003).

Assim, a ilustração traz a representação visual do que o cordelista expressou em versos. O encontro das duas linguagens se dá durante a leitura, e o leitor constrói as interpretações da obra, com base nas pistas deixadas pelo autor, enriquecendo as vivências e os momentos de leitura com as crianças. Embasamos a nossa proposta de intervenção de leitura literária a partir do método criativo, com as concepções de Bordini e Aguiar (1988). Para tanto, a prática pedagógica criativa requer o planejamento e a sistematização das ações, por meio das seguintes etapas: 1) Constatação de uma carência; 2) coleta desordenada de dados; 3) elaboração interna dos dados; 4) constituição do projeto criador; 5) elaboração do material e 6) divulgação do trabalho.

Para atender as especificidades de nosso público, crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, fizemos algumas adaptações, visto que o currículo da Educação Infantil é organizado por campos de experiências¹³, com o fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as autoras Bordini e Aguiar (1988) pontuam que “O processo criativo se inicia pela consciência de uma falta, que exige do sujeito uma decisão no sentido de supri-la”. Em nosso contexto, sentimos a carência da falta de textos em cordéis para a realização da leitura e contação de histórias, nas unidades de Educação Infantil, uma vez que, para apresentar às crianças o cordel, é preciso



¹³Os campos de experiência: movimento corporal; linguagem; artes e cultura; natureza e tecnologia; e relações sociais e culturais – BNCC –EI (Brasil, 2018).

Saberes e Conhecimentos – Oralidade; ampliação do vocabulário; Cuidado e preservação dos animais.

Material – ALBUQUERQUE, Luiz Carlos. *A Guerra dos Bichos*. São Paulo. Ed. Brinque-Book. 2003. 32 p.

Objetivos – Aproximar as crianças da literatura de cordel; Vivenciar experiências de leitura, por meio da poesia de cordel, a partir da temática dos animais, nas unidades de Educação Infantil; Desenvolver a oralidade.

Procedimentos didáticos

Constatação de uma carência:

A partir das observações diárias, o professor percebe a carência de vivências com a literatura de cordel; percebe ainda interesse por parte das crianças em ouvir histórias infantis, além de identificar as dificuldades que as crianças têm em realizar o relato ou acrescentar fatos na história. Partindo dessa constatação, o professor propõe à turma a leitura de uma história diferente, mas com elementos de conhecimento das crianças. Então, o/a professor/a apresenta a obra – *A Guerra dos Bichos*, do autor Luiz Carlos Albuquerque. A escolha por esse livro se dá por ter uma linguagem próxima às crianças e por ser da temática dos animais. Em seguida, o/a professor/a inicia um diálogo na roda de conversa, explorando, inicialmente, a capa do livro; dialogando sobre a ilustração; os animais, onde vivem; explorando os conhecimentos prévios das crianças; a exploração oral da história; observando personagens e atendo-se a partes da narrativa; deixando com que as crianças se expressem e participem livremente da atividade. Em seguida, o/a professor/a conta ou ler a história, relacionando os versos às imagens, lançando mão de diferentes entonações de voz.

Coleta desordenada de dados:

Com intuito de suprir essa carência, o/a professor/a, em uma roda de conversa, solicita a uma das crianças que realize o relato. Inicialmente, o/a docente explora oralmente o texto, fazendo questionamentos orais sobre a leitura realizada no dia anterior, cita os personagens, a história, o ambiente onde acontecem os fatos e do que se trata a história, para dar elementos à criança, para que ela realize a atividade solicitada. Em outro momento, o/a professor/a poderá levar as crianças para sala, mostrando a elas um jogo com figuras repetidas e impressas, que faz parte do universo da história trabalhada, a exemplo de um jogo da memória. Além disso, brinca junto com as

crianças, podendo fazer vários jogos, para que sejam formados vários grupos. Porém, estes não devem ser formados por uma grande quantidade de crianças. Nesses momentos, podemos repetir o nome das personagens, perguntar onde eles vivem, qual a importância dos animais para nós, seres humanos; como podemos fazer para cuidar do seu bem-estar e da irregularidade das caçadas aos animais silvestres.

Elaboração interna dos dados:

Esta etapa ocorrerá paralelamente às atividades realizadas durante todo o processo. Cada criança levará para casa algumas imagens dos animais presentes na história, para apresentar as suas famílias as experiências vivenciadas na unidade educativa, questionando a família sobre os seus saberes acerca do animal da imagem. Em seguida, o/a professor/a, em uma roda de conversa, refletirá que tal profissional apresentará com as crianças as vivências realizadas junto as família. Logo após, as imagens podem ser coladas nas paredes da sala de referência, na qual iremos orientando para que as figuras sejam coladas conforme a sequência da história.

Constituição do projeto criador:

Esta etapa do processo contemplará os ensaios que serão realizados para a finalização dos trabalhos com a obra abordada. Pensamos em dramatização no momento final, sendo assim, nesse momento, iremos realizar o planejamento da dramatização, em que cada criança, se desejar, escolherá qual animal deseja representar.

Elaboração do material:

Neste momento, iremos construir junto às crianças, as máscaras dos personagens que as crianças irão representar. Assim, podemos pintar as máscaras, fazer colagem, entre outros. O/a professor/a pode ser o narrador e planejar a organização da dramatização, o passo a passo, a fala e o momento de participação de cada criança, de acordo com a história do livro.

Divulgação do trabalho:

Como finalização do trabalho com a obra abordada, realizaremos uma dramatização, em que, inicialmente, as crianças podem convidar as outras turmas para assistirem, no pátio coletivo, a dramatização que iremos realizar, envolvendo toda a unidade educativa na atividade de leitura literária e aproximando todos/as da poesia de cordel.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi discutido, não temos a intenção de finalizar esse assunto, pois compreendemos que ainda há muitos fios nesse novelo. Por ora, pontuamos que a literatura de cordel, em seus primórdios, não foi pensada para crianças, no entanto, alguns autores, a exemplo de Luiz Carlos Albuquerque, entenderam que esse gênero poderia ser destinado às crianças, e assim criou a obra *A Guerra dos Bichos*, com ilustrações de Fê. Compreendemos que a obra citada é um importante recurso para a vivência da poesia de cordel na pré-escola, devido a sua estética, com cores fortes, imagens de animais que ultrapassam uma página à outra, a musicalidade presente nos versos, as rimas, os animais que falam. Desse modo, na obra de Luiz Carlos Albuquerque, há um conjunto de elementos que aguçam a imaginação, a fantasia, o prazer, a curiosidade, que podem provocar o desejo em conhecer o livro, em folheá-lo, em recontar a sua história.

Os elementos citados são fatores importantes na formação leitora da criança na primeira infância, que vê nas imagens um importante recurso como motivação para a leitura. Como elemento de representação cultural de um povo, a poesia de cordel é um caminho relevante e significativo, para a construção de nossa identidade, de reconhecimento da cultura do povo nordestino, pois a literatura pode oferecer caminhos diversos na formação leitora das crianças, e a escola, como ambiente de formação humana, tem papel essencial nesse processo.

Com relação ao Método Criativo, a sua proposta de planejamento das atividades de maneira intencional e sistematizada pode ser um caminho significativo para o desenvolvimento de nossos projetos de leitura literária, envolvendo a poesia de cordel, pois o planejamento das atividades envolve um fazer coletivo, em que professor e crianças são sujeitos ativos no desenvolvimento das ações, cujas orientações podem propiciar a materialização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das

crianças, definidos pela BNCC-EI (Brasil, 2018), em que o brincar, explorar, participar, expressar, conhecer-se e conviver são pensados como ações pedagógicas, mediadoras de aprendizagens significativas e potentes elementos na construção de currículos mais democráticos na Educação Infantil, uma vez que entendem as crianças como sujeitos do planejamento e do trabalho pedagógico.

Diante disso, a poesia de cordel na contemporaneidade se estende às crianças. Há importantes obras desse gênero que foram criadas para o público infantil e precisam ser levadas para as unidades educativas, pois são representantes da cultura do povo nordestino, como também a sua natureza poética e estética agrada ao público infantil, se constituindo como importante recurso na formação leitora das crianças na primeira infância. Nesses termos, as unidades de Educação Infantil podem oferecer ricas vivências de leitura, de modo que a mediação do/a professor/a é crucial nesse trabalho. Sobre esta última ênfase, a mediação docente, nas atividades de leitura literária, com o cordel na pré-escola, vai ficar para outra discussão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz Carlos. **A Guerra dos Bichos**. Brinque-Book.

ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Natal: EDUFRN, 1997.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é Cultura popular**. Editora brasiliense. São Paulo, 1998.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. Ed. DCL. São Paulo. 2008. p. 75-91.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber e experiência**.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>

Acesso em: 23 jun. 2022.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRDESCO-GOUDEMAND, Yvonne. **O ciclo dos animais na literatura popular no Nordeste**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Secretária de Educação. Conselho Nacional de Educação Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília: 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consultora. Brasília. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUSATTO, Cléo. **Práticas de Oralidade na Sala de Aula**. Ed. Cortez. São Paulo. 2010.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Ciclos temáticos na literatura de cordel (Tentativa de classificação e de interpretação dos temas usados pelos poetas populares). *In*: **Literatura popular em verso**. Rio de Janeiro: MEC/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986, p. 1-151.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil**. Ed. Penso. Porto Alegre. 2017.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho; PINHEIRO, Hélder. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Estradas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

REZENDE, José Camelo de Melo. **O romance do Pavão Misterioso**. Edição de Gonçalo Ferreira da Silva, 2000.

SOUZA, Renata Junqueira de; WANDERLEY, Naelza de Araújo. Do sertão nordestino para a sala de aula: histórias de animais contadas pelo cordel. **Revista Mosaico**, v. 15, n. 23, 2023. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/88804/83832>. Acesso em: 01 jul. 2023.

**O PAÍS DAS MARAVILHAS É AQUI: PASSEIOS DE ALICE PELO CORDEL
CONTEMPORÂNEO NOS VERSOS DE STÉLIO TORQUATO LIMA,
JULIANA SOARES E JOÃO GOMES DE SÁ**

Vera Lucia Oliveira Cardoso GALDINO¹⁴

Naelza de Araújo WANDERLEY¹⁵

1 INTRODUÇÃO

As adaptações literárias e a Literatura de Cordel andam juntas desde os primeiros passos desse gênero no Nordeste brasileiro, ainda no Período Colonial. Não seria diferente com o clássico da literatura infantil e juvenil *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, pseudônimo literário do professor de matemática britânico Charles Lutwidge Dodgson. Essa obra figura no cordel contemporâneo em diferentes adaptações, como nas quadrinhas de Stélio Torquato Lima, nas sextilhas de Juliana Soares e nas setilhas de João Gomes de Sá, encantando um diversificado público leitor.

Nessa perspectiva, esse trabalho, que representa um recorte da pesquisa de Doutorado, em desenvolvimento (PPGLE / UFCG), tem como objetivo apresentar diferentes adaptações em cordel dessa obra carrolliana, discutindo sua versatilidade e atualidade, uma vez que, a cada nova versão, a história se renova construindo outros cenários e novos sentidos para o País das Maravilhas.

Desse modo, como fundamentação teórica sobre Literatura de Cordel e as adaptações para esse gênero, recorreremos aos estudos de Naelza Wanderley (2014, 2016, 2022), Irany Souza (2022), Ayala (1997), Abreu (1999, 2004), Marinho e Pinheiro (2012), Lima (2014, 2018) e Ferreira e Rocha (2017, 2020), por apresentarem significativas contribuições às pesquisas sobre essa manifestação artística.

Tomamos como metodologia uma abordagem qualitativa para a leitura dos elementos textuais utilizados na construção dessas adaptações em versos de cordel, para

¹⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE – UFCG) – Campina Grande/ Paraíba. E-mail: vera.oliveira@estudante.ufcg.edu.br.

¹⁵ Professora Dra. do curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE – UFCG) – Campina Grande/ Paraíba. E-mail: naelzanobrega@gmail.com.

nordestinizar o País das Maravilhas, com foco nas soluções criativas dos cordelistas para conseguir tal efeito, o que nos mostra a engenhosidade desses artistas na transformação do *nonsense* de Carroll em um universo sequenciado nas ações e encantador para os leitores

2 ALICE EM QUADRINHAS DE STÉLIO TORQUATO LIMA

O folheto *Alice no País das Maravilhas* (2020), de Stélio Torquato Lima, professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará, é escrito em 25 quadras, isto é, estrofes com quatro versos, com esquema de rimas xaxa, no qual a letra “x” representa os versos sem rima e a letra “a” representa os versos rimados. A escolha desse tipo de estrofe, por sua simplicidade na composição e sua facilidade na leitura, evidencia o público ao qual se destina: o infantil.

A capa traz uma ilustração colorida produzida por Eduardo Azevedo, na qual aparece Alice, em primeiro plano, trajando seu vestido azul com avental branco (lembrando a animação da Disney de 1951) e segurando uma garrafinha com a inscrição “Beba-me” numa etiqueta. Do lado esquerdo da imagem, está o Chapeleiro Maluco com sua inconfundível cartola e, do lado direito, o Coelho Branco e seu inseparável relógio. Acima deles, aparece o rosto do Gato Risonho com um sorriso largo e sombrio, conforme se pode observar na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Capa do folheto *Alice no País das Maravilhas*, de Stélio Torquato Lima



Fonte: (Lima, 2020)

Nas palavras de Wanderley (2022, p. 134), “A capa é o primeiro registro visual ao qual o leitor tem acesso em um livro, e a leitura deste pode ter o seu início já a partir da ilustração presente nela”. Desse modo, a capa do folheto já realiza esse chamado ao leitor, para que este mergulhe na história que a obra guarda em suas páginas. Na imagem dessa capa, Alice tem feições de uma adolescente, o que poderia sugerir o público-alvo do texto. Todavia, a narrativa destina-se ao público infantil, como se pode inferir pela escolha do tipo de estrofe (quadras), da linguagem simples e de um pequeno vocabulário ao final do texto, para sanar dúvidas sobre o significado de palavras corriqueiras, como ensolarada, afobado, guria, julgar e tribunal.

Além dessa ilustração de capa, o folheto traz uma ilustração original de John Tenniel, que foi o primeiro ilustrador e é o responsável por dar feição às criaturas do universo carrolliano. Trata-se da imagem final do livro de Carroll, quando Alice está dando seu depoimento no julgamento instaurado pela Rainha. A ilustração mostra as cartas de baralho, que são soldados da Rainha, avançando sobre Alice e esta parece se defender, levantando o braço para proteger o rosto, conforme se pode observar na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Ilustração de John Tenniel no folheto de Stélio Torquato Lima

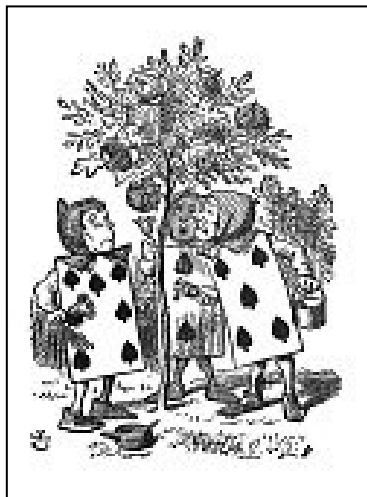


Fonte: (Lima, 2020, p. 5)

Com efeito, essa imagem escolhida não dialoga com o texto verbal, uma vez que a cena de Alice sendo “atacada” pelas cartas de baralho não é mencionada no folheto. Não obstante, há uma quadra mencionando o episódio em que soldados pintam uma roseira de vermelho, porque a Rainha não gosta de roseiras brancas: “O que é que estão fazendo?/ Uma das cartas falou: ‘A rainha odeia branco./ Pintar as rosas mandou’”

(Lima, 2020, p. 4). Sendo assim, uma ilustração de Tenniel que conversaria melhor com os versos seria a da Figura 3, a seguir, que ilustra esse episódio:

Figura 3 – Ilustração de John Tenniel para cartas pintando rosas



Fonte: (Carroll, 2013, p. 64)

Nessa narrativa, o autor transpõe da prosa para os versos do cordel a aventura de Alice pelo mundo maravilhoso de Carroll, sem aclimatação (Ayala, 1997), isto é, sem o acréscimo de elementos que remetam à cultura nordestina. Não obstante, conforme Abreu (2004), a narrativa é linear e não apresenta enredos paralelos que poderiam prejudicar o fio narrativo. Assim os principais personagens estão presentes nessa versão e conservam as características atribuídas por Lewis Carroll, como o Coelho Branco, que abre as portas do novo universo para Alice quando ela decide segui-lo, o Gato de Cheshire com seu sorriso marcante e seu poder de aparecer/desaparecer, o Chapeleiro Maluco e a Lebre tomando chá, cartas de baralho pintando de vermelho uma roseira branca e a tirana Rainha de Copas, acompanhada pelo ponderado Rei de Copas.

Embora bastante reduzida, a história conecta os episódios e os personagens de maneira a não deixar grandes lacunas que pudessem dificultar a leitura para quem não conhece o texto integral de Carroll. Ademais, o folheto conserva o questionamento final de Alice “Será que foi tudo um sonho?” (Lima, 2020, p. 7), indagação que estimula a imaginação criativa e a curiosidade que todos temos na infância.

Assim sendo, os pequenos leitores podem ser apresentados ao universo carrolliano por meio deste folheto que, de maneira simples e concisa, apresenta os principais personagens e episódios da obra, podendo despertar a curiosidade dos pequenos leitores de conhecer, posteriormente, a obra integral que o inspirou.

3 ALICE CHEGA AO PAÍS DO CORDEL NOS VERSOS DE JULIANA SOARES

O folheto *Alice no País do Cordel* (2023), escrito pela cordelista e pedagoga paraibana Juliana Soares, é composto por 24 sextilhas, isto é, estrofes com seis versos, cujo esquema de rimas é o xaxaxa, no qual os versos ímpares (1, 3, 5), representados pela letra “x”, não rimam, e os versos pares (2, 4, 6), representados pela letra “a”, rimam entre si. As estrofes que compõem o folheto estão divididas em cinco capítulos, assim intitulados: *A primeira vista*, *O encontro inesperado*, *O país do cordel*, *Verso, estrofe, rima e métrica* e *Volta para casa*.

Nessa história, de acordo com a apresentação em prosa que a autora escreve na quarta capa do folheto,

Alice é uma nordestina que adora ouvir histórias. Um dia ela estava na casa de sua vó esperando para comer um pedaço de bolo, quando de repente viu passar na frente da casa uma criatura bonita e misteriosa, que deixou Alice muito curiosa e a fez segui-lo no meio da caatinga para ver quem era. E, nesse caminho, ela não só descobriu, como conheceu um mundo cheio de encantos.

Esse cordel, inspirado na viagem fantástica de Alice pelo universo carrolliano, mostra uma menina nordestina igualmente curiosa e disposta a se aventurar no mundo da imaginação, que vai parar num lugar encantador, o País do Cordel, onde encontra com personagens de outras histórias famosas que foram adaptadas para o cordel.

Para chegar a esse lugar, Alice não segue o Coelho Branco até cair em sua toca, depois de ficar entediada com o livro sem figuras que sua irmã lia no jardim; ela segue um pavão, que passa na frente da casa de sua avó enquanto ela estava sentada no batente esperando para comer um bolo. A escolha desse animal não é feita por acaso: trata-se de uma referência ao famoso folheto *O Romance do Pavão Misterioso*, escrito pelo cordelista paraibano, natural de Guarabira, José Camelo de Melo Resende. Esse folheto é considerado uma obra-prima da Literatura de Cordel, e, no ano de 2023, completou seu primeiro centenário de publicação. Essa representação ratifica a permanência das narrativas em versos na memória dos leitores.

A capa traz uma ilustração em preto e branco, em estilo xilogravura, produzida pela ilustradora paraibana Rayane Braga, na qual é possível identificar alguns

personagens que serão mencionados na narrativa, além de imagens representativas do sertão nordestino, como os cactos e facheiros, plantas típicas da caatinga, muitas pedras para representar o solo seco devido ao clima quente, e um céu bastante estrelado, com uma lua crescente, onde aparece o título da obra, conforme se pode observar na Figura 4:

Figura 4 – Capa do folheto *Alice no País do Cordel*, de Juliana Soares



Fonte: (Soares, 2023)

A imagem de Alice se destaca no centro da ilustração, trazendo a menina com um vestido rodado, com um avental sobreposto, bem parecido com o já conhecido desenho criado por John Tenniel para a obra de Lewis Carroll. Na cabeça, ela usa um chapéu de cangaceiro, modelo que carrega muito da cultura nordestina e remete ao famoso cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido como Lampião, o Rei do Cangaço.

Conforme Marinho e Pinheiro (2012, p. 46), na xilogravura popular, “os desenhos acompanham o conteúdo do folheto”. Assim, a ilustração dialoga com outros folhetos de cordel, que podem instigar a leitura de mais obras desse gênero. Do lado direito, a ilustração traz a imagem de uma ave, em mais uma referência ao Pavão Misterioso, personagem simbólico que vai conduzir Alice em sua viagem ao País do Cordel. Tal viagem vai ter o folheto como portal de acesso. Do lado esquerdo, aparecem três cabritos e um cão, personagens de outro folheto da mesma autora, intitulado *Os três cabritinhos* (2021). Todos os personagens aparecem de olhos fechados, com semblante feliz, como se estivessem sorrindo durante um sonho bom.

Aqui nessa aventura da cordelista Juliana Soares, o folheto é “um grandioso portal”, e Alice adentra o encantador País do Cordel através da leitura dos versos rimados e cadenciados da narrativa poética. Nesse sentido, o folheto de Juliana Soares constrói uma interessante metáfora sobre as diversas possibilidades de viagens e de ampliação de conhecimentos que o mundo da leitura pode oferecer ao leitor. Com efeito, conhecer o cordel através da leitura do clássico Pavão Misterioso pode abrir as portas para que o leitor conheça outros folhetos e se encante pela melodia dos versos cadenciados e engenhosos do cordel.

Nessa perspectiva, o folheto de Juliana Soares, no capítulo “Verso, estrofe, rima e métrica”, aborda a estrutura composicional das estrofes de cordel, que é apresentada por meio de um diálogo lúdico e metalinguístico, no qual cada termo, usando a figura de linguagem da prosopopeia ou personificação, vai se apresentado aos leitores, mostrando como cada um desses conceitos podem ser identificados dentro do texto.

Acerca do conceito de verso, a autora traz uma bonita definição: “Uma frase encantadora/ preparada pra rimar” (Soares, 2023, p. 10). Essa sensibilidade na forma de apresentar o conceito de verso aos pequenos leitores, além de levá-los a compreender a organização textual pode motivá-los a se interessar mais pela leitura. Importante ressaltar que, para os leitores iniciantes, a prioridade deve estar na apreciação estética da obra, divertindo-se com a história, desfrutando da melodia dos versos e de seu modo de abordar o tema.

Para conceituar a estrofe, a autora utiliza uma analogia: “Com os versos organizados/ Parecendo uma reunião” (Soares, 2023, p. 11). Essa estratégia de trazer comparações plausíveis para os pequenos pode criar uma aproximação benéfica entre texto e leitor, propiciando uma recepção amistosa e significativa, visto que a leitura se torna mais prazerosa quando encontramos equilíbrio entre as informações novas e as já conhecidas.

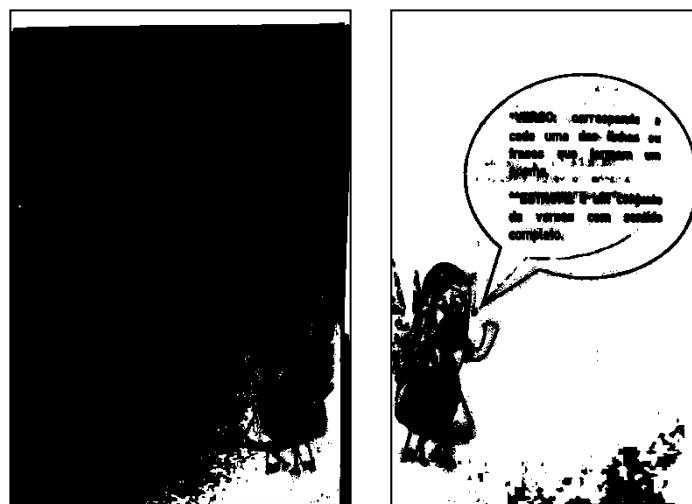
Sobre as rimas, elas são assim definidas: “As **RIMAS** também disseram:/ — Somos palavras conhecidas/ Para dar sonoridade/ E por muitos sermos lidas/ Combinamos entre nós/ Pra ficarmos parecidas” (Soares, 2023, p. 12 grifo da autora). Essa designação simplificada facilita a assimilação do conceito, ao mesmo tempo em que pode levar os leitores curiosos a testar as regras e atestar que elas se aplicam ao texto.

Por fim, Alice se depara com “[...] uma régua/ Medindo o que encontrava” (Soares, 2023, p. 13). Trata-se da métrica, isto é, a quantidade de sílabas poéticas que os versos possuem, e que se constitui como um elemento essencial do cordel, cuja ausência é denominada de “pé quebrado” (quando um verso tem sílabas poéticas a mais ou a menos que o recomendado para o tipo de verso), e os cordelistas têm cuidado redobrado na escolha lexical para não incorrer nesse “defeito estético”.

Aqui no folheto a narrativa termina com um questionamento ao leitor sobre o que ele achou do “País do Cordel”, após ter acompanhado o passeio de Alice e seu encontro com os personagens que aparecem no texto em uma proposta de metalinguagem, organizando estruturalmente o texto, por meio de definições poéticas acerca da estética dessa literatura. Como informação extra, a 2ª edição do folheto, esta que estamos comentando, traz nas últimas páginas os conceitos formais sobre verso, estrofe, rima e métrica, para que o leitor amplie ainda mais seus conhecimentos sobre a Literatura de Cordel, comparando as definições poéticas do texto com os conceitos técnicos de cada elemento.

Para aguçar a curiosidade do leitor, a autora recorreu a elementos da linguagem dos quadrinhos (HQ), por ser um gênero muito apreciado por crianças e jovens em idade escolar. Assim, os verbetes foram colocados dentro de balões de fala, sendo os conceitos de rima e métrica “falados” pelo Pavão Misterioso, personagem que abre as portas do País do Cordel para Alice, enquanto os conceitos de verso e estrofe são proferidos pela própria Alice, como se comprovasse que ela “aprendeu a lição” ensinada no folheto, conforme se pode observar na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Conceitos de rima, métrica, verso e estrofe



Fonte: (Soares, 2023)

Nesse folheto, a autora dialoga com o texto de Carroll, ao propor a aproximação entre o País das Maravilhas e o País do Cordel, fazendo a aclimatação da protagonista e dos cenários à cultura nordestina, embora o destaque dado aos aspectos estruturais da composição apague um pouco do brilho da apresentação das obras clássicas e contemporâneas do gênero, citadas no texto. Talvez fosse mais atraente para o público-alvo, nessa viagem ao País do Cordel, ler sobre outras histórias já escritas ou transportadas para o cordel, como os clássicos “Juvenal e o Dragão” e “O cavalo que defecava dinheiro”, de Leandro Gomes de Barros, ou “Viagem a São Saruê”, de Manoel Camilo dos Santos, por exemplo. Tais narrativas povoam nossa memória cultural e precisam circular entre os leitores para se manterem vivas.

4 MARAVILHAS DE ALICE PELA CULTURA NORDESTINA NOS VERSOS DE JOÃO GOMES DE SÁ

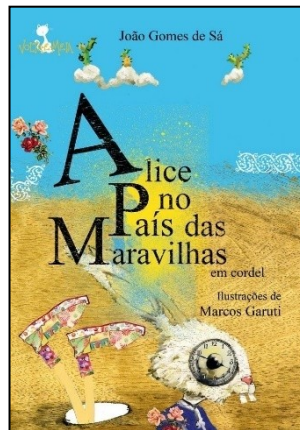
A adaptação *Alice no País das Maravilhas em cordel*, de João Gomes de Sá, foi publicada pela editora Nova Alexandria, sob o selo Volta e Meia, em 2010. O livro tem 32 páginas e traz o enredo carrolliano transposto para os versos rimados do cordel, com ilustrações de Marcos Garuti. Ao todo, são 108 setilhas (estrofes com sete versos) que conduzem o leitor a uma aventura no País das Maravilhas com traços da cultura popular nordestina.

De acordo com Lima (2021), o público infantil e juvenil tem recebido muito bem esse novo formato do texto em cordel, agora como livro confeccionado com material de boa qualidade, diferente dos folhetos, cuja fragilidade do papel com que costuma ser confeccionado o tinha deixado fora dos lugares de destaque nas livrarias e na sociedade, como um todo. Para essa pesquisadora, a preservação de nossa literatura de cordel “depende da sensibilidade e interesse de apoiadores que têm consciência da importância de preservar a cultura e a memória coletiva” (Lima, 2021, p. 320). Ademais, conforme Wanderley e Rodrigues (2016, p. 9), o cordel vem se adequando a suportes mais sofisticados, para se adequar aos nossos contextos sociais e, conseqüentemente, vem conquistando novos leitores, “sem, com isso, perder de vista a sua essência enquanto poesia que delinea o sertão nordestino em seus vários aspectos”.

Sendo assim, iniciamos os nossos comentários observando a disposição das letras do título e as ilustrações de Marcos Garuti na capa da obra (Figura 6) que,

conforme Wanderley (2022), citada anteriormente, funciona como um atrativo convite ao leitor. O conjunto de elementos e cores provoca a curiosidade, ao mesmo tempo em que pode acionar os conhecimentos prévios dos leitores sobre a obra adaptada.

Figura 6 – Capa do livro *Alice no País das Maravilhas em cordel*, de João Gomes de Sá



Fonte: (Sá, 2010)

Como se pode observar, a disposição das letras do título centralizado ganha destaque com a letra “A” inclinada para o lado, como se estivesse caindo, numa possível alusão à queda de Alice que a leva ao País das Maravilhas. Essa ideia é reforçada, tanto pela ilustração de um par de pernas para o alto que aparece dentro de um buraco e conjecturamos ser de Alice, quanto pela imagem do Coelho Branco, que aparece segurando um buquê de flores e olhando diretamente para o leitor com seu olho-relógio, numa metáfora visual sobre a pressa com que passa por Alice.

Quanto a esse recurso de um personagem olhar diretamente para o leitor, as estudiosas Nikolajeva e Scott (2011) denominam de narrador visual intruso e seu uso busca promover uma cumplicidade maior entre o texto e o leitor, fazendo com que este se sinta partícipe da aventura, tal como se fosse um dos personagens daquela obra. Nesse sentido, tal recurso nos livros infantis torna-se interessante, visto que o contato visual é parte indispensável do desenvolvimento comunicativo das crianças.

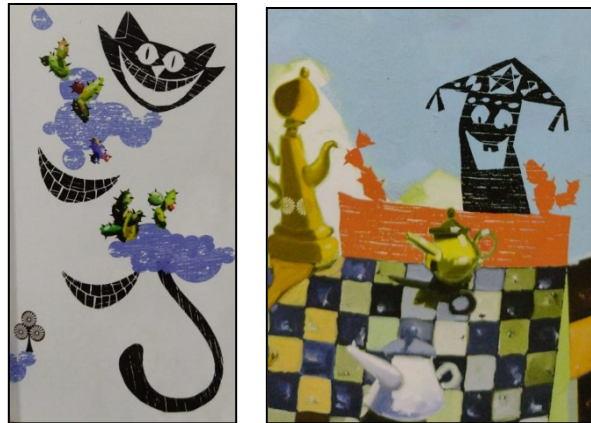
Com efeito, a aclimação produzida pelo cordelista e pelo ilustrador ocorre em diferentes camadas e contribui para evidenciar a qualidade da obra. Isso porque, nas palavras de Ayala (1997, p. 162), essa “aclimação não se faz apenas pela paisagem, mas principalmente pela linguagem”. Nessa perspectiva, a transposição do texto da prosa para os versos rimados do cordel já aponta para uma aclimação da forma, e, ao

se passar no Nordeste, a aventura ganha traços da cultura nordestina, com elementos que remetem a sua flora, fauna e costumes.

Assim sendo, para compor a nordestinidade do País das Maravilhas, a toca de coelho onde Alice cai se transforma numa cacimba encantada: “Na beirada da cacimba/Alice chegou cansada” (Sá, 2010, p. 13); a Lagarta Azul vira Valquíria Centopeia: “Sou Valquíria Centopeia/ Não gosto de aparecer” (Sá, 2010, p. 17); o bolinho que a faz mudar de tamanho aqui é transformado numa rapadura: “Provando uma rapadura/ Via o corpo transformado” (Sá, 2010, p. 15); e o cogumelo mágico torna-se um cajá “Lá no pé da cajazeira/ Um bom fruto vá colher” (Sá, 2010, p. 18). Esse recurso de utilizar um vocabulário regional, tanto na caracterização dos ambientes quanto dos personagens, aproxima o público do texto e contribui para melhorar a recepção da obra.

Nessa perspectiva de aproximação, o Gato Risonho ganha o nome de Ogima Osir (Riso Amigo, lido de trás para frente), transformando-se num repentista: “O Gato era repentista/ Quando desaparecia/ Cantava para a menina/ Um coqueiro da Bahia” (Sá, 2010, p. 21); a famosa cartola do Chapeleiro Louco se transforma num chapéu de cangaceiro, em referência ao chapéu de Lampião, mais famoso cangaceiro do Nordeste brasileiro: “Esse chapeleiro louco/ Falava igual a um tufão/ O seu chapéu reluzia/ Como as noites do sertão/ Pois o dito era enfeitado/ Com o mesmo céu estrelado/ Do chapéu de Lampião” (Sá, 2010, p. 22). Atento a esses detalhes do texto verbal, o ilustrador imprime sua interpretação visual e ilustra esses dois personagens no estilo das xilogravuras populares que costumam estampar as capas de folhetos de cordel mais tradicionais, conforme se pode observar na Figura 7, a seguir, diferente das demais imagens do livro, nas quais se destaca seu traço estilizado, retorcido e multicolorido.

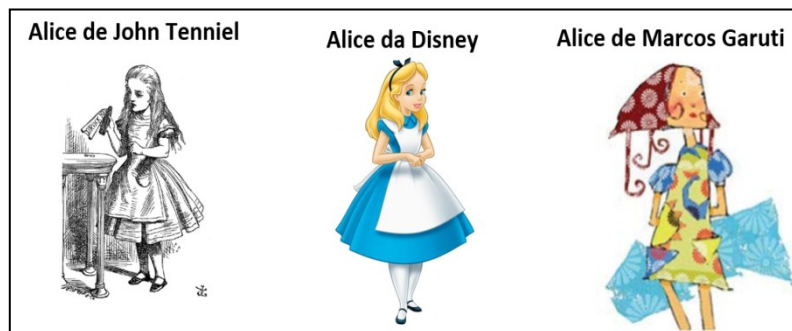
Figura 7 – Gato Risonho e Chapeleiro Louco em estilo xilogravura popular



Fonte: (Sá, 2010)

Conforme podemos perceber, os textos verbal e visual estão em constante diálogo e se complementam, oferecendo ao leitor duas narrativas envolventes e surpreendentes a cada virada de página. Isso aguça a curiosidade do público pelo desenrolar da história, na qual um dos elementos chamativos é a própria imagem de Alice que, diferentemente da ilustração em preto e branco de Tenniel e da releitura com cores leves dos estúdios *Disney*, com Garuti ganha uma versão multicolorida e estilizada, conforme se pode conferir na Figura 8, a seguir:

Figura 8 – Imagens de Alice

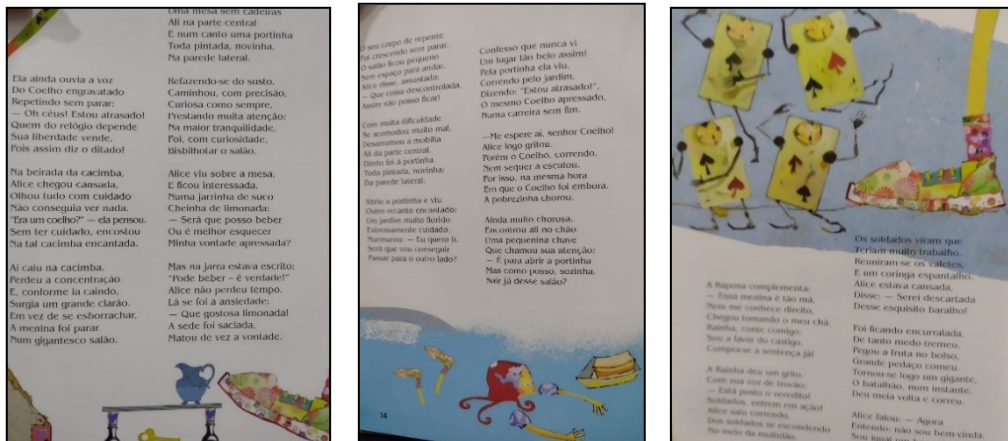
Fonte: Compilação da autora¹⁶

Nesse compilado de imagens, podemos observar como a Alice de Garuti se diferencia das outras, tanto pelo traço retorcido quanto pela presença das cores e estampas em tons fortes, revelando a leitura pessoal que o ilustrador fez do texto verbal, para compor sua narrativa visual, aclimatando seus desenhos à estética do cordel. Assim, Alice ganha uma imagem colorida, tanto no vestido, que passa a ser estampado com flores coloridas e ornado com o sol e a lua, como nos sapatos – que não aparecem

¹⁶ Montagem a partir de imagens de Carroll (2013), imagem coletada no *site Disney Princess Fandom* via *Google Imagens* (Disponível em: <https://disney.fandom.com/wiki/Alice.>) e Sá (2010).

na sua imagem de corpo inteiro, mas ganham destaque em outros momentos – que passam de uma sapatilha preta para um tênis floral multicolorido acompanhado de meias igualmente estampadas, conforme se observa na Figura 9, a seguir:

Figura 9 – Tênis multicolorido e imponência dos pés de Alice



Fonte: (Sá, 2010)

De fato, os pés de Alice têm presença marcante na narrativa, podendo evocar no leitor diferentes interpretações, por meio de uma espécie de metonímia da parte pelo todo. Na capa, eles são mostrados erguidos para o alto, numa possível demonstração de despreendimento da realidade e inclinação à fantasia, assim como no episódio da Lagoa de Lágrimas, onde Alice parece nadar, mas seus pés, em vez de ficarem submersos, se mantêm elevados, a fim de não se molharem. De outro modo, os pés para cima podem sugerir um diálogo com o *nonsense* de Carroll, mostrando como o mundo de Alice virou “de ponta-cabeça” ao chegar ao País das Maravilhas.

Não obstante, os pés também aparecem de forma imponente, tanto no início da história, quando aparecem em tamanho gigantesco ao lado da mesinha com a chave do jardim, quanto na cena final, mostrando sua grandiosidade naquele lugar, mesmo estando lá só de passagem, já que ela, ao que tudo indica, estava dentro de seu próprio sonho, conforme a última estrofe, que narra sua volta para casa:

Não viu mais o Coelho Branco,
Nem mesmo o Gato Risonho,
A Duquesa ou a Rainha,
Com o seu grito medonho;

E pensou encabulada:

“Toda essa história encantada

Foi realidade ou sonho?” (Sá, 2010, p. 29).

Como se pode perceber, nesse livro, o autor dialoga intensamente com a obra de Carroll, produzindo uma adaptação engenhosa dentro da linguagem do cordel e lembrando o cerne do texto-fonte. Com efeito, as ilustrações também se mostram fortemente harmonizadas, tanto com a estética do cordel quanto com a obra carrolliana, fazendo a aclimação dos personagens e cenários, em conformidade com o texto verbal, criando uma narrativa simultânea e envolvente do início ao fim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três adaptações comentadas nesse trabalho mostram que a jornada da menina curiosa pelo mundo da fantasia não perde o encanto ao ser transportada para o cordel. Ao contrário, ao adentrar esse novo universo, a narrativa ganha o “elemento mágico” da musicalidade dos versos, com suas rimas precisas que trazem satisfação ao serem lidos em voz alta. Embora as quadrinhas de Stélio apresentem o enredo de forma reduzida e simplificada, o fio narrativo não se perde e o folheto consegue conduzir o leitor aos episódios mais marcantes da obra de Carroll, mesmo que sejam apenas citados textualmente.

De igual modo, as sextilhas de Juliana Soares convidam o leitor a um mergulho no País do Cordel, embora passe rápido pelas menções a obras marcantes dessa literatura e se demore na explicação metalinguística acerca da estrutura textual. Todavia, o texto ainda pode conseguir cativar os pequenos leitores, pois os conceitos são apresentados de forma leve, sensível e contextualizadas ao enredo.

Em relação ao livro do cordelista João Gomes de Sá, ilustrado por Marcos Garuti, assim como na obra carrolliana, a linguagem verbal e a linguagem visual se entrelaçam criando uma dupla narrativa atrativa e surpreendente para o público-leitor, incorporando ao texto expressões, elementos e costumes tipicamente nordestinos para promover a aclimação da história. Com isso, suas nuances fazem dele um artefato literário e cultural com potencial de enriquecer a leitura literária e abrir as portas para a procura de novas obras.

Ademais, as três obras conservam a indagação final de Alice, se a sua aventura foi realidade ou sonho. De fato, ao final da leitura de uma história fantasiosa, a criança tende mesmo a se questionar, pois a presença de seres mágicos em acontecimentos que desafiam a lógica aguça sua imaginação em torno daquela “nova realidade”, mesmo que ela saiba que seria impossível de acontecer no mundo real. Essa presença de elementos mágicos é bastante recorrente também na Literatura de Cordel e possibilita ao leitor/ouvinte fazer viagens fantásticas através de seus versos rimados e melodiosos.

De fato, as adaptações literárias de *Alice no País das Maravilhas* para o cordel representam não só um recurso de incentivo à leitura, mas também têm colaborado para que essa literatura continue presente no mercado editorial e na memória coletiva do público. Isso porque a revitalização de um dos maiores clássicos da literatura infantil mundial para os versos do cordel pode aproximar os leitores do mundo literário e despertar neles o desejo de conhecer, não só o texto-fonte que o inspirou, mas também outras obras clássicas ou adaptações para esse gênero.

Nesse sentido, as adaptações de *Alice no País das Maravilhas* para o cordel trazem uma dupla vantagem ao universo da literatura, pois, ao mesmo tempo em que atuam como porta de entrada para os jovens leitores, também colaboram para a permanência da Literatura de Cordel viva no mercado editorial e na memória afetiva do público, seja no suporte tradicional do folheto, seja na nova roupagem de livro com ilustrações, de acordo com as novas demandas do público leitor.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Então se forma a história bonita – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/QL9WD98KHC5wQFZY7CZ6LMK/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. In. *Literatura e sociedade*: revista de teoria literária e literatura comparada USP, São Paulo; n. 2, pp. 160-169, 1997.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/15694/17268>. Acesso em: 02 out. 2021.

CARROLL, Lewis. *Alice: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho*. Ilustrações originais de John Tenniel. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. com. e il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LIMA, Josefina Ferreira Gomes de. Literatura de cordel: dos folhetos tradicionais aos modernos livros de capa dura. In: LIMA, Stélio Torquato. [et al]. *No desfolhar dos folhetos: escritos sobre cordel*. Macapá, UNIFAP: 2021, pp. 315-329. Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2021/02/no-desfolhar-dos-folhetos.pdf> Acesso em: 05 ago. 2022.

LIMA, Stélio Torquato. *Alice no País das Maravilhas em Quadrinhas*. Folheto de cordel. Rouxinol do Rinaré Edições & Folheteria, 2020.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O Cordel no Cotidiano Escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

SÁ, João Gomes de. *Alice no País das Maravilhas (em cordel)*. Ilustração de Marcos Garuti. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

SOUZA, Irany André Lima de. *O cordel no mercado editorial brasileiro das adaptações literárias (2000-2020)*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa: UFPB, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23363> Acesso em: 14 mai. 2022.

WANDERLEY, Naelza. O lagarto: “uma história de fadas” contada nas palavras de Saramago e na xilogravura de J. Borges. *Revista da Anpoll*, v.53, n. 3 p. 129-142, 2022.

Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1810/1274>.

Acesso em: 18 mar. 2023.

WANDERLEY, Naelza; RODRIGUES, Lilian. Literatura de cordel: Pesquisa e Ensino. *Apresentação do Dossiê Temático da Revista Leia Escola*, v. 16, n. 2, 2016. Disponível

em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/709>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LITERATURA DE CORDEL: DO FOLHETO IMPRESSO AO CIBERESPAÇO

Jackeline Sousa SILVA¹⁷

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a literatura de cordel na sala de aula, para além da forma tradicional de divulgação em folhetos. Trata-se de um gênero carregado de cultura popular e que, por conseguinte, se constitui em valiosa estratégia de ensino do letramento literário. No entanto, com o advento das tecnologias, o cordel foi ganhando, assim como outros gêneros, nova roupagem, novos espaços de apresentação, que não podem ficar invisíveis, visto que o ensino precisa acompanhar a evolução que alcança o seu público discente e, por que não, a toda a sociedade, adequando-se à contemporaneidade.

Diante dessa constatação, optou-se por escrever este artigo, em que é relatada uma experiência com o gênero em questão, justificando-se por tratar de uma temática atemporal, que precisa se fazer presente continuamente nas aulas, sejam de Língua Portuguesa, de Literatura ou de outro componente curricular, visto que a literatura de cordel pode ser tratada, também, num viés interdisciplinar e multicultural. Além disso, vale ressaltar a importância de compreender como a literatura de cordel tem se adaptado aos avanços tecnológicos e quais os impactos dessa adaptação tanto para a preservação da tradição quanto para a ampliação do alcance e acesso aos textos desse gênero.

Nessa perspectiva, objetiva-se analisar a literatura de cordel, abordando desde sua forma tradicional, divulgada em folhetos impressos, até a contemporaneidade, onde tem ganhado espaço e novos modos de apresentação nos ambientes digitais. Especificamente, busca-se: contextualizar a literatura de cordel e suas formas de disseminação desde sua chegada ao Brasil até a contemporaneidade; apresentar diferentes possibilidades de acesso à literatura de cordel no ciberespaço; relatar uma experiência de trabalho que integrou as formas tradicional e contemporânea desse gênero literário.

¹⁷Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora do Curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Ceará – Iguatu/CE. E-mail: jackelines.silva@uece.br.

Posto isso, este artigo partiu, a princípio, de uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de fazer uma retomada da chegada da literatura de cordel ao Brasil e seus primeiros meios de divulgação, seguindo pelos caminhos contemporâneos que permitem encontrar o cordel no ciberespaço, ou seja, nos espaços virtuais que atraem, hodiernamente, tantas pessoas das mais diversas idades. Ademais, fez-se um recorte do alinhamento teoria-prática de uma disciplina de curso de graduação em Letras Língua Portuguesa, com foco no ensino por meio das tecnologias, onde foi promovido um encontro entre a literatura de cordel tradicional e a contemporânea, mostrando que uma não veio em substituição à outra, mas como forma de ampliar o acesso à cultura cordelista.

Em face do exposto, o presente trabalho traz, na sequência, um referencial teórico como fruto da primeira parte da pesquisa, sucedido pela descrição do percurso metodológico. Em seção posterior, faz-se uma apresentação e análise dos dados e, por fim, expõem-se as considerações finais do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualização histórica: da literatura de cordel portuguesa à literatura de folhetos nordestina

A literatura de cordel surgiu na Europa medieval, na Idade Média e chegou ao Brasil tendo o Nordeste como contexto de recepção, por intermédio dos colonizadores portugueses e vindo a se expandir em meados do século XIX, com a divulgação de folhetos em feiras livres. Em virtude dessa trajetória, Abreu (1999) consolida seus estudos sobre o cordel, expondo-o em duas vertentes: a literatura de cordel portuguesa e a literatura de folhetos nordestina. Para a autora, são duas produções culturais que são frequentemente associadas pelos leitores.

No tocante à literatura de cordel portuguesa, considera-se relevante ressaltar a motivação para uso do termo “cordel”, derivado de corda, adotado devido à forma de exposição do cordel à venda, pendurados em barbante – verbete definido pelo *site* Dicionário Informal como “cordel delgado de algodão”.

Nessa primeira cultura, esse tipo de produção também ficou conhecida como “literatura de cego”, ao que Abreu (1999) explica que ocorreu pelo fato de os cegos terem sido, por algum tempo, vendedores exclusivos dos folhetos. Além das questões

referentes à denominação da literatura, a autora se detém a abordar sobre o gênero e a forma que, para ela, também não seguiam um padrão, uma forma engessada. Na literatura de cordel portuguesa, incluem-se “autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias... além de poder ser escrita em prosa, em verso ou sob a forma de peça teatral” (Abreu, 1999, p. 21).

Com relação ao enredo, há aspectos que se assemelham nos folhetos, entre eles a pouca caracterização do espaço em que as narrativas se passavam, embora houvesse menção ao nome de algumas cidades como Provença, Roma, Sicília ou Nápoles. Na literatura portuguesa, a determinação do espaço não era considerada importante para o desenvolvimento da narrativa, assim, as histórias eram narradas em qualquer espaço ou em espaço indeterminado (Abreu, 1999). É, também, pouco caracterizado o tempo da narrativa. Posto que ocorrem no passado, as histórias portuguesas não apresentam marcadores temporais que determinassem o tempo, tornando-se, em algumas vezes, atemporais. Quanto às temáticas tratadas nos cordéis lusitanos enviados ao Brasil, versavam sobre a busca do bem, enfatizando aos leitores não ser necessário se preocuparem com questões políticas, econômicas ou sociais.

Outra questão que se põe em pauta quando se trata do cordel na cultura portuguesa é a associação do gênero ao termo “popular”. Essa visão é combatida por Saraiva (1980), com o argumento de que nem os autores nem os leitores das obras seriam pertencentes às camadas populares. Saraiva possui uma coleção de cordéis que contabiliza cerca de 700 títulos portugueses, muitos dos séculos XVIII e XIX, mais de 3.500 cordéis brasileiros, comprados a partir de 1965, com a ressalva de que, sempre que vem ao Nordeste, esse acervo é ampliado. Em 2006, publicou o *catálogo Folhetos de cordel e outros da minha coleção*, editado pela Biblioteca Municipal Almeida Garrett, do Porto, e expôs 125 folhetos da coleção de raridades que possui. A exposição passou, ainda, pela Biblioteca Nacional de Lisboa e foi ampliada para 253 exemplares ao chegar ao Museu de Arte Popular, em Recife (Amorim, 2011).

Com isso, é com propriedade de leitor e grande apreciador do gênero que o autor defende que não se deve aceitar toda literatura de cordel como popular. Além disso, “contrapõe à ideia de ‘popular’ um novo conceito no qual se encaixaria o cordel, o de ‘literatura marginalizada’”. Para ele, ao ser divulgado como popular, o cordel

correria o risco de ser censurado pelos poderes literários, culturais e políticos por razões de linguagem ou de produção e circulação no mercado.

Sob esse viés, Abreu (1999) aborda que a literatura de cordel não se dirigia somente a fidalgos, mas também não era exclusiva da população mais pobre. Para concluir esse ponto, a autora diz que “não se pode tentar defini-la como uma literatura dirigida exclusivamente às camadas pobres ou pressupor que ela expusesse e revelasse o ponto de vista popular, visto o interesse que despertava desde o rei até as senhoras da corte”. Vale destacar, ainda, a aproximação dos textos com as narrativas orais, característica que tinha a intenção de facilitar o acesso à leitura pelos leitores não familiarizados com a escrita.

Ampliando o contexto histórico, Abreu (1999) aponta que a primeira literatura de cordel portuguesa foi escrita por Gil Vicente, na forma de peças, seguido por autores da escola vicentina, Baltasar Dias, Afonso Álvares e Ribeiro Chiado, tendo o primeiro obras reimpressas em Portugal e no Brasil.

Dentre o conjunto de obras produzidas nesse gênero, algumas compuseram o “Catálogo para Exame dos Livros para Saírem do Reino com Destino ao Brasil”, com pedidos de autorização à Real Mesa Censória – a quem competia examinar e aprovar qualquer material impresso a ser enviado ao Brasil.

Após a chegada ao Brasil, a adesão dos leitores à literatura de cordel portuguesa pode ser mensurada pela quantidade de edições que se repetem com o passar dos séculos, mesmo compostas por textos com as características já descritas, sem uniformidade, que são diferentes da literatura de folhetos do Brasil.

No Brasil, a expressão literária por meios de narrativas orais não é específica dos nordestinos, mas faz parte de uma cultura de muitos povos, entre os quais podem ser apontados índios, negros e outros, que se utilizam desse artifício para difundir histórias e até para fazer jogos verbais de forma oral. Exemplo disso são as cantorias ou rodas de viola, eventos que reuniam e, em menor frequência, ainda reúnem dezenas de pessoas para prestigiar a exposição oral que ocasiona, algumas vezes, disputas entre os cantadores. Sobre isso, Abreu (1999, p. 78) relata:

Quando os cantadores tinham suficiente sangue frio e mantinham a disputa apenas no domínio poético, podiam ainda tentar derrotar o adversário testando seus conhecimentos “científicos”. Os cantadores chamavam “cantar em ciência” a proposição de charadas e de perguntas sobre Geografia, História, Mitologia greco-romana, História sagrada. Esta era a parte do

desafio na qual era possível apresentar maior quantidade de versos decorados. Mesmo assim, era aí que a maioria das peijas encontrava seu fim, quando um dos cantadores propunha uma questão para a qual seu oponente não estava preparado.

Esse trecho demonstra uma situação a partir da qual se associa a literatura de cordel à cultura popular, visto que os participantes dessas cantorias não eram pessoas da alta sociedade ou pessoas de quem se requeria determinada escolarização. Contudo, eram pessoas que expressavam um grande conhecimento de mundo e/ou conhecimentos que podem ser definidos como letramento, concretizando o que diz Soares (2009) sobre um sujeito poder ser considerado letrado mesmo sem saber ler e escrever.

Abreu (1999) aponta que as narrativas mais apreciadas nesse contexto eram as que contavam histórias de bois valentes, que fugiram ou se perdiam dando início às tentativas de captura pelos vaqueiros, acirrando o confronto entre perseguidores e perseguidos. Nesse ponto, Câmara Cascudo *apud* Abreu (1999, p. 80) dialoga, destacando que os enredos dessas narrativas focam nos “entes que povoam a vida do sertão, bois, touros, vacas, bodes, éguas, as onças, os veados”. Nessas histórias, o animal apresenta-se como narrador onisciente e com características racionais, capaz de nomear lugares e pessoas. Era comum ocorrer, também, mudança de narrador ao longo da história.

Quanto à forma de composição textual, as narrativas deviam possuir uma forma fixa. Era predominante no século passado as quadras setessilábicas com rimas em ABCB (Abreu, 1999), assemelhando-se à estrutura poética portuguesa. No fim do século XIX, começaram a surgir composições em sextilhas setessilábicas em que predominavam as rimas ABCBDB. Depois, foram sendo incorporadas outras formas fixas e conquistando a aceitação de autores e público, tendo maior aceitação as rimas em ABCBDDDB. Assim, o cordel foi se expandindo publicado em folhetos e invadindo o Brasil, ganhando maior espaço no Nordeste brasileiro, sobre o qual se discorre a seguir.

2.2 A literatura de cordel em folhetos no Brasil

No Brasil, um dos pioneiros da expansão da literatura de folhetos nordestina foi o poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, conhecido como patrono da literatura popular em verso e pioneiro na publicação e venda de cordéis no Nordeste brasileiro. A literatura de cordel traz uma variedade de temas, situações humanas, tragédias,

comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas outras coisas (Marinho e Pinheiro, 2012).

Por sua vez, Silva (2016) relata que todos os aspectos da vida do nordestino são transportados para o cordel, refletindo na produção dos temas desse tipo de literatura. No Brasil, o cordel passou a utilizar fontes que tinham como características aspectos tradicionais da sociedade, tendo como temáticas as que faziam parte da cultura local.

Sob essa perspectiva, alguns autores se tornaram célebres por sua poesia de cordel, e se tornaram referência no que diz respeito à literatura disseminada por meio de folhetos no Nordeste. Em Mossoró, a cultura de cordel tem como representante o poeta popular e xilógrafo Antonio Francisco, conhecido como “Patativa de Mossoró”, cuja produção cordelista tem atraído o olhar da crítica literária atual. Antonio Francisco, autor de obras como *Por motivos de versos*, *Dez cordéis num só*, *Sete contos de Maria* e outros, foi homenageado pela Câmara Municipal de Mossoró, representando os poetas mossoroenses, com a inclusão do Dia do Poeta no calendário oficial de eventos de Mossoró. O poeta ocupa, desde 2006, a cadeira de número 15 na Academia Brasileira de Literatura de Cordel, tendo como patrono o poeta cearense Patativa do Assaré.

O célebre Patativa do Assaré, poeta e repentista brasileiro, foi um grande representante da literatura de cordel no Ceará, e ficou conhecido por representar a arte popular nordestina do século XX. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão e, por meio dela, constituiu uma ampla e rica história que ficou consagrada e abrigada no Memorial Patativa do Assaré, que hoje é espaço de constante visitas de estudantes, professores, pesquisadores e pessoas interessadas em conhecer a vida e a obra do poeta.

Em face desse contexto, Neves (2018, p. 28) acrescenta que “o cordel brasileiro, literatura que no passado era unicamente oral ou impressa em folhetos e hoje se adapta às mais variadas formas de suporte textual, como livro, virtual e outros, é resultado da prática milenar de narrar e ouvir histórias”. Essa prática deu origem a outras práticas populares, entre as quais o cordel é destaque, apresentando características definidas por Carmelino *et al.* (2017, p. 159) como únicas, referindo-se a métricas, rimas, estrofes, escrita em linguagem coloquial e retratando o mundo, a vida, as questões sociais e o cotidiano popular, “de forma irônica, satírica, engraçada, crítica”.

Outrossim, considera-se importante mencionar que Nascimento (2018, p. 62) considera a literatura de cordel como uma forma literária capaz de auxiliar o docente em

seu trabalho de formação do leitor, principalmente porque “a riqueza de temas explorados, o toque de humor, o ritmo, a simplicidade da linguagem muito próxima à oralidade e outros traços característicos do gênero fazem este estudo acreditar numa empatia maior por parte do receptor da obra ao se deparar com o cordel”.

Por tudo isso, a literatura de cordel constitui-se num gênero textual que traz em sua constituição um universo de textos cheios de significado, especialmente no tocante à representação da cultura popular. Embora essa tradição esteja muito ligada ao suporte utilizado para sua difusão, o folheto, percebe-se que o diferencial desse gênero poético em relação às formas tradicionais, por exemplo, está mais ligado às suas temáticas e suas formas textuais do que ao seu sistema editorial. Isso permitiu que o gênero tenha passado a se publicar nos últimos anos em outros formatos e que obras sejam produzidas exclusivamente em meios digitais, sem perder seu *status* de cordel (Freitas e Souza, 2020).

Esses novos espaços de divulgação do cordel, para além dos folhetos, estão associados à forte presença da tecnologia na sociedade, que provocou transformações não somente da forma de comunicar, mas também na forma de acessar a literatura.

2.3 No ciberespaço, o cibercordel... novas formas de acesso ao gênero

Sob o ponto de vista de Neves (2018, p. 28), “o cordel brasileiro, literatura que no passado era unicamente oral ou impressa em folhetos e hoje se adapta às mais variadas formas de suporte textual, como livro, virtual e outros, é resultado da prática milenar de narrar e ouvir histórias”. Essa prática está representada nas formas mencionadas na seção deste artigo em que se faz a contextualização da literatura de cordel.

Os primeiros cordéis foram impressos em papel e, eventualmente, digitados ou digitalizados; os últimos, mais recentes, são produzidos ou publicados já no espaço cibernético. Cibertexto, imagem, áudio, vídeo, xilogravuras animadas, corpo em movimento, uma ciranda multimodal atrativa e veloz fica disponível ao público a qualquer tempo e em quase todos os lugares.

Seja em casa, na rua, na praça ou na escola, é comum presenciar pessoas portando aparelhos celulares ou fazendo uso de computadores para as mais diversas tarefas cotidianas, desde a de se comunicar com um parente, amigo ou colega de

trabalho até para fazer uma consulta médica. Entre os espaços citados aqui, merece destaque, devido à natureza desta pesquisa, o ambiente escolar, para o qual já existe uma infinidade de formas de incluir a tecnologia no ensino, especialmente com advento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que traz, entre as dez competências gerais para a Educação Básica, a cultura digital. Silva e Rodrigues (2023, 480) assinalam que “a realidade atual trouxe para os estudos da linguagem uma inquietação acerca do mundo virtual e seus desdobramentos no contexto de ensinar e aprender”.

A partir dessa cultura digital, há uma criação e disseminação de letramentos multissemióticos, capazes de ampliar de forma significativa o letramento e, por conseguinte, as formas de ensinar e de aprender tanto dos estudantes como de usuários do espaço extraescolar. Assim, se o cordel sempre esteve acompanhando o movimento das mídias, nada mais natural que exercitasse uma faceta multimídia quando lhe fosse possível, não se restringindo ao papel (Freitas e Souza, 2020, p. 171).

O pensamento dos autores chama à atenção para a necessidade de que os gêneros textuais, como objeto de ensino e de apropriação da língua, sejam vistos e considerados como meios de acesso legítimos ao saber também no ambiente virtual ou *ciberespaço*. No espaço virtual, os gêneros textuais digitais também surgem e se expandem com velocidade impressionante, são *gifs*, *e-zines*, *podcasts*, *blogs*, *vlogs*, *ciberpoemas*. Diante de tudo isso, por que não considerar legítimas a literatura de *cibercordel*? Ou, ainda, *cibertexto poético*, como denominam Freitas e Souza (2020)?

Outrossim, não se pode desprezar a importância de que o professor receba formações que lhes possibilitem acompanhar essa evolução tecnológica, que perpassa o universo literário. Nessa linha de pensamento, Orlando e Ferreira (2013, p. 420) alertam que:

A formação de professores(as) envolve ainda a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguísticos, imagéticos, sonoro, gestual, espacial e de agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais.

Percebe-se, com isso, que os diversos meios de acesso ao texto não se autoexcluem, ou seja, não se trata de substituir a leitura em papel pela leitura em tela, mas de ampliar o acesso à leitura e de diversificar as formas, além de criar possibilidades de encontrar textos em um modo que possa atender aos mais diversos propósitos que podem surgir na era tecnológica.

3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta o percurso metodológico traçado para a pesquisa, bem como os autores nas quais ela está ancorada. Para classificar a natureza do estudo, tomou-se por base os estudos de Prodanov e Freitas (2013), conforme os quais pode-se apontá-la como pesquisa aplicada, visto que além de explorar conceitos novos sobre o objeto de estudo, traz-se resultados de uma experiência com o objetivo de mostrar sua utilização na prática no *locus* de pesquisa.

O *locus* constituiu-se de uma universidade pública com uma turma de alunos do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, os quais não se considera necessário identificar, visto que o que interessa à pesquisa é a descrição da atividade realizada e seus resultados.

Com relação aos objetivos, trata-se de pesquisa descritiva e exploratória. É descritiva, uma vez que busca levantar dados para caracterizar o objeto pesquisado; e exploratória, pois busca aprofundar conhecimento acerca da temática investigada. Na compreensão de Gil (2008, p.27), pesquisas do tipo exploratórias têm por “finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, já as descritivas objetivam a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2008).

A metodologia utilizada nesta pesquisa consiste em revisão da literatura, por meio da qual foram analisados diferentes estudos sobre a literatura de cordel, desde suas origens até as formas contemporâneas, o que inclui a disseminação da cultura de cordel mediante o uso das novas tecnologias. Além disso, trata-se de pesquisa participante, visto que abarca a análise de uma atividade experienciada no contexto do ensino superior, de modo a aliar a tradição à contemporaneidade. Para isso, a pesquisa terá como embasamento teórico as publicações de Abreu (1999), Marinho e Pinheiro (2012), Freitas e Souza (2020), entre outras. Com relação à abordagem dos resultados obtidos no desenvolvimento da experiência, o estudo é de natureza qualitativa (Menezes *et al.*, 2019) pois não focaliza dados estatísticos, mas sim a busca pelo conhecimento do fenômeno investigado. Gerhardt e Silveira (2009, p.32) complementam essa definição, apontando que a pesquisa qualitativa se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das

relações sociais”. Assim, os dados da atividade serão expostos e analisados de forma qualitativa e à luz da teoria pertinente.

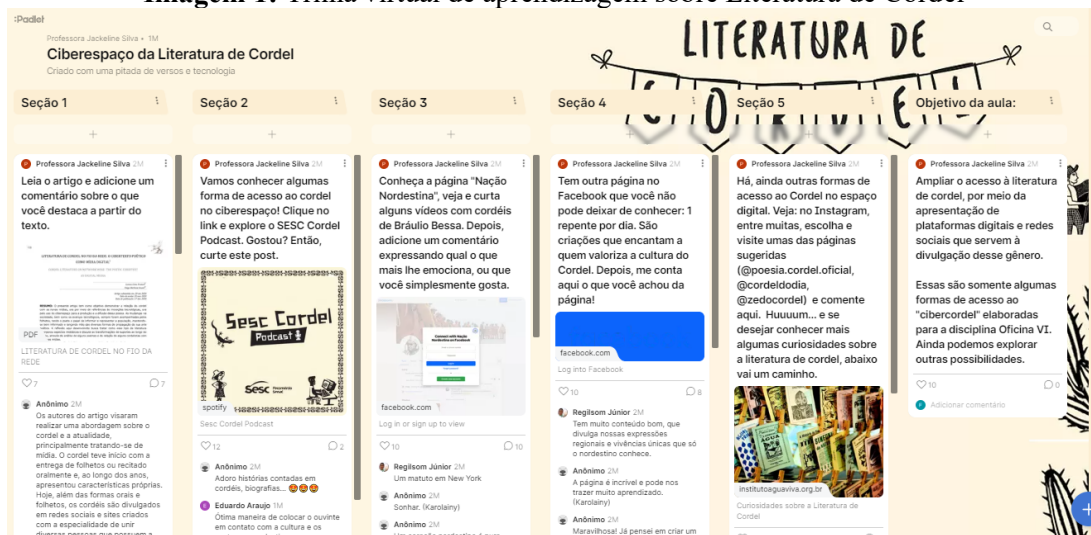
4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, serão expostos e analisados os dados obtidos a partir de atividades elaboradas e aplicadas a uma turma de 15 alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa, de uma disciplina cuja ementa trouxe como foco o ensino de língua portuguesa por meio das novas tecnologias. Todavia, essa atividade, de forma específica, teve o objetivo de promover o acesso dos estudantes à literatura de cordel na forma tradicional – folhetos e livros – e na forma contemporânea – virtual.

A aplicação da atividade ocorreu em três etapas, que são descritas a seguir.

A primeira etapa constou da disponibilização de uma trilha de aprendizagem do mural virtual *Padlet* (Imagem 1) composta das seguintes postagens: a) um artigo científico intitulado “Literatura de Cordel no fio da rede: o cibertexto poético como mídia digital”, de Freitas e Sousa (2020), com orientação para leitura e produção de comentário sobre o conteúdo; b) link de acesso à plataforma digital Sesc Cordel Podcast, com acesso a cordéis no gênero digital *podcast*; c) link de acesso a duas páginas do Facebook: “Nação Nordestina”, com cordel em vídeo produzidos e recitados pelo poeta cordelista cearense Bráulio Bessa, e “Um repente por dia”, com postagens que trazem sempre uma quadrinha sobre assuntos próximos dos cotidiano das pessoas ou sobre sentimentos comuns; d) sugestões de páginas do Instagram sobre o gênero cordel e um link com acesso a uma página do Instituto Água Viva, trazendo curiosidades sobre o cordel.

Imagem 1: Trilha virtual de aprendizagem sobre Literatura de Cordel



Fonte: <https://padlet.com/professorajackelinesilva/ciberespa-o-da-literatura-de-cordel-iz7ab6lr5dhxmy4j>.

Produzido pela professora.

A partir dos comentários dos alunos, pode-se perceber que eles haviam acessado as páginas com os conteúdos que compuseram a trilha. Além dos comentários, outro indicativo foi a “curtida” feita a cada postagem, sendo essa uma ferramenta característica do suporte digital. Entre as atividades da trilha, a atividade mais curtida foi a do Sesc Cordel Podcast, e a mais comentada foi a da página Nação Nordestina. Entre os comentários feitos às postagens, havia impressões acerca dos conteúdos, entre os quais destaca-se um em que um estudante manifesta o desejo de criar uma página voltada à publicação de sua produção poética. Esse comentário corrobora a importância da provocação pelo ambiente acadêmico à produção dos alunos por meio do acesso a leituras e de discussões que ampliem o conhecimento e a vontade de contribuir com a produção acadêmico-científica e cultural.

A segunda etapa proporcionou aos estudantes o acesso à literatura de cordel na forma tradicional, por meio de uma visita ao Memorial Patativa do Assaré, o grande ícone cearense da literatura de cordel. Na imagem 2, exposta a seguir, visitou-se a Exposição de Arte Traços do Cariri, em que se observa obras de arte feitas por artistas da terra em homenagem ao poeta cearense.

Imagem 2: Exposição de Arte Traços do Cariri



Fonte: Fotografia tirada pela autora em visita ao Museu Patativa do Assaré-CE

Na imagem 3, retrata-se a vivência de um dos momentos conduzidos por um familiar de Patativa do Assaré, que é também um dos responsáveis pela preservação do museu, em que ele expõe e descreve a sala das obras do poeta, especialmente o quadro em que há uma exposição de folhetos de cordel. Pode-se ver, ainda, fotografias que contam a história do poeta e de sua família. É importante mencionar que o museu abriga, além das obras, objetos pessoais de Patativa, como óculos escuros – um objeto característico que aparecem muitas de suas fotos e que ele sempre usava após a perda da visão de um olho ainda na infância, em decorrência de uma enfermidade.

Além da visita guiada ao museu, o profissional também ofertou aos alunos uma oficina de produção de cordel, em que foi explicando a estrutura do gênero e a composição das rimas, ao mesmo tempo que estimulava que os alunos produzissem algumas quadras de forma oral. Essa produção foi incentivada pela oferta de brindes, o que chegou a ser motivo de disputa dos alunos para a produção.

Imagem 3: Folhetos de Cordel de Patativa do Assaré



Fonte: Fotografia tirada pela autora em visita ao Museu Patativa do Assaré-CE

Por fim, a terceira etapa objetivou o registro do aprendizado obtido por meio do encontro entre o tradicional e o contemporâneo na literatura de cordel. O registro foi feito por meio da Plataforma *Padlet*, escolha que seu devido ao interesse deles por aprender a manuseá-la, visto a possibilidade de abrigar diversas postagens, inclusive de outras plataformas. A produção foi feita em equipes, das quais foi selecionada uma (Imagem 4) para mostrar neste trabalho.

Imagem 5: Produção de mural virtual sobre o gênero Cordel

Cordel

Características:

- Tradição literária regional;
- Oposta à literatura tradicional;
- Gênero literário em versos;
- Temas populares e da cultura popular brasileira;
- Linguagem popular, oral, regional e informal;
- Narrativas impressas em livretos ou em folhetos;
- Xilogravuras.

Foto da escritora cordelista Dalinha Catunda

MULHER TEM QUE TER PEITO

A mulher tem que ter peito
Para reger a sua vida
Na luta do dia a dia
Deve ser mais combativa
Chega de submissão
Basta de tanta agressão
Reagir é a saída.

1
Nos novos tempos não cabe
Uma Maria das Dores
Sempre dizendo amém
Engolindo dissabores
O momento é de atitude!
De viver com plenitude
E rever os seus valores.

2
Sei que Eva foi à luta
Sem esperar por Adão
Dispensou o paraíso
Mudou a situação

Jogo- Palavra cruzada.

<https://wordwall.net/pt/resource/63096650>

Fonte: <https://padlet.com/freitasleudimar/mural-de-cordel-51fzsqfwwdiwco8u>. Produzido pelos alunos.

Nota-se, na produção dos alunos, atividades diversas sobre o gênero: a) um link que dá acesso a um texto informativo; b) um texto em cordel; c) um jogo de palavras cruzadas relacionadas a características do cordel, produzido na plataforma WordWall.

Diante do relatado, fecha-se essa análise remetendo-se a Nascimento (2018, p. 62) quando considera a literatura de cordel como uma forma literária capaz de auxiliar o docente em seu trabalho de formação do leitor, independente da etapa de ensino. O autor enfatiza que “a riqueza de temas explorados, o toque de humor, o ritmo, a simplicidade da linguagem muito próxima à oralidade e outros traços característicos do gênero fazem este estudo acreditar numa empatia maior por parte do receptor da obra ao se deparar com o cordel”. Essa empatia pelo gênero foi clara, uma vez que a receptividade dos alunos a cada etapa dessa atividade foi estimulante para a professora, que cumpriu seus objetivos, de modo a superarem todas as expectativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a produção deste artigo, corrobora-se que a literatura de cordel tem uma história de conquista de seus leitores, quando se reporta à chegada da literatura de cordel portuguesa e à produção de literatura em folhetos nordestinos. Apesar de carregar traços da literatura portuguesa, o cordel nordestino incorporou sua estrutura própria e, principalmente, construiu uma forma de produção que contempla temas ligados à vivência do nordestino. Por outro lado, é um gênero capaz de abarcar diversas temáticas, tornando rico em conteúdo e capaz de promover uma conexão próxima entre o texto e a realidade sociocultural vivenciada pelos leitores.

A atividade experienciada e relatada neste artigo reforça a contribuição da literatura, especificamente, neste caso, a de cordel, para o estímulo à leitura e à produção escrita seja ela física ou virtual, visto que as vivências aqui expostas confirmaram que ambas as formas de leitura/escrita – impressa ou em tela, tradicional ou contemporânea – são capazes de cumprir sua função diante do leitor/escritor.

Os resultados apontam que a literatura de cordel, produzida e divulgada na forma tradicional, teve um alcance significativo que lhe conferiu espaço de valorização como gênero representativo da cultura popular. No entanto, com a chegada das

tecnologias, nasceu uma nova forma de produção e divulgação desse tipo de literatura, que possibilita encontrar cordéis em formato digital, compartilhados em redes sociais, *blogs* e sites especializados.

Em conclusão, destaca-se que a literatura de cordel tem se adaptado às tecnologias de forma positiva, ampliando seu alcance para um público cada vez mais diversificado e por meios diversos, fazendo emergir o desafio social e educacional de manter aceso o interesse dos leitores por conhecer e sua forma tradicional e reconhecê-la como patrimônio cultural brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. História de cordéis e folhetos. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

AMORIM, M. A. Evidente matriz do cordel do Brasil. **Revista Continente**. Abril, 2011. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/124/evidente-matriz-do-cordel-do-brasil>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CARMELINO, Ana Cristina; TAFFARELO, Maria Cristina; LIMA, Geralda Oliveira; RAMOS, Paulo. Texto multimodal em práticas de ensino. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Barbante**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/barbante/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FREITAS; Laiane Lima; SOUZA, Tiago Barbosa. Literatura de cordel no fio da rede: o cibertexto poético como mídia digital. **Scripta Alumni**, Curitiba, Paraná, v. 23, n. 2, p. 158-177, jul.-dez. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Afonso Henrique N. *et al.* **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

NASCIMENTO, Gilles Villeneuve S. **Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

NEVES, Francisco Paiva. **Literatura de cordel**: origens e perspectivas educacionais. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Curso de Pedagogia, 2018.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do Letramento aos Multiletramentos: Contribuições à Formação de Professores(as) com Vistas à Questão Identitária. **Travessias** (Unioeste. Online), v.7, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360>. Acesso em: 09 jul. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. RS: Feevale, 2013.

SARAIVA, Arnaldo. **Literatura marginalizada** – novos ensaios. Porto: Edições Árvore, 1980.

SILVA, André Luiz da. Literatura de cordel no ciberespaço: o hipertexto com produção/recepção da linguagem popular. Artigo científico (TCC Graduação) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

SILVA, Rodrigo Nunes; RODRIGUES, Linduarte Pereira. A literatura de cordel como mediação no ensino de leitura e análise linguística/semiótica. *Calidoscópio*. 21(3): 478-498 setembro-dezembro 2023, ISSN 2177-6202, Unisinos - doi: 10.4013/cld.2023.213.04.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

***A BATALHA DE OLIVEIROS COM FERRABRÁS, DE KLEVISSON VIANA E
EDUARDO AZEVEDO: A LITERATURA DE CORDEL EM QUADRINHOS E
A FORMAÇÃO DE LEITORES***

Ana Maria Henrique de SOUZA¹⁸

Naelza de Araújo WANDERLEY¹⁹

1 INTRODUÇÃO

A poesia de cordel é uma manifestação artística que nos proporciona experiências singulares, ampliam e alargam nossos horizontes, tornando-nos mais sensíveis quanto à forma de ver e perceber o mundo ao nosso redor. A literatura enquanto arte favorece a formação da personalidade humana, uma vez que, de acordo com Candido (2012), ela possui um caráter humanizador, que atua na própria formação do homem, de modo que consegue satisfazer a necessidade que o indivíduo tem de estar em contato com a poesia.

Assim, concebemos a escola como um ambiente favorável para proporcionar aos discentes o contato com o gênero cordel, no entanto, é perceptível a desigualdade no que se refere ao trabalho com os textos literários no contexto escolar, principalmente com os poéticos. De acordo com Pinheiro (2007), a poesia é o gênero mais “ausente” da sala de aula e esse cenário é ainda mais escasso se olharmos para aquela advinda do meio “popular”, como por exemplo, o cordel.

Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa em nível de mestrado, percebemos que a poesia de cordel, em muitos momentos, é negligenciada em seu valor estético, sendo abordada apenas como caminho ou ferramenta de ensino com um caráter utilitarista, tendo como fim, muitas vezes, apresentar um determinado tema, em determinada época. Além do mais, as metodologias escolhidas para tratar com o cordel em sala de aula, na maioria das vezes, seguem um caminho que pouco permite a sua

¹⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), *campus* Campina Grande, Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. E-mail: ana.henrique@estudante.ufcg.edu.br

¹⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), *Campus* Campina Grande. Doutora em Letras pela UFPB. E-mail: naelzanobrega@gmail.com

exploração, e quando “eleito” tende a seguir apenas com enfoque gramatical sendo esquecidos a sua função e sentido.

Nos últimos anos, observamos na academia o crescimento do interesse no desenvolvimento de pesquisas que envolvem e enfatizam essa literatura como fundamental para a formação do aluno leitor, ampliando assim, as discussões sobre o papel assumido pelo cordel em sala de aula. Alguns poetas populares também direcionaram esforços para o crescimento de ações que favorecessem a presença dessa literatura no espaço escolar. O projeto *Acorda cordel na sala de aula*, organizado em 2002, pelo poeta Arievaldo Viana, pode ser apontado como um dos exemplos dessas ações que tem como finalidade contribuir para que a nossa literatura de cordel ganhe cada dia mais espaço junto a mediadores/professores e leitores em formação.

Outro exemplo a ser citado é o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado em 1997, pela Portaria 584 do Ministério da Educação, e tinha como objetivo promover a cultura e a leitura junto aos alunos e professores das redes públicas de educação básica através da oferta de acervos para compor as bibliotecas ou salas de leitura das unidades escolares em todo o país. Manteve-se ativo até 2014 como parte do acervo distribuído pelo referido programa constavam obras literárias, periódicos e textos de referência. O PNBE foi suspenso desde 2015 e, ao final de 2018, foi retomado, deixando a nomenclatura PNBE para ser integrado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sobre o PNLD, cabe ainda destacar que

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que tradicionalmente teve como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para as crianças e jovens estudantes da Educação Básica da rede pública passou, a partir da edição de 2018, a incluir em sua agenda a seleção e distribuição de livros literários, ampliando o escopo de ação do PNLD (BRASIL, 2020, p. 08).

A seleção das obras que farão parte do acervo a ser enviado para as escolas ocorre a partir de critérios sobre a concepção de literário que foram sendo elaborados ao longo dos anos, mas que, tem como base, essencialmente, a qualidade do texto, a adequação temática, o projeto gráfico e a representatividade de cada obra.

O programa propõe que todos tenham acesso à cultura, além de incentivar a leitura a partir de obras literárias e, como parte desse acervo, também estão aquelas consideradas de origem popular. Como parte desse processo de escolha das obras a

serem trabalhadas em sala de aula, ocorre uma espécie de retomada das histórias contadas pelo povo em versos ou em prosa e, muitas destas, adaptadas a um novo formato e novos leitores, transformando assim histórias que antes eram contadas em folhetos, agora também disponibilizadas em livros, de forma que todos, incluindo o público infantil, que antes não contava com uma literatura de cordel direcionada para si, tenham acesso a essas histórias. Sobre a presença do gênero cordel no acervo do PNBE, Souza e Wanderley (2023, p. 294) afirmam que,

Quando nos referimos especificamente à seleção de obras da literatura de cordel, cabe mencionar que, por exemplo, através dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a rede pública de ensino foi contemplada pelo programa literário com a oferta de cerca de dez cordéis no suporte livro, direcionados ao Ensino Fundamental, entre os anos de 2008 e 2014.

É nesse contexto que o cordelista Arievaldo Viana tem a obra (cordelivro) *A Raposa e o Cancão* selecionada para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no ano de 2008. Dessa forma, o poeta popular, assim como muitos outros, dá continuidade a um dos caminhos seguidos pelo cordel contemporâneo como forma de permanência junto a seus leitores tradicionais, e junto àqueles que ainda serão conquistados no espaço da sala de aula. Enquanto cordelista, o referido poeta foi um dos grandes recontadores das histórias tradicionais da nossa literatura de cordel. Em algumas de suas obras juntou diferentes estilos e gêneros, ou seja, encontramos no mesmo livro o encantamento dos versos do cordel, oriundos muitas vezes dos tradicionais folhetos, acrescidos das imagens e do designer das ilustrações e também dos traços comuns às histórias em quadrinhos, um processo poético criativo que apresenta ao seu público, muitas vezes, como resultado, um gênero híbrido, caminho também seguido por outros cordelistas contemporâneos, por exemplo, o poeta/irmão Klévisson Viana.

Seguindo esse estilo, outras produções do poeta Arievaldo Viana (*A ambição de Macbeth e a maldade feminina* – 2009, *História do navegador João de calais e de sua amada Constança* – 2012 – cordel em quadrinhos), também foram encaminhadas às instituições de ensino do país, como parte do acervo do PNBE. Embora, esse fato não assegure que as crianças leiam esse tipo de literatura, acreditamos ser um passo a mais no sentido de permitir o acesso do público leitor ao gênero cordel

dentro e fora do espaço escolar, pois o trabalho envolvendo essa literatura precisa de muito mais do que garantir que essas obras cheguem às escolas, é necessário um trabalho diferenciado com os mediadores, professores, e todos aqueles que fazem as instituições de ensino, pois são eles os responsáveis por criar caminhos entres os leitores e os livros.

Por conseguinte, buscamos com este artigo fomentar ainda mais as discussões sobre a relevância de trabalhar a literatura de cordel em sala de aula, pois a concebemos como gênero dinâmico que pode atrair e encantar o leitor, de forma que este seja cada vez mais despertado para as riquezas do universo literário. Ademais, precisamos enquanto pesquisadores e profissionais que atuam com crianças, pensar sobre e discutir no âmbito acadêmico sobre essa temática, uma vez que o nosso intento é contribuir teórica e socialmente, visto que é necessário refletir sobre a construção de ações metodológicas que envolvam a nossa educação dando visibilidade sobre a formação leitora das crianças, além de destacar o texto de cordel em quadrinhos como mais um caminho possível para a construção dessa formação. Assim, recorreremos à literatura de cordel enquanto texto singular de nossa cultura, ao mesmo tempo em que destacamos também como a riqueza das imagens das histórias em quadrinhos torna o nosso objeto ainda mais atrativo para o leitor em formação.

2 DO FOLHETO AO CORDELIVRO: A BATALHA DE OLIVEIROS COM FERRABRÁS ENTRE ESTROFES, VERSOS, RIMAS E IMAGENS...

Disseminada principalmente no Nordeste brasileiro, a literatura de cordel é uma herança Ibérica que foi trazida ao Brasil por meio dos primeiros colonizadores portugueses. Ao chegar em solo brasileiro, esse tipo de literatura tem boa aceitação e logo se adapta a nossa realidade transformando-se em um fenômeno próprio e singular do nosso país da forma como se apresenta ao seu público leitor. Cabe destacar também que, com o passar do tempo, a poesia de cordel sofreu transformações e inovações que possibilitaram adequações a novas realidades / contextos e novos leitores. Assim, percebemos que para o cordel a ação do tempo agiu como ponto de fortalecimento para a sua permanência junto aos seus leitores enquanto texto tradicional que se renova e se adapta preservando a memória de várias gerações, e mantendo vivos os costumes, a identidade e os saberes de um povo.

A obra de Klevisson Viana e Eduardo Azevedo, *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, é um exemplo dessa permanência. Ela é uma adaptação de um cordel épico de autoria do Leandro Gomes de Barros. O texto adaptado é fiel ao escrito anteriormente por Barros (2012), que por sua vez, tem como inspiração um episódio da *História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França*. Mesmo tendo como ponto de partida uma temática europeia, é possível observar que os principais aspectos que atraem o leitor do cordel estão centrados nas passagens da narrativa poética que contam sobre a luta, a valentia e a honra demonstradas nas ações e palavras dos guerreiros. Assim, esse cordel que pode ser considerado um canto épico com características comuns as canções de gesta (Santos, 2022, p. 24), tem grande aceitação entre os leitores desse gênero e esse aspecto é ratificado através de suas várias reimpressões ao longo dos anos.

Segundo Wanderley (2014, p. 252), a temática carolíngia foi retomada por vários outros cordelistas no decorrer dos anos, porém, “A elaboração desses textos requer do poeta popular certa fidelidade ao texto que lhe serve como matriz comum aos folhetos, fato que não o impede de recorrer a certos recursos adaptativos”.

É como parte desse percurso que observamos a adaptação de Klevisson Viana e de Eduardo Azevedo que, mesmo se mantendo fiel ao texto de Leandro Gomes de Barros, quanto à parte escrita, acrescenta à obra em versos de temática carolíngia a linguagem e a estrutura dos quadrinhos, em um novo suporte, o livro (cordelivro). Dessa forma, apresenta ao leitor do gênero cordel não somente uma nova reimpressão do texto poético, mas também uma nova narrativa elaborada através das imagens e que, em conjunto com a narrativa escrita, pode ser observado como um gênero híbrido que une cordel e quadrinho, seguindo uma proposta gráfica que surge no Brasil já no final da década de sessenta com a editora Prelúdio, quando da publicação das “Histórias do norte em quadrinhos”.

Olhando para algumas impressões da obra em diferentes períodos, podemos verificar algumas alterações que já são evidenciadas a partir das capas dos folhetos. Assim, observemos como estas se constituem enquanto parte dessa publicação, uma vez que podem ser observadas como a porta de entrada para o universo fantasioso que a leitura é capaz de nos proporcionar. Assim, é possível perceber nas capas dos folhetos a interação existente entre a linguagem visual e o texto. Neste sentido, compreendemos que esse elemento faz não apenas um convite à leitura como também, inicialmente, dá a

oportunidade de o leitor fazer inferências quanto ao enredo que será contado posteriormente.

Ao falar sobre o papel da ilustração em uma capa, Linden (2018, p. 56) pontua que ela “constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura”. Logo, os elementos destacados nelas não se apresentam apenas como adereços neutros, ao contrário, mantêm um propósito de chamar a atenção, de modo que envolva o leitor e o instigue a folhear e conhecer o enredo mais profundamente.

No que se refere ao folheto de cordel, observando algumas capas de folhetos mais antigos, percebemos detalhes que contam uma história sobre a “evolução” do processo de ilustração destas. As primeiras publicações apresentam capas que não continham imagens, pois a maioria era decorada por elementos tipográficos, apresentando-se ao leitor a partir de vinhetas, filetes, letras ou figuras ornamentais. (Maranhão, 1981). Em alguns casos, destacavam o título da obra, nome do autor, custo do folheto, ano e local onde o texto foi produzido, como podemos perceber na figura 1 abaixo, em que apresentamos algumas capas do cordel *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, publicadas em diferentes épocas e que podem ilustram essa argumentação apresentada acima pelo autor.

Figura 1 – Capas de folhetos com ornamentação tipográfica

Capa do folheto de autoria do Leandro Gomes de Barros, de 1909.



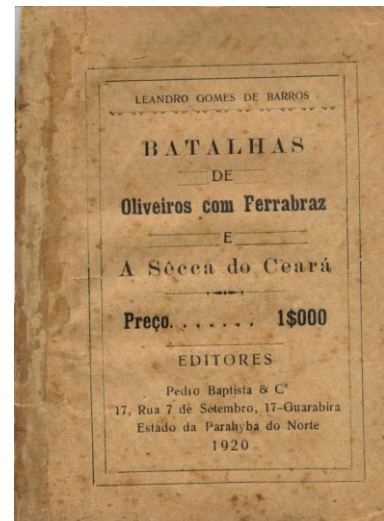
Fonte: Barros (1909)

Capa do folheto de autoria do Leandro Gomes de Barros, de 1913.



Fonte: Barros (1913)

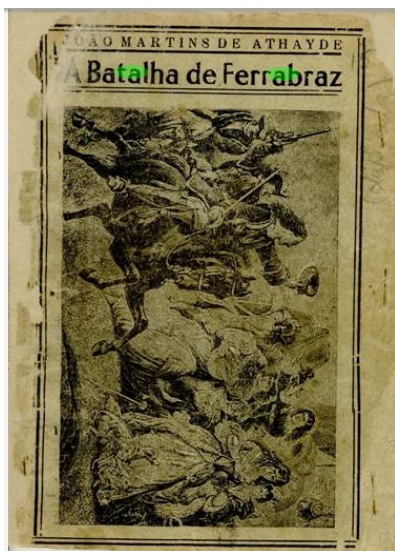
Capa do folheto de autoria do Leandro Gomes de Barros, de 1920.



Fonte: Barros (1920)

Nos três exemplos podemos perceber as distinções de uma publicação para outra, embora todas estejam organizadas conforme o que Maranhão (1981) pontuou anteriormente, notamos variações singulares como, por exemplo, o título dado as obras, embora se trate da mesma história, contada pelo mesmo autor. Sobre a presença de ilustrações, percebemos a presença de imagens na primeira e segunda capas. Elas são diferentes de um folheto para o outro, a primeira expõe uma árvore²⁰ enquanto a segunda é apresenta a figura de um cavaleiro que nos lembra as histórias de cavalaria, aspecto que já sugere ao leitor diferentes interpretações. É possível também encontrar outras versões dessa mesma história que trazem na primeira capa o nome do João Martins de Athayde²¹ e como proprietários os filhos de José Bernardo da Silva. Nestas versões as ilustrações ganham maior destaque, dividindo a página apenas com o nome do autor ou ainda com o proprietário, como podemos ver a seguir na figura 2.

Figura 2 – *A batalha de Oliveiros com Ferrabraz*, por João Martins de Athayde



Fonte: Athayde (1946)



Fonte: Athayde (1978)



Fonte: Athayde (s/d)

²⁰ Olhando a imagem de uma árvore na capa do primeiro cordel, percebemos que o signo deixa subentendido ao leitor que talvez seja uma Oliveira, pois suas características nos remetem a esse tipo de planta, além do fato de que a palavra Oliveiros deriva do *latin olivarius*, ou seja Oliveira.

²¹ Em 1920 três anos após a morte do Leandro Gomes de Barros, o João Martins de Athayde, comprou os seus direitos autorais a então viúva do poeta, isso fez com que o ele assinasse os textos do Leandro Gomes de Barros como sendo seus, em alguns casos o João Martins de Athayde completou ou mudou alguns versos ou títulos. Anos depois, ainda na década de 50 João Martins de Athayde vendeu seus direitos de publicações a José Bernardo da Silva, assim, em alguns cordéis está escrito nas capas tanto o nome de João Martins de Athayde como também o nome do proprietário José Bernardo da Silva ou ainda Filhos de José Bernardo da Silva.

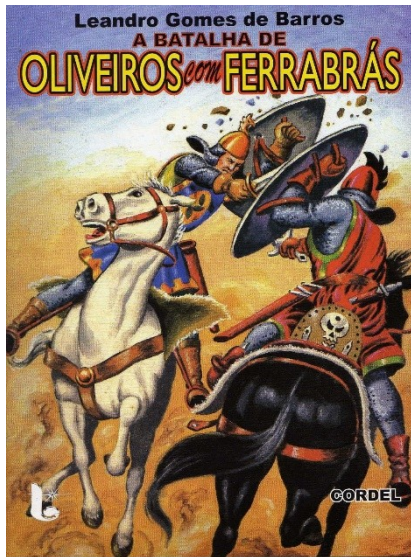
Observamos nestas capas mais recentes que as molduras permanecem, mas há uma separação entre imagem e título, mesmo nas duas últimas, quando o nome da obra recebe destaque em linha vertical percebemos o espaço bem estabelecido entre um e outro. Notamos também que a primeira imagem é igual a segunda. A mudança aconteceu apenas na forma como ela foi publicada, ou seja, ela foi espelhada, assim encontra-se em posição diferente da anterior. Já a terceira capa, embora nos lembre as duas anteriores, também evidencia uma nova técnica, a xilogravura.

Cabe observar ainda que, durante a ascensão do cordel enquanto literatura popular, as obras que foram publicadas e republicadas ao longo dos anos passaram por muitas transformações, fato que contribuiu para que a literatura de cordel sobrevivesse ao surgimento de técnicas mais modernas garantindo que esse tipo de literatura se renovasse e conquistasse novos leitores. É nesse contexto que a obra *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, de Leandro Gomes de Barros é um clássico do cordel que ultrapassou gerações e continua a encantar as novas.

Assim, a partir dos processos de adaptações de textos tradicionais, o público adepto da literatura de cordel se depara, na contemporaneidade, com obras publicados em diferentes suportes, mais chamativos e atrativos visualmente. Abaixo, apresentamos a obra em dois diferentes suportes: o primeiro em folheto e o segundo em livro com capa ricamente ilustrada e com o texto em versos adaptado à estrutura das histórias em quadrinhos, HQs.

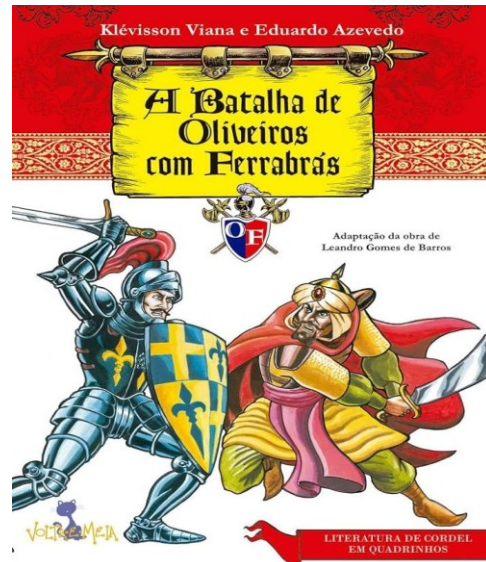
Figura 3 – Capas da obra *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*

Versão em folheto de Leandro Gomes de
Barros



Fonte:
Barros (2012)

Versão em livro de Klévisson Viana e Eduardo
Azevedo – cordel em quadrinhos



Fonte:
Viana e Azevedo (2012)

A primeira capa, que corresponde a uma versão mais atual do folheto de Leandro Gomes de Barros, editado pela Editora Luzeiro, segue um modelo estabelecido por aquela que foi considerada como sendo a pioneira na ideia de unir quadrinhos e versos de cordel, a editora paulista Prelúdio, fundada em 1952, por Arlindo Pinto de Souza. Mais tarde, em 1973, essa editora passa a se chamar Editora Luzeiro LTDA, que dá continuidade ao trabalho de edição de folhetos, iniciado pela anterior Editora Prelúdio.

Observemos que todo o suporte é alterado, tanto no que se refere ao tamanho dos folhetos, em média, 13,5 x 18,5 cm (os folhetos impressos tradicionalmente na Região Nordeste seguiam/seguem um padrão 11x16 – figuras 1 e 2), quanto na qualidade do papel, na quantidade de páginas e no aspecto gráfico, principalmente no que se refere à elaboração/ilustração das capas. Assim, ao observarmos outros elementos peritextuais²²

²² Referimo-nos aqui aos elementos que estão em torno do texto: capa, folha de rosto, títulos, prefácios, indicação de nome dos autores, etc., conforme apresentado por Genette, em seu livro *Paratextos editoriais*.

dos folhetos impressos pela Luzeiro, também é possível considerar a ocorrência de várias outras alterações, quando comparados aos tradicionais folhetos nordestinos.

No folheto *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, editado pela Luzeiro (figura 3), a capa apresenta o colorido que, de acordo com Meyer (1980), torna-se um dos principais atrativos para o público que compra os folhetos. Essa preferência dos leitores de cordel, também foi mencionada por Slater (1984, p.209) ao afirmar que: “Algumas pessoas preferem folhetos com capas de estórias em quadrinhos em vez das comuns com uma fotografia ou xilogravura porque as acham mais “modernas” ou mais “elegantes”. Dessa forma, as inovações propostas pela Editora Prelúdio, em meados do século passado, ainda são utilizadas nos folhetos impressos pela Editora Luzeiro na atualidade e fazem parte da realidade dos leitores da literatura de cordel nos vários recantos brasileiros.

No que se refere ao texto, de acordo com Santos (2022, p. 25) embora o folheto *A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás* (2012), de Leandro Gomes de Barros, não seja uma narrativa puramente brasileira, pois corresponde a um conto popular francês (ainda que escrito em versos e não em prosa), as suas características em “[...] meio ao povo nordestino quase fez crer que a realidade afirmativa do poema, de tanto circular neste povo se faz entender como um canto não francês, não europeu, mas universal”. Assim, Leandro Gomes de Barro adota *A história do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França* como matriz para dar origem ao seu folheto, recontando a história a partir das características, gosto e cenário nordestinos, além de o fazer a partir de uma narrativa poética em versos, aspecto próprio da nossa literatura de cordel. Para alguns estudiosos como Wanderley (2014, p. 252), essa adequação que o poeta o faz ao reescrever determinada história tem “como objetivo principal a construção de um processo de identificação através do qual o poeta persegue o autorreconhecimento do sertanejo na figura do nobre ou do bravo guerreiro medieval que, muitas vezes, tem o sertão nordestino como cenário de lutas lendárias”.

Seguindo esse mesmo processo de reescrita/adaptação de narrativas que caíram no gosto dos leitores do povo, quer em prosa, quer em versos populares, cordelistas contemporâneos também retomam a popularidade da gesta carolíngia, como é o caso dos autores²³ como Klévisson Viana e Eduardo Azevedo, que republicam *A batalha de*

²³Já na Apresentação da obra Aurélio (2012, p. 5) vai identificar os autores como “consagrados ilustradores”, destacando Klévisson Viana também como poeta e editor. Ainda segundo Aurélio (2012,

Oliveiros com Ferrabrás, adaptando a obra de Leandro Gomes de Barros, agora em um suporte mais requintado como o livro, organizado no formato das Histórias em quadrinhos. Essa nova versão evidencia desde a sua capa (figura 3), que se trata de uma adaptação da versão em folheto escrita por Leandro Gomes de Barros. Ao falar sobre essas novas propostas de republicação dos clássicos da literatura de cordel Wanderley (2014, p. 265), pontua que:

Abre-se, assim, a partir de novas propostas como estas, um novo tempo para a literatura popular do Nordeste e também um novo público, certamente. É a leitura da imagem atrelada às palavras e à construção de sentidos. Por essa via, os folhetos e a matéria carolínea têm uma roupagem nova, mas, apesar desse fato, acredita-se que o encanto poético advindo da essência da narrativa do cordel e da medieval gesta francesa ainda é o aspecto de oralidade, o contar recitando, a identificação imediata do leitor / ouvinte, pois nasceram do povo e da sua vontade de cantar, de contar, mas também de recontar / reescrever, ao seu modo, as histórias passadas para uma geração do presente.

À luz das postulações acima, destacamos ainda que existe entre os diferentes segmentos literários um diálogo com outras artes, diálogo este que pode ser de grande construto para preservação e disseminação de textos considerados clássicos, recolocando tais obras e nomes da literatura popular em evidência, como é o caso do cordel aqui enfatizado. Cabe esclarecer ainda que a proposta de quadrinização de cordéis não é uma inovação do século XXI, pois essa “experiência” foi realizada pela Editora Prelúdio já no princípio da década de 1970 e de acordo com Luyten (1981, p. 140-141),

Podemos classificar a transformação da literatura de Cordel em Histórias em Quadrinhos como um dos marcos de transferência tecnológica em editoração no Brasil. A passagem da impressão tosca para uma impressão refinada já é um grande passo, mas a mudança semiológica dá ao produto um ar de grande realização tecnológica.

Ao falar sobre a quadrinização de obras literárias, Cirne (1990, p. 35) faz referência à relação dos quadrinhos com a literatura de cordel como uma possibilidade de adaptação “sem maiores problemas criativos ou mesmo literários e narrativos” e já indica *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás* como um clássico a fazer parte desse processo de adaptação. Cumprindo essa previsão, a referida obra, adaptada anos depois

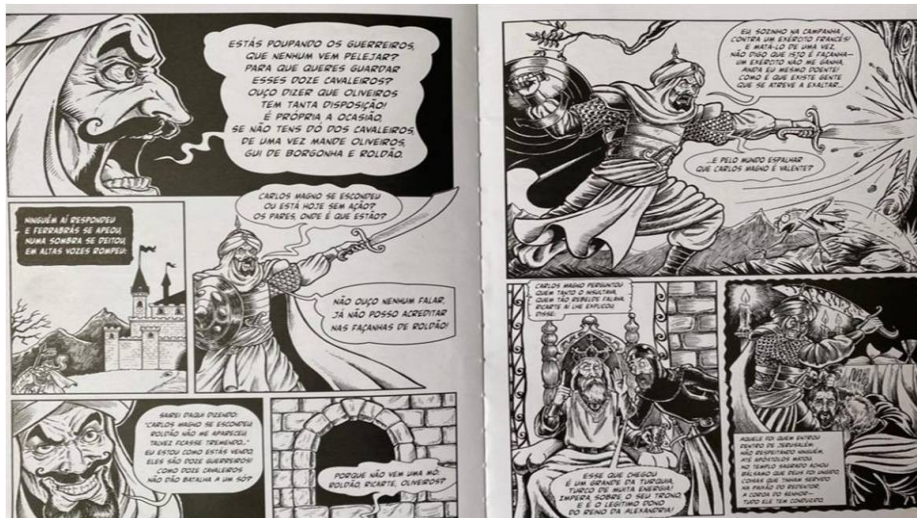
p.5), essa edição é “especial” e, entre os motivos que justificam essa afirmativa, destacamos a primeira que afirma a a união do talento de Leandro Gomes de Barros ao dos ilustradores e a segunda, que destaca o fato de a edição em estudo apresentar “às novas gerações, em formato mais do que atraente , um dos melhores textos poéticos daquele que, no cordel, foi cognominado O Primeiro sem Segundo”.

na versão livro em quadrinhos, será apresentada ao leitor de cordel da contemporaneidade com a seguinte estrutura: são ao todo 52 páginas, 101 estrofes e 1010 versos. O “cordel em quadrinhos” em estudo apresenta ao leitor uma narrativa poética estruturada em décimas, ou seja, estrofes com dez versos de sete sílabas cada, como podemos observar já nesta primeira estrofe da versão em quadrinhos de Klévisson Viana e Eduardo Azevedo.

Eram doze cavaleiros,
Homens muito valorosos,
Destemidos e animosos
Entre todos guerreiros.
Como bem fosse Oliveiros
Um dos Pares de fiança,
Que sua perseverança
Venceu todos os infieis
Eram uns leões cruéis
Os Doze Pares de França. (Viana; Azevedo, 2012, p. 10)

Quanto às ilustrações, estão em preto e branco e os desenhos apresentam originalidade em seus traços e ocupam todas as páginas em primeiro plano, dividindo o espaço com os balões e quadros de fala, ou seja, quando os personagens estão em diálogo, a fala fica dentro de balões, característica do gênero quadrinhos, porém quando o narrador fala o destaque acontece em um quadrado (figura 5).

Figura 5 – *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás* em quadrinhos.



Fonte: Viana e Azevedo (2012)

Dessa forma, a obra em estudo é um exemplo desse processo que une duas formas de expressão distintas, o cordel e as HQs, dando origem a um gênero híbrido,

que nasce de duas literaturas consideradas, por muito tempo, como marginais e, portanto, distanciados do espaço escolar.

3 A BATALHA DE OLIVEIROS COM FERRABRÁS: DO IMAGINÁRIO POPULAR À SALA DE AULA

Embora em *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, adaptação em quadrinhos, tenha sido preservado o texto original, escrito por Leandro Gomes de Barros, a figura do guerreiro neste enredo não é o mesmo cavaleiro medieval europeu expressado no texto que serviu como base para a sua criação em versos. Nessa história do povo prevalecem elementos que nos remetem a aspectos do nosso Brasil, do povo sertanejo e das tradições singulares do Nordeste.

Também por esse motivo entendemos que as adaptações podem ser parte de um caminho que permitiu que o cordel resistisse e mantivesse seu lugar junto ao público leitor através dos anos. Com efeito, elas se apresentam como novas versões de textos clássicos, além de ser uma forma constante de permanência da arte popular, mantendo vivas as histórias tradicionais de nossa cultura. Apresentam-se muitas vezes em um suporte mais chamativo do que o folheto, com a inserção de imagens, coloridas ou em preto e branco, que, além de representarem um atrativo a mais para o leitor, também sugerem um certo refinamento ao texto. Esse aspecto das adaptações contemporâneas da literatura de cordel certamente também teve a sua importância para que tais títulos fossem adquiridos por instituições escolares, pois de acordo com Lima (2021, p. 322), essa migração do cordel para o suporte livro acontece diante de um cenário de “[...] avanço das tecnologias e a exigência do mercado editorial”, que fez com que os autores de folhetos aderissem

[...] à sofisticação sob a orientação das editoras para que fossem adotados pelas escolas sem o prejuízo de terem duração efêmera, ou ainda pela beleza das ilustrações, bem mais atrativas para o público infantil, por exemplo, ou também porque o folheto não se acomoda de forma visível na biblioteca como acontece com os livros no formato padrão.

Assim como com o cordel, as HQs também ganharam maior espaço na escola a partir de ações de incentivo à leitura por meio de programas como PNLD. Segundo Vergueiro e Ramos (2009, p.06), “A presença dos quadrinhos no ambiente escolar –

incentivada pelo governo federal – tem gerado novos desafios aos professores e trazido à tona uma adiada necessidade de se compreender melhor a linguagem, seus recursos e obras”. Logo, gêneros como as histórias em quadrinho e o cordel e suas contribuições para a formação do leitor passam a fazer parte do trabalho com a leitura em sala de aula, fortalecendo o processo de formação do leitor, uma vez que acreditamos que a criança, quando colocada, desde cedo, em contato com diferentes gêneros, pode despertar para a leitura de maneira mais leve e dinâmica, ou seja, conhecendo a leitura sob um viés mais prazeroso.

Nessa direção, é de responsabilidade também dos professores a seleção e a mediação desses textos no espaço escolar, pois são estes os responsáveis por planejar e organizar a maneira como estes textos serão apresentados aos alunos. Sendo assim, é necessário que as obras escolhidas estejam de acordo com a faixa etária e o nível em que cada criança se encontra e é importante também que esses profissionais sejam leitores dessa literatura, pois a abordagem desses gêneros, assim como de qualquer outro, exige do professor intencionalidade e planejamento, além de um comprometimento que se estende desde a seleção, a leitura prévia do texto, até o desenvolvimento de metodologias que chamem atenção e seja atrativa aos olhos dos leitores em formação.

Assim, acreditamos que o cordel em quadrinhos pode envolver as crianças de maneira que ela desenvolva as capacidades emotivas de admiração e encantamento pela leitura, enriquecendo as experiências de cada um, pois, mesmo que os gêneros sejam distintos em suas características, quando unidos em um único suporte, conseguem evidenciar a riqueza dessa aproximação entre os versos de cordel e as Histórias em quadrinhos, como acontece com outros gêneros como: a literatura de cordel e a literatura infantil ou literatura e o cinema por exemplo.

Cabe destacar ainda que as diferenças entre essas literaturas não precisam ser vistas como incompatíveis e sim como gêneros que se conversam entre si, pois eles recorrem à fantasia de modo criativo e singular, uma vez que essas histórias operam também na formação social, moral, intelectual e literária da criança estabelecendo uma ponte entre o mundo real e o imaginário contribuindo, assim, para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, acreditamos que obras como *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, versão em quadrinho, enquanto produção artística, podem despertar

naturalmente na criança a curiosidade, através dos elementos visualmente chamativos da obra e de temáticas como a heroicidade, a luta, a religiosidade, o fantástico, a valentia, ampliando a capacidade de leitura e a possibilidade de exploração desse tipo de literatura nos espaços escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com textos da literatura de cordel em HQs, assim como qualquer outro gênero, requer do profissional um planejamento bem sistematizado, como também um olhar atento para não recorrer à literatura apenas com o pretexto de se trabalhar com o aspecto conteudista do texto. Por isso, compreendemos que é relevante refletir sobre estratégias de abordagens desses textos em sala de aula e, em especial, um gênero híbrido como a literatura de cordel em quadrinhos, visto que para realizar um trabalho em que os textos poéticos sejam compreendidos em sua totalidade é preciso uma visão ampliada, que exige mais do que apenas decodificação de sinais, pois, trabalhar com textos de natureza híbrida como o cordel em quadrinhos, por exemplo, requer tanto do leitor/aluno quanto do professor uma mobilização que se constrói a partir de uma relação de interação e trocas.

Assim, a escola não é isenta da responsabilidade de criar espaços favoráveis para a existência dessas trocas, o seu papel é primordial para a formação do leitor como também para a elaboração de metodologias que favoreçam a mediação dessas leituras, uma vez que é na escola que as crianças têm maior contato com os diferentes gêneros textuais. Dessa forma, destacamos o quão é fundamental criar possibilidades e valorizar as condições concretas de comunicação literária entre texto e leitores, tendo em vista que a leitura é uma atividade social, que deve instigar, motivar e cativar os sujeitos envolvidos nessa atividade.

Logo enxergamos os cordéis em quadrinhos como texto capaz de suscitar estratégias que podem oportunizar aos alunos, além do prazer da leitura, também o desafio de enxergar a pluralidade cultural, permitindo que eles sejam capazes de reconhecer e de se reconhecerem em nossa cultura popular, sem que haja vestígios de imposições de uma cultura sobre a outra, tão pouco, sugerir a substituição de textos literários canônicos pelos pertencentes à cultura popular como o cordel em quadrinho. O nosso intento aqui é contribuir para ampliar o leque de leituras literárias em sala de aula,

de modo que proporcione aos alunos um contato plural com os mais variados tipos de textos durante o processo de sua formação enquanto leitor.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, João Martins de. *A batalha de Ferrabraz*. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CordelFCRB&pasta=Jose%20Pacheco&pesq=&pagfis=6017>. Acesso em: 1 dez. 2023.

ATHAYDE, João Martins de. *A batalha de Oliveiros com Ferrabraz*. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CordelFCRB&pasta=Jose%20Pacheco&pesq=&pagfis=6086>. Acesso em: 1 dez. 2023.

ATHAYDE, João Martins de. *A batalha de Oliveiros com Ferrabraz*. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CordelFCRB&pasta=Jose%20Pacheco&pesq=&pagfis=6051>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BARROS, Leandro Gomes de. *A batalha de Ferrabraz com Oliveiros*. 1909. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ruicordel&pagfis=158>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BARROS, Leandro Gomes de. *A batalha de Oliveiros com Ferrabraz*. 1913. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/A_Batalha_de_Oliveiros_com_Ferrabraz Acesso em: 1 dez. 2023.

BARROS, Leandro Gomes de. *A batalha de Oliveiros com Ferrabraz*. 1920. Disponível em: https://issuu.com/atilaalmeida.bc/docs/ilovepdf_merged. Acesso em: 1 dez. 2023.

BARROS, Leandro Gomes de. *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*. São Paulo: Editora Luzeiro LTDA, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do livro e do Material didático – literário. *Guia PNLD 2020-Literário*. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CIRNE, Moacy. *História e crítica dos quadrinhos brasileiros*. Rio de Janeiro: Europa Empresa Gráfica e Editora / FUNARTE, 1990.

LIMA, Josefina Ferreira Gomes. Literatura de cordel: dos folhetos tradicionais aos modernos livros de capa dura. In: LIMA, Stélio Torquato. *et al.* (Orgs.). *No desfolhar*

- dos folhetos*: escritos sobre cordel. UNIFAP, Macapá, 2021. Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2021/02/no-desfolhar-dos-folhetos.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.
- LUYTEN, Joseph Maria. *A literatura de cordel em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- MARANHÃO, Liêdo. *O folheto popular: sua capa e seus ilustradores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 1981.
- MEYER, Marlyse. *Autores de cordel: literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1980.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- SANTOS, Simão Pedro dos. A matéria épica do cordel em Leandro Gomes de Barros: um poema épico não nacional. *Revista de Estudos de Cultura*, v.8, n. 20, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ARTIGO+2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ARTIGO+2%20(1).pdf). Acesso em: 23 de nov. de 2023.
- SLATER, Candace. *A vida no barbante: a literatura de cordel no Brasil*. Trad. Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- SOUZA, Renata Junqueira de; WANDERLEY, Naelza de Araújo. Do sertão nordestino para a sala de aula: histórias de animais contadas pelo cordel. *Revista Mosaico*, v 15, n. 23, 2023. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/88804/83832>. Acesso em: 01 jul. de 2023.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- VIANA, Klévisson; AZEVEDO, Eduardo. *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012
- WANDERLEY, Naelza de Araújo. A matéria carolínea no sertão: a cavalaria em rimas e versos nordestinos. *Revista Boitatá*, v.09, n.17, 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31664>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO EM FORMULAÇÕES DISCURSIVAS DE DESCENDENTES DE ESPANHÓIS EM SOROCABA-SP

Fabício Cordeiro DANTAS²⁴

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procura compreender os processos de identificação e subjetivação que se efetivam nas relações de filiação ao mesmo tempo europeia e brasileira na discursividade de descendentes de espanhóis brasileiros. Mais especificamente, seu objetivo é o de compreender os modos de identificação com aquilo que se estabiliza enquanto uma língua-cultura representada pelo idioma espanhol europeu bastante tempo após a imigração ocorrida sobretudo na cidade de Sorocaba, estado de São Paulo.

Complementarmente, ainda, analisaremos recortes discursivos (ORLANDI, 1984) a partir de um arquivo heterogêneo assim constituído: entrevistas e questionários aplicados a descendentes de espanhóis na cidade de Sorocaba, de diferentes faixas etárias e estratos sociais²⁵.

Alguns pontos de nosso interesse são compreender a relação que se estabelece com o imigrante espanhol que chega no território brasileiro e seus descendentes contemporâneos, e flagrar nuances linguísticas distintas que materializam o processo de identificação dos sujeitos diante de uma espécie de língua nacional bipartida entre o espanhol e o português. Para tanto, serão mobilizadas noções como a de imaginário, língua materna, estrangeira e nacional e os processos de significação envolvidos tanto na imigração como na adaptação/inserção dos sujeitos em novo/mesmo território. Algumas perguntas nortearão nossa abordagem. Ei-las: 1) como os descendentes de espanhóis significam “ser espanhol” e “ser imigrante espanhol”?; 2) haveria identificação dentre os descendentes espanhóis com “a língua espanhola”²⁶?; 3) como é significada a presença espanhola nas comunidades de que fazem parte os descendentes?;

²⁴ Email: fabicio.cordeiro@professor.ufcg.edu.br. Graduado em Letras Português (UFCG) e em Letras Espanhol (UNIMESP), Especialista em Ensino de Espanhol (UEPB), Mestre em Literatura e Interculturalidade (UEPB), Concluinte de Doutorado em Linguística (UNICAMP). Professor de Letras-Espanhol (UFCG).

²⁵ Oriundos da pesquisa doutoral em andamento que versa, a partir da Sociolinguística e da Linguística Histórica, sobre possível bilinguismo histórico e memória linguística naquela cidade.

²⁶ As aspas procuram sinalizar que se trata evidentemente de distintas línguas em jogo subsumidas ao imaginário de uma totalidade, em suma, de uma unidade imaginária (ORLANDI, 2001)

e 4) como se faz presente ou se silencia a relação dos descendentes com “a língua espanhola”? Para refletir sobre essas questões levantadas, faremos um panorama sobre a questão da imigração espanhola no Brasil e, especificamente, em Sorocaba, e trataremos de alguns pontos do referencial teórico e analítico da Análise do Discurso de linha pecheuxtiana, articulando-os a trabalhos dedicados a tematizar os processos de identificação. Por fim, apresentaremos algumas análises de nosso arquivo exposto anteriormente.

2 BREVE SÍNTESE DO QUE SE DIZ SOBRE A MIGRAÇÃO ESPANHOLA

O processo de imigração espanhola no Brasil, em geral, é pouco estudado por diversas razões que podem incluir a quantidade pequena ou concentrada em poucas regiões, seja pelo impacto histórico-cultural de remanescentes apresentar-se como relativamente pequeno ou pela grande proximidade linguística com o nosso idioma. Se formos considerar a cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, isto é ainda menor. Contudo, apesar de quase invisibilizada, a presença espanhola, sobretudo em cidades como São Paulo e Sorocaba, apresenta um histórico e elementos peculiares, como veremos nessa pequena síntese de discursos disponíveis (ORLANDI, 2009) sobre a imigração espanhola, especificamente, em Sorocaba, São Paulo.

Truzzi & Palma (2014), por exemplo, recordam o fato de que, apesar de ter sido alta a incidência de imigrantes espanhóis no estado de São Paulo, sua presença é qualificada por autores a exemplo de Cánovas (2005; 2007) como “invisível” e que, apesar de alguns trabalhos já realizados a respeito, basicamente só se faz referência ao âmbito da capital paulista.

Complementarmente, uma das possíveis justificativas para tal invisibilidade seria tanto a ocupação mais rural, em áreas mais a oeste do estado, quanto a uma menor mobilidade socioeconômica do grupo. Em relação a esse último aspecto, a causa seria, entre outras, o não favorecimento social e cultural dos imigrantes aqui chegados, ou seja, muitos eram analfabetos, havia um alto percentual de passagens subsidiadas e a situação de miséria vigente, em particular na Andaluzia oriental. Além deste ambiente acima, entendeu-se que outra possível causa seria a certa facilidade com que os imigrantes se casaram com cidadãos brasileiros no interior paulista a ponto de, adaptação gradual dos espanhóis, sua identidade étnica ser atenuada cada vez mais.

Sobre a imigração espanhola em São Paulo e, particularmente, em Sorocaba, Oliveira (2002), por exemplo, contextualiza o momento inicial anterior à imigração espanhola, em específico, referindo-se à abolição da escravatura no Brasil, em 1888. Em tal época, os fazendeiros se viam obrigados a substituírem a mão de obra negra, o que acabou acontecendo a partir da possibilidade de se incorporarem europeus de vários países. Um dos países que mais contribuíram foi a Espanha, que passava por crises internas, dentre outros fatores, pela perda de colônias na América, problemas climáticos, guerras internas e fora do país, além do alto índice de mortes de jovens que iam lutar nas colônias espanholas. Dentre todas as regiões espanholas, a zona que compreende a Andaluzia era uma das que mais sofriam com a crise da época, sendo justamente daí o maior índice de saída de pessoas. De maneira sintética, diz-se que houve principalmente duas razões concretas, dentro do Brasil, para o alto ingresso de espanhóis entre o fim do século XIX e início do século XXI. Segundo Buades (2008), a primeira seria o fato de que o Brasil teria feito uma verdadeira campanha de sua grandeza territorial sob um discurso de verdadeira “terra prometida” junto aos europeus na tentativa de trazer daí a mão de obra para nossa cafeicultura, considerando o fim da escravidão e a necessidade de expansão da agricultura. Outra causa se relaciona com o fato de muitos europeus, em meio a crises em seus países, buscarem melhorar suas vidas. Mais especificamente, instalando-se sobretudo no interior de São Paulo, localidade, à época, bastante apreciada por oferecer boas condições de trabalho e por ser um centro industrial e agricultor, com potencial em culturas de algodão, fábricas artesanais de arreios, couros, artefatos de metal, chapéus e cerveja, por exemplo.

3 OBJETO DE ESTUDO

Considerando todo este histórico disponível sobre a história da imigração, nossa base de estudos contemplará entrevistas que incluem relatos e questionários respondidos por descendentes de espanhóis e cuja realização ocorreu no último trimestre de 2018, em razão da tese doutoral em sociolinguística.

Cabe dizer inicialmente que as pessoas que entrevistamos, em geral, eram oriundas dos bairros ditos “espanhóis” em Sorocaba, como Vila Barcelona, Vila Hortência e Brigadeiro Tobias, bem como os procedimentos que adotamos se referem à história oral, que se relaciona com o relato das pessoas e possíveis

transferências/misturas de línguas e outra parte complementar, que inclui elementos de observação panorâmica da comunidade e, também, sociolinguísticos (léxico e locais/formas de interação em espanhol). Como caracteres gerais e variáveis sociais, abordamos hispano-descendentes que morassem, preferencialmente, em bairros “espanhóis” e considerando elementos como profissão, geração, se viveu/visitou país hispânico. Ademais, a coleta de dados se realizou nas casas das pessoas, considerando uma distribuição os informantes em três faixas etárias (30-50, 51-65 e mais de 65 anos) nos gêneros masculino e feminino, resultando em 40 (quarenta) pessoas a fim de ter uma ideia de eventual mudanças e modos de perda/apagamento ou eventual manutenção da língua espanhola.

Em nossa tese, a partir das entrevistas dirigidas, esperávamos reconhecer tanto a forma de estabelecimento da colônia espanhola em Sorocaba como a circulação de sua língua e cultura do final do século XIX até meados do século XX, época em que supomos ter havido auge de efervescência da cultura espanhola naquela cidade. Ademais, seria possível perceber espaços de socialização, domínios de uso, identidades associadas, em que os participantes poderiam narrar suas vivências e lembranças familiares e vivências do universo linguístico-cultural espanhol e, a partir disso, observar possíveis transferências ou mudanças de código (ora português, ora espanhol) nos usos linguísticos tanto em épocas anteriores como na atualidade.

O roteiro das entrevistas/questionários que realizamos abarcou os seguintes itens-chave:

1. Lembranças sobre os parentes ascendentes espanhóis (costumes e marcas linguísticas);
2. História da saída da Espanha e chegada ao Brasil, motivações e dificuldades neste processo;
3. Experiências culturais e sociais;
4. Participação em eventos dirigidos à comunidade espanhola;
5. Lembranças de usos linguísticos antigos ou atuais;
6. Importância da língua/cultura espanhola na vida e grau de identificação dos indivíduos;
7. Experiências de viagem a algum país hispano-falante e forma de interação em tal país;
8. Grau de contato com a língua espanhola (fala, leitura, escrita, audiovisual), etc.

Os questionários linguísticos, por sua vez, versaram, a partir de levantamento prévio anterior, sobre palavras em espanhol que podem ter se incorporado ou se mantido em várias famílias nos diferentes contextos, sendo o léxico em espanhol a nossa prioridade. Em outros termos, lançamos mão de questões relativas à memória e percepção linguística dos participantes, seja em relação ao que ouvia falar em espanhol, o que significava e em que situações se usavam certas expressões ou em relação a hoje em dia, bem como se há identificação com a língua/cultura espanhola. Em relação às perguntas de caráter linguístico, as palavras e expressões escolhidas foram subdivididas em 15 campos semânticos e distribuídas em dois blocos (o primeiro sendo do português ao espanhol e o segundo, o contrário), ou seja, após a aplicação dos itens no primeiro bloco, aplicamos os mesmos itens de modo disfarçado para evitar que o informante não percebesse que eram os mesmos itens lexicais nos blocos.

As palavras, na verdade, foram colhidas em observações e pesquisa-piloto feitas anteriormente e foram selecionadas aquelas que nos pareciam mais relevantes considerando o possível grau e relevância de uso no ambiente sobretudo familiar. Dentre elas, encontram-se ideias “pessoa/situação barulhenta”, “mimado”, “presunçoso”, “bobo”, “indivíduo traído”, “mal-humorado”, “que dó”, “teimoso”, adjetivos “comprido” e “largo”, “chateado”, “murcho”, “intrometido”, além da estrutura “levar surra”, “machucado” e gírias/palavrões de modo geral.

4 ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS RELEVANTES

Para se entender o percurso que faremos em nosso trabalho realizado dentro do campo da sociolinguística e que procura nesse momento uma articulação com a Análise de Discurso, consideramos importante salientar alguns conceitos essenciais dessa teoria e disciplina que dizem respeito às noções de sujeito, ideologia, inter/intradiscurso, formação discursiva. Em seguida, os conceitos de identidade e identificação. Em seguida, distinções entre representação, imaginário e estereótipos culminando com debate sobre discursividade na língua materna em oposição à língua do outro, ante relações entre português brasileiro e espanhol europeu.

4.1 Elementos da Análise do Discurso

Como elemento básico, em um processo enunciativo-discursivo, está a noção de **sujeito**. Para a Análise do Discurso, conforme Nardi & Nascimento (2016, p.82, apud Pêcheux, 1975 [2009]), sujeito não se confunde com indivíduo, mas se trata de uma posição no discurso, o que expande a noção de indivíduo no sentido de que este, ao ser afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, é convocado a ser sujeito e desempenhar seu papel nos discursos.

Expandindo tal noção, recorreremos a Payer & Celada (2018, p.2) para quem, no caso dos *sujeitos imigrantes*, existe, além do papel que aqueles desempenham nos discursos, a presença de efeitos específicos quando da relação existente entre sujeitos imigrantes e línguas; tais efeitos derivam de um conjunto de interdições/recalques, além de apagamentos do lugar de fala do sujeito, ou seja, surgem processos a modular questões identitárias consideráveis.

Outro conceito básico para os estudos discursivos é a **ideologia** que Orlandi (2009) sintetiza como o *que é* ou *deve ser*, bem como *fornece evidências* pelas quais todo mundo se define como tal, a exemplo de *brasileiro, espanhol, imigrante, interiorano, etc.*

Na sequência, outras noções que nos importam aqui são a de **interdiscurso** e **intradiscurso**. Orlandi (2009, p. 32) entende que interdiscurso seria o eixo da constituição, o exterior constitutivo do discurso, responsável pelos sentidos que advêm de outro lugar, mostrando a necessidade dos movimentos parafrásticos (formas diferentes de dizer o mesmo) e polissêmicos (várias formas de dizer o mesmo) para a constituição dos sentidos; por sua vez, o **intradiscurso** seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que se diz em certo momento dado, em dadas posições.

Entendendo-se o que significa interdiscurso, cabe fazer uma diferenciação ante uma confusão aparentemente bastante comum com a ideia de **memória discursiva**. Para isto, partimos de Grigoletto & Nardi (2013, p.204) para quem, embora ambos os conceitos se relacionem com a memória social, memória discursiva e interdiscurso se diferenciam. A memória discursiva se trata de algo *regionalizado*, circunscrito ao dito

em uma Formação Discursiva que a torna fragmentada. O interdiscurso englobaria memória mais ampla.

Sobre a **formação discursiva** acima, para Orlandi (2009), a partir de Pêcheux (1975), seria o ente que determina *o que pode e deve ser dito*. Assim, as palavras mudam de sentido segundo as formações discursivas a partir dos quais o sujeito enuncia.

Considerando já conceitos básicos da AD de linha francesa, sintetizemos tanto o escopo como os objetivos da teoria como elementos relacionados ao seu processo analítico.

Para Orlandi (2009, op.cit, p.19-20), o objetivo da AD constitui em mapear regularidades do processo de produção discursiva, e não em abordagem temática, pois que não é conteudista, isto é, compreender como se dá a produção de sentidos. Ou seja, a AD não vai se ocupar do *sentido do texto*, ou do sentido do discurso, mas dos *modos e das dinâmicas do texto e do discurso* por ocasião da produção de sentidos ao longo do fio da história, partindo das seguintes premissas: a) *a língua tem sua própria ordem*; b) *a história tem seu real afetado pelo simbólico* e c) *o sujeito da linguagem é descentrado, pois funciona pelo inconsciente e pela ideologia*. Aprofundando a discussão, Rodríguez-Zuccolillo (2000, p.185) recorda que ao analista cabe reconstruir, mediante enunciados de sujeitos concretos em situações empíricas, mecanismos discursivos, o jogo de relações, a rede de filiações simbólicas no interior da qual os enunciados se constituem e significam, em um processo que articula entre inconsciente e ideologia. A partir de Orlandi (1996; 1999), Rodríguez-Zuccolillo (op.cit) acrescenta que:

o dispositivo teórico-analítico da AD se define como um *dispositivo de interpretação*, como um *gesto de leitura* frente aos fatos de linguagem, bem como o fato de que, o sujeito, enquanto determinado ideologicamente, está constituído historicamente e “é falado” pela ideologia e “falado” pela história, e que isso se opera num processo discursivo cuja base material é a língua. (p.186-187)

Em síntese, consoante os autores citados, a AD não seria um método visando descobrir sentidos “ocultos”, “verdadeiros” ou “imanescentes” tampouco recurso neutro de investigação, mas se trata de um rol de procedimentos teórico-analíticos que, a cada análise, se redefine, e se retroalimenta sobre seu próprio saber.

4.2 Contrastando e compreendendo identidade e identificação

A noção de identidade, como o próprio termo sugere, é algo tão plural quanto as próprias marcas discursivas de cada sujeito ou pessoais de cada indivíduo. Signorini (1998, p.207), partindo de definições já abalizadas sobre identidade linguística (associada à nacionalidade, cultura ou Estado, ou movimento na história, ou que identidade não se aprende), resume que aquela – a identidade linguística – se refere a posições constituídas em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia.

De maneira complementar, a partir de Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2000), e dialogando com Orlandi (2009) no seu livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, Moreno (2004) sintetiza que a identidade seria, na AD, resultado provisório de constantes processos de identificação, que “são da ordem do simbólico, do social e do político, no modo como são praticados na história, com suas causas e consequências” (In: ORLANDI, op.cit, p.120). Sendo assim, não existe **uma identidade** para o sujeito, já que este se move entre **identidades** que lhe aparecem como entre lugares instáveis e complexos. (idem)

4.3 De representação a imaginário e estereótipos

Como vimos, o conceito de identidade é subjetivo tal como os de representação, de imaginário e estereótipos que têm uma relação de proximidade e de diferença.

Inicialmente, acerca da ideia de representação, essencial partir para a discussão sobre cultura na qual todos estamos inseridos. Sendo assim, segundo Nardi & Balzan (2010), a cultura permeia os processos identificatórios por que passam os sujeitos, pois o sujeito mergulha na cultura assim como na linguagem, inserção que é condição para construir **lugar de dizer** e se encontrar a **possibilidade de dizer**, a determinar gestos de interpretação que o sujeito produzirá.

Paralelo ao conceito de representação, o de **imaginário**, segundo Nardi (2007, p.83), diz respeito a uma série de discursos anteriores pelos quais se cria, no sujeito, a imagem da língua, e a própria imagem de si, como um espelho de dizeres outros em que o sujeito se vê refletido. Complementando o raciocínio acima, Nardi (2009, p.79), em

texto posterior, atesta que há inegável forte ligação entre identidade e imaginário: se a identidade se faz por meio de processos de identificação, tal processo se dá com base no imaginário, que aparece como uma forma de conhecimento que determinará o modo como o sujeito apreende a realidade.

Entendidos os conceitos de representação e imaginário, partamos para o de **estereótipo**. Ainda conforme Nardi (2007), tal conceito se reveste de uma visão pré-determinada e/ou fixa de indivíduos ou grupos e que pode ser realizado em dois extremos: da rejeição à idealização.

Ademais, os estereótipos podem tanto gerar rejeição ao outro em função do seu modo de falar, cor de pele, tradições, como se pode idealizar ao se buscar assumir a identidade do outro, como, no caso discutido por Nardi (2009, p.68), ao tratar de questões de língua, visando tornar-se um *falante nativo* da língua do outro que ele quer assumir como sua. O estereótipo pode, também, dificultar a compreensão de uma dada cultura considerando o distanciamento em relação ao outro, no que o outro tem de identidade e a identificação possível com este.

4.4 Dizer na própria língua e na do outro: imaginários na relação entre o português brasileiro e o espanhol europeu

Todo território é marcado por relações entre línguas a tomar diferentes configurações na relação com o sujeito que a enuncia e com o Estado em que ela é enunciada, como língua materna, estrangeira, nacional, segunda língua, de imigração, de fronteira, etc.

Destacamos, por exemplo, o fato de que seja possível a transformação de uma língua em outra quando o território modifica ou quando a história da língua passa por vários percursos, como foi a implantação gradativa no território do que hoje é o Brasil, após colonização de Portugal. Sobre isso tratam Guimarães & Orlandi (1996), ao distinguirem o sentido de língua nacional, isto é, a língua falada pelos brasileiros em relação à falada em Portugal. (op.cit, p.13).

Complementando tal discussão, Celada (2002, p.190 apud Orlandi 1994, p. 30-34) conclui que o português do Brasil e o de Portugal significam diferentemente porque possuem “efeito de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa”, mediante uma divisão obrigada que afeta a materialidade da língua

brasileira, o que “quer dizer que o brasileiro significa diferentemente do português ao significar em português”.

Nardi (2007, p. 43), por fim, destaca o fato de como uma língua pode se historicizar e discursivizar de maneira diferente quando ocupa um novo espaço e assume uma realidade distinta, a ponto de converter-se em uma verdadeira nova língua. Isto é, “as línguas dos colonizadores não passam impunes pela travessia *do atlântico e, ao chegar em nossas terras, produzem discursividades muito diferentes daquelas que se produziam em território europeu, porque encontram outros sujeitos, outras histórias, outras línguas que passam a atravessá-las*”.

Pontuando esta discussão em relação à língua espanhola, citamos Rodríguez-Zuccolillo (2000, p.80) que discorre sobre a colonização/imigração de espanhóis no Paraguai e explicitando os conflitos históricos havidos entre espanhóis e paraguaios, sobretudo no século XIX, quando algumas visões culturais desprestigiavam os paraguaios de base indígena. Sua percepção consistia em ver índios atrasados culturalmente e a si mesmos, os europeus, como mais evoluídos, em uma espécie de fundamento positivista do discurso (neo)colonialista contemporâneo focado na percepção de que culturas europeias são civilizadas porque são evoluídas e as não europeias como bárbaras devendo ser excluídas.

Dois enunciados descritos por Rodríguez-Zuccolillo (2000, p.185) são os de que o guarani, representante das línguas indígenas, é uma *língua do coração* (primitiva) e o espanhol seria a *língua da razão* (evoluída), discussão a qual dá ensejo aos imaginários e estereótipos que vão se refazendo ou se travestindo parcial ou totalmente de novas significações com o tempo, a depender das injunções sociais, como veremos em enunciados de nossa pesquisa.

Acerca do espanhol europeu em relação ao português brasileiro, Celada (2002) conclui que o espanhol seria uma espécie de “língua singularmente estrangeira” para os brasileiros, haja vista as semelhanças e dificuldades bem peculiares nessa relação. Na verdade, Celada (op.cit, p.94) considera que, do ponto de vista do aprendiz brasileiro, os idiomas espanhol e português têm intensos pontos de contato e se diferem/aproximam mutuamente, o que faz com que o espanhol seja, para o brasileiro, uma “língua singularmente estrangeira (...) ao defrontar-se de maneira desconfortável com um familiar conhecido” (idem, p.187). Algo decorrente dessa singularidade seria que o espanhol apresenta vários caracteres como o de uma língua correta, detalhista,

redundante complicada, rebuscada, formal e mandona, o que acaba gerando dificuldades particulares ou uma verdadeira violência simbólica para o aprendiz brasileiro.

Outro matiz desta discussão diz respeito aos lugares de dizer partindo ora de um idioma ora de outro e como os discursos podem se modificar ou ser influenciados nesta passagem entre as línguas. Neste sentido, Grigoletto (2008, p.68), recorda que um sujeito pode se inscrever na língua para enunciar, para produzir discurso, encontrando nesse lugar discursivo um espaço de identificação, tal como indivíduos que aprendem um idioma estudando-o ou partir de gerações anteriores nativas daquela língua e descendentes de imigrantes, como ocorre em nossa análise.

Porém, ao lidar com uma língua estrangeira, um indivíduo pode se sentir deslocado, ora com sensação de estranhamento, ora com sensação de acolhimento. Segundo Nardi (2009, p.185), o referido estranhamento ante a língua do outro, no sentido de “ver-se de fora” seria uma forma de (re)encontrar a própria língua e questionar a propriedade que se exerce sobre ela. Em relação a imaginário social entre o Brasil e Argentina, por exemplo, Zoppi-Fontana & Celada (2009, p.164-165) consideram que certos imaginários sociais definem a forma como sujeitos projetam como espelhos imagens de si e do outro. No texto em tela, seriam as imagens de que os argentinos são formais, arrogantes ou têm garra e que os brasileiros seriam para os argentinos informais, criativos e afetuosos, visão coincidente com a dos brasileiros sobre si.

5. IMAGINÁRIOS EM JOGO NO SER/LÍNGUA ESPANHOL(A) E NO SER/LÍNGUA BRASILEIRO/PORTUGUESA

Após revisitarmos conceitos basilares da AD no que toca, particularmente, os processos de identificação e o imaginário, importa-nos, agora, observar construções de determinados discursos e imaginários que os perpassam em relatos de hispano-descendentes entrevistados.

Partamos, contudo, para o nosso percurso analítico destacando, antes, formulações que nos parecem recorrentes, amparando-nos em Pêcheux 2008 [1998], para quem “existe uma relação entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito”. (op.cit., p.44).

Então, observaremos um conjunto de regularidades sobre o ser espanhol, sobre a língua espanhola e sobre a relação com a língua e cultura espanholas e, em seguida, partindo de tais formulações, discorreremos sobre o funcionamento de uma formulação discursiva recorrente, sustentada em uma formação discursiva colonialista que opõe e tensiona o ser brasileiro e o ser europeu.

5.1 Formulações sobre o ser espanhol e sobre a língua espanhola

a) Imaginários sobre o *ser espanhol*

Os enunciados, a seguir, advêm de nossa pergunta de como o informante via como sendo tipicamente espanhol em sua história familiar bem como se também se sentia espanhol de alguma forma.²⁷ Algumas das respostas mais recorrentes dentre as quarenta pessoas que entrevistamos foram as seguintes: o espanhol avarento ou acumulador, o espanhol bravo e o espanhol teimoso. Em relação à visão sobre a língua espanhola, as regularidades foram as seguintes: língua boa para criticar/xingar/dizer palavrões, língua intensa que se aproxima da identidade do espanhol. Por fim, a regularidade da atestação de orgulho ante a língua e cultura espanholas. Há, também, um movimento pendular entre o entrevistado se manifestar frente à sua descendência e deixar de mencionar essa descendência.

i. O espanhol avarento/acumulador

Enunciado bastante recorrente nos informantes e que parece se coadunar com um elemento histórico comum na imigração sobretudo europeia no início do século XX, no Brasil, isto é, a condição que os fez emigrar: a fuga da pobreza, de perseguições e de guerras em seus países. Isto corresponde a uma relação comum entre duas direções de sentido, a saber: a falta de recursos e necessidade de economizar. Embora tenha havido

²⁷ A pergunta à que se refere este trecho se relaciona com um dos temas (tópico 6, conforme se vê mais abaixo) que fizeram parte do roteiro de entrevistas, ou seja, a questão sobre o grau de identificação do participante da pesquisa com a ideia de espanholidade e se ele se sentia “espanhol”. Outros itens incluem aspectos como elementos históricos gerais e mais restritos à família do participante, passando por questões relativas a experiências e usos linguístico-culturais, até itens que nos permitissem verificar o grau de conhecimento/ identificação do participante com sua história familiar e uso do espanhol. Sinteticamente, os tópicos-chave foram: 1) *Lembranças sobre os parentes ascendentes espanhóis (costumes e marcas linguísticas e culturais)*; 2) *História da saída da Espanha e da chegada ao Brasil, incluindo motivações e dificuldades neste processo*; 3) *Experiências culturais e sociais*; 4) *Participação em eventos dirigidos à comunidade espanhola*; 5) *Lembranças de usos linguísticos antigos ou atuais*; 6) ***Importância da língua e cultura espanhola na vida e o respectivo grau de identificação dos indivíduos a respeito***; 7) *Experiências de viagem a país hispano-falante e forma de interação em tal país*, e 8) *Perspectivas sobre a manutenção ou apagamento da língua espanhola tanto em família como na comunidade, de modo geral*.

o enriquecimento ou superação financeira de muitas das famílias ao longo das gerações, o costume de guardar, às vezes de forma exagerada, acabou se tornando recorrente e gerando alguns discursos acerca dos imigrantes e de seus descendentes que os estabilizam em um imaginário de avarento, “pão-duro” ou acumulador. Tanto que isso realmente parece configurar a memória discursiva dessas comunidades de descendentes incidindo em suas práticas cotidianas, a ponto de haver até mesmo a estereotipagem. Vejamos os seguintes recortes de relatos:

R. 1: “O pessoal fala que é muito pão duro, mas é **porque precisava acumular**. Acumulador de coisas, guardar até prego que achava na rua. Mas a questão é **do que eles viveram lá na Espanha, na época**. Então, era bem difícil na época.” (Ce, neto de espanhóis, 58)

R. 2: “Além do pão-durismo dos espanhóis, né? Eles falam que não põe a mão no bolso porque tem escorpião no bolso”. (Se., neto, 66)

Há, portanto, um ir-e-vir entre econômico e avarento que pode coincidir ou não com a temporalidade: na época da imigração era necessário economizar; hoje, é tradição ou avareza. Considere-se, porém, o fato de os informantes não se colocarem como sujeitos desse tipo de ação, mas entenderem que faz parte de algo histórico, do espanhol ou da família mais antiga até por serem todos de uma geração bem posterior. Outra questão é que são todos, dentre esses informantes, do sexo masculino. Um fato que foi observado é que muito dessa característica seria mais comum no sexo feminino, talvez por ela estar mais na função de manutenção dos víveres e dos custeios domésticos.

ii. O espanhol bravo (personalidade forte)

R. 3: “A minha vó era muito **enérgica**, ela era assim... dura. Acho que ela **mandava em tudo na casa**, até no nome do meu pai acho que mandou pôr.” (Ed., bisneto, 50)

R. 4: “O espanhol gosta de se sentar à mesa, discutir e se reunir e festejar todos/toda a família é muito festeira. Então, a gente tem essa **questão espanhola de/de argumentar, de parecer que tá brigando, de ser mais imperativo** nas coisas, tal, a gente é/mais espanhol, sim” (Mi, neta, 55)

R. 5: “Quando a gente tá fora, você pode passar na frente de mim e não dá bola. A gente tá fora e escuta um brasileiro falando, você fica do lado da pessoa, eu sou assim, e puxa assunto. Então, você pode conversar(...). Acho que é uma irmandade. Entendeu? Então, **quando eu tive essa mesma impressão que falam, que o espanhol é tudo seco, é bravo... Não é. É um ser humano. Tem ser humano que é... Cada um é de um jeito. Eu, sim, fui muito bem recebido.**” (Ad., neto, 51)

Nos recortes de relatos acima, de netos/bisneto, observam-se algumas descrições interessantes. Além da personalidade enérgica, o agir parecendo que está brigando ao argumentar, o ser imperativo/seco/bravo, também, o imponente papel da

mulher na família espanhola, indicando a posição matriarcal da sociedade, vemos, ademais, a visão mais suave acerca da personalidade mais forte como algo tipicamente humano e, portanto, seguindo a esteira da fala de “Ad”, sugerindo uma identificação clara com os traços, seus ou não. Tal visão, pois, seria uma possível imersão na memória e identificação com a sua ascendência espanhola. Outro aspecto, porém, que gostaríamos de citar é a imersão mais clara dos sujeitos nestes traços de personalidade como seus, isto é, havendo um sentido de pertencimento a essa forma de se situar frente ao outro e à sociedade: “a gente é mais espanhol, sim”, “cada um é de um jeito”.

iii. O espanhol teimoso

Também, igualmente, a formulação é bastante recorrente no imaginário dos descendentes, como uma espécie de síntese do *ser espanhol*, juntamente com o caráter bravo. O interessante é que, diferentemente do senso comum para este termo, “teimoso”, não parece haver algum atributo negativo, como de pessoa intransigente, mas algo positivo, no sentido de persistente, em uma visão idealizada do trabalhador imigrante juntamente com um gesto infantil ou bem-humorado no sentido de teimoso como pessoa que não se convence facilmente ou como se estivesse de “birra” tal como uma criança que insiste em querer uma determinada coisa dos seus pais, por exemplo. Vejamos os recortes, a seguir:

R. 6: *“Gênio, nossa, muito espanhol. “Eu nego até a morte”, era assim, muito cabeça dura... É... “Ah, não interessa”, nem que provasse, “Mas ó, eu to provando que é assim” (...) E é verdade, espanhol tem gênio muito difícil, sim. (...) Ah, briguento, um pessoal briguento. (...) Eram briguento pro lado do que é justo, do que/pra que/pra não tenha injustiça, que não levava desaforo pra casa, também, porque aquilo era justo, então tinha que defender aquilo.”* (Lu., neta de espanhóis, 42)

R. 7: *“Eu acho que o espanhol não tem muito disso não (de orgulho). Acho que o espanhol é um povo meio simples, meio teimoso, “turrón”, né, como eles dizem, mas, assim, acho que o espanhol não tem muito dessa coisa de cultivar muito (sua cultura/língua)”. (Gi, neta, 49)*

Nos recortes acima de duas netas de espanhóis, há termos definindo espanhóis como “cabeça dura”, “briguento pro lado do justo”, “que não leva desaforo”, “simples”, “teimoso”, “turrón” (adjetivo “portunhol” sinônimo de “teimoso”). Além de todos estes sintagmas, há uma aparente oposição nas duas falas: de um lado, na fala de “Lu”, como uma espécie de busca pelo justo, tal como a oposição a uma série de governos tiranos, algo comum no passado, e justamente como buscavam fazer os anarquistas e os

comunistas durante a ditadura espanhola, e, de outro, a simplicidade, ou não orgulho forte dos espanhóis, como negando quase a própria origem ou pouco se importando em difundir-la tanto, conforme se vê na fala de “Gi”. Contudo, como aparente contradição ou não, o aspecto da teimosia se repete e é algo bastante comum a ponto de se ter criado/adaptado a definição brasileira “turrão” para teimoso, para o espanhol, como numa transposição linguística, chamando-se “turrón”.

b) Imaginários da língua espanhola

i. Língua boa para criticar/xingar/ dizer palavrões

No que diz respeito a imagens sobre a língua espanhola, nota-se uma extensão acerca da personalidade “média” dos espanhóis, no sentido de braveza, por exemplo. Uma primeira visão recorrente tem a ver com o uso de gírias e palavrões, inclusive, já percebida, previamente, antes de nossa coleta de dados, na pesquisa-piloto, uma vez que, dentre o mais citado espontaneamente eram palavrões, sobretudo os relacionados a elementos religiosos tais como “Me cago en Dios” (Defeco/Cago em Deus) ou “Me cago en la hostia de tu madre” (“Defeco/cago na hóstia de tua mãe”). Tais expressões, como se vê, revelam, ademais do traço de braveza da personalidade espanhola, o caráter anárquico, herético ou de oposição a formas de poder, tal como o governo central, também contra o poder da igreja católica, conforme muitos comunistas da época da ditadura, por exemplo. Vejamos o seguinte recorte de entrevista:

R. 8: “Bom, eu conheço inglês, eu conheço espanhol e o português, mas eu acho que o espanhol é a língua onde você consegue xingar melhor, entendeu?” (Ro., filho, 68)

Como vimos, neste exemplo acima, o espanhol é considerado útil para xingar, talvez pela naturalidade que se imagina nesta língua do uso de palavrões, como se não houvesse choque tão forte como seria no contexto brasileiro. Além disso, vê-se uma maior aceitação e força do palavrão em espanhol indicando não só ofensa, como se pode supor no Brasil, mas também, indignação, raiva justificada ante algum problema, injustiça, por exemplo.

ii. Língua intensa que se aproxima da identidade espanhola

Em relação à imagem de língua intensa se (con)fundindo com a imagem do que seria ser espanhol, o que poderíamos apontar é o fato já antecipado no tópico anterior

relativo a uma personalidade média brava, enérgica, com sangue “quente”, cuja felicidade é uma espécie de *carpem diem*, mas com seus complexos e angústias recorrentes. Vejamos o recorte, abaixo:

R. 9: “*Essa língua torna-se mais visceral, o se envolver com as coisas, acho que é meio do sangue espanhol, mesmo, né? Essa paixão, né, que se tem pela vida.*” (FC, neto, 51)

5.2 Imaginários tensos entre Europa e Brasil

Neste momento, partamos para uma discussão transversal neste artigo que diz respeito a questões mais profundas que, seguindo a esteira pênchexiana, busca observar o dito dentro do não dito ou dito de outra forma.

Primeiramente, lembramos de uma tensão semelhante na análise feita por Rodríguez-Zuccolillo (2000) em relação a uma visão colonialista que subjuga culturas nativas indígenas, por exemplo, como o caso do espaço sul-americano. Queremos destacar o modo como os sujeitos enunciam a partir de um imaginário estabilizado de que o europeu é mais evoluído. Imaginário sustentado por argumentos relacionados a uma cultura mais desenvolvida, um trabalho mais sistemático dada o comprometimento que o europeu teria em tudo que faz.

Vejamos o seguinte recorte:

R. 10: “*Ah, eu gostaria muito de saber falar espanhol fluente. Primeiro, por orgulho, claro, é a minha descendência, lógico, existe toda uma história, todo um passado, e eu to aqui por eles... É... Eu acho que, em segundo lugar, pela minha admiração europeia, eu admiro demais a Europa, como um todo, é um continente que eu mais gosto. De todos os continentes o Europeu, é o que eu mais me identifico. E, pela importância do espanhol, eu acho que no mundo todo, né, espanhol é um idioma muito importante. (...) Mesmo que você fale ‘espanhol é ruim’, mas não, existe um orgulho, sim. Sobretudo, quando eu vejo a minha certidão, meu nome mudou. Eu vou tirar o passaporte mês que vem. (...) Uma hora, eu vou. Então eu tenho sangue azul e passaporte vermelho. É o oposto do pessoal daqui, né, que tem sangue vermelho e passaporte azul. O passaporte azul eu não tenho, nem tirei também. Não tirei e não vou tirar. (...) Sim, eu me sinto tão espanhola e tão orgulhosa que não quero passaporte do Brasil. Eu não tenho e não vou tirar, eu quero passaporte europeu*”. (Lu, neta de espanhóis, 42)

Este longo recorte apresenta vários pontos de ancoragem interessantes a se observar: “admiro demais”, “como um todo”, “que eu mais gosto” estabelecem identificação com o continente europeu, sugerindo uma espécie de “desidentificação” com o Brasil que se reafirma nas seguintes formulações: “Mesmo que você fale ‘espanhol é ruim’, existe um orgulho, sim”; “Eu tenho um sangue azul e passaporte vermelho” e “Eu me sinto tão espanhola e tão orgulhosa que não quero passaporte do

Brasil”, seguindo uma espécie de estereótipo positivo (conforme Nardi, 2007) e que, só por ser da Europa, ser descendente de espanhol é motivo de orgulho per si. Na esteira dessa tensão, sigamos o próximo recorte:

R. 11: “*F.: O senhor sabe informar se, no caso sua mãe ou seus avós, sofreram algum tipo de preconceito porque eram estrangeiros, porque eram de outros/outro país? Si.: Não, nunca se queixaram. (...) O tempo que eles conviveram com, é... os caboclo, falava os caboclo brasileiro, eles sempre se deram bem. Porque não é falar mal dos caboclo, mas caboclo aqui, eles tinha terra, tinha tudo, mas não exercia muito, né? (...)É. Então, vinha o caboclo, dono de fazenda, passava em casa, de a cavalo, e ficava louco comia aquele pão grande que nós fazia, e comia. (...) Meu pai falava: “Putá, esses caras são dono de tudo essa terra e não tem... Só fica andando a cavalo pra lá e pra cá e tomando cachaça”. (...)E daí o estrangeiro veio, o estrangeiro trabalhou e fez. E, na verdade, não é falar mal do brasileiro, mas quase tudo que é gerado aqui, que é feito aqui, quase o estrangeiro que fez, não é verdade? (...) E o cara daqui acho que não tinha prática, ou é outra cabeça. Não sei, né? É que nem o índio, o índio você chega lá, só sabe caçar, pescar.”. (Si, filho, 70)*

A partir da rememoração da fala do pai em que já se estabilizara um imaginário de tensão entre o europeu e o brasileiro que resulta em uma deslegitimação do brasileiro, temos: “o caboclo era preguiçoso e só andava a cavalo”, em outros termos, uma espécie de “bon-vivant”. Ao mesmo tempo, “Si”, expressa um imaginário positivo acerca do estrangeiro, no qual se encontra o seu próprio pai, colocando-o em uma posição de trabalhador e que fez o necessário e útil em seu trabalho. Na sequência, ainda enuncia algo aparentemente incoerente: “não é falar mal do brasileiro”, como se ele – que é brasileiro – não fosse exatamente brasileiro, porque é descendente. Há aí uma divisão entre brasileiro-caboclo e descendente de europeu que refaz a tensão entre brasileiro e europeu no deslizamento metafórico em descendente por europeu e em caboclo por brasileiro, sendo que este ainda desliza como índio (que “só” sabe caçar e pescar, derivando na tensão ante subsistência mais complexa como a agricultura).

Sendo assim, nesse recorte se organiza discursivamente uma distribuição valorativa em uma escala que começa com: o estrangeiro (espanhol), o brasileiro, o caboclo e termina com o índio, em que, cada um à sua forma, revela uma espécie de recorte, segundo o enunciador, de biotipos sociais, isto é o **estrangeiro**, em uma situação privilegiada, evocada por um memória de trabalhador e habilidoso, o **brasileiro**, em geral, como inapto ou com pouca contribuição real ao país, o **caboclo** como uma espécie de vagabundo ou acomodado e o **índio**, mais especificamente, com poucas habilidades que não geram grande esforço. A seguir, vejamos um recorte em que temos a presença de estereótipo acerca do indígena.

R. 12: “*F.: O senhor sabe informar se/se, de alguma forma, os avós do senhor sofreram preconceito aqui no Brasil? (...) JM.: Não, não tinha. Não. (...) Bem recebidos. Nossa senhora. Nessa parte... Era tudo trabalhador, mêmo (mesmo). (...) Os da lavoura que tinham nascido aqui era tudo meio índio. (...) Não faziam nada... Eles, eles, eles empreendiam com o espanhol que vinha aqui. (...) Tinha aqueles tipo de índio que não faziam nada. Então, eles mesmos começaram a empreender... não sabiam nada. Era/era um tipo de índio, né? (...) Eu tinha lá uns oito anos e uns entrava morrendo lá. (...) Aí, eu levei um pra prantar cebola, plantamos as coisas pra ver... Era tudo morto. (...) Os índio mêmo não faziam nada. Era incrível. (...) Só pra comer, matar passarinho, carne pra comer... (...) Era tudo morto... Até hoje, ainda... (...) Tudo preguiçoso..” (Jm, filho, 83 anos)*

O fato de os espanhóis serem trabalhadores, o que se opunha aos nativos “meio índios” que não faziam nada, garante a ausência de preconceito em relação aos espanhóis. Ademais, se evoca o caráter professoral da atuação espanhola que ensinava os índios a “trabalharem”, mas sem muito êxito haja vista a recorrente preguiça deles. Percebe-se, novamente, a regularidade dessa tensão e dos deslizamentos de como se significa brasileiro por metonímias distintas – caboclo, índio, meio índio – marcadas por uma direção de sentido deslegitimizadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo os limites da presente discussão, importa-nos salientar a magistral importância da Análise do Discurso nas suas várias possibilidades de enfrentamento teórico, ainda que apresente perspectivas e abordagens nem sempre simples e palatáveis para se estudar de maneira profunda. Contudo, segundo este trabalho, em relação a um dos elementos basilares dos estudos do discursivo, tal abordagem auxiliou a entender elementos muitas vezes ignorados ou ofuscados presentes nas fronteiras entre o dito e o não-dito. E, dentre os vários elementos de interesse do “não-dito”, encontraram-se aqueles relativos às noções de processos de identificação e imaginário, a partir das quais, e baseando-nos nos arquivos a que tivemos acesso, pudemos entender um pouco mais questões relacionadas a efeitos de sentido estabilizados nas discursividades que descendentes de espanhóis sobre si e sobre a sua história familiar.

No nosso caso específico, recorremos a condições de produção histórico-sociais para entender eventuais meandros e matizes que sustentariam determinados imaginários, a exemplo de elementos da história moderna dos espanhóis e dos imigrantes espanhóis que chegaram a Sorocaba imersos em memórias e identificações que podem ter se fixado na discursividade de seus descendentes em contato com nativos brasileiros. Assim, investigar, a partir do presente, acontecimentos histórico-linguísticos anteriores para perceber discursos subsistentes entre os descendentes de imigrantes espanhóis é uma forma de compreender a materialidade histórica dos discursos jogando com diferentes temporalidades que estabilizam o espanhol como *trabalhador, habilidoso, valente*; em relação aos brasileiros, metaforizados em indígenas e/ou mestiços, enquanto *preguiçosos, inábeis, covardes, etc.*

REFERÊNCIAS

BUADES, Josep M. **Os espanhóis**. São Paulo: Contexto, 2008.

CÁNOVAS, M. K. **Hambre de Tierra**: imigrantes espanhóis na cafeicultura paulista 1880-1930. São Paulo: Lazuli Editora, 2005.

_____. *Imigrantes Espanhóis na Paulicéia: Trabalho e sociabilidade urbana, 1890-1922*.

2007. 484f. **Tese de Doutorado em História Social** – USP, São Paulo, 2007.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*.

2002. 279f. **Tese de Doutorado em Lingüística** – UNICAMP, Campinas, 2002.

GRIGOLETTO, E. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E.A. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. P. Alegre: N. Prova, 2008, p.47-65.

GRIGOLETTO, E. & NARDI, F. S. de. Identificação, memória e figuras identitárias: a tensão entre a cristalização e o deslocamento de lugares sociais. **Gragoatá**, Niterói, 34, p. 197-213, 2013.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. **Língua e cidadania: o português no Brasil**.
Campinas: Pontes, 1996.

MORENO, R. C. Resenha de “A identidade cultural na pós-modernidade”, S. Hall. In:
Cidadania & Movimentos Sociais. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, v. 5, n.
2, p.145-149, jun, 2004.

NARDI, Fabiele Stockmans de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade:
reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007.
Tese de Doutorado em Teorias do Textos e do Discurso – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

_____. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: **Revista do Programa
de Pós-Graduação em Letras da UPF**, Passo Fundo-RS, v. 5, n. 2, p. 182-193, jul/dez,
2009.

NARDI, F. S. de. & BALZAN, F. Ponzoni. Relações entre cultura e ensino: um olhar
discursivo sobre as políticas públicas para formação de professores. **Organon**, Porto
Alegre, v. 24, n. 48, 2010.

NARDI, F. S. de. & NASCIMENTO, Felipe A. do. A propósito das noções de resistência e
tomada de posição na Análise do Discurso: movimentos de resistência nos processos de
identificação com o ser paraguaio. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 19/2, dez.
2016, p.80-103.

OLIVEIRA, Sérgio Coelho de. **Os espanhóis**. São Paulo: TCM, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes,
2009.

_____. **Segmentar ou recortar? Lingüística: questões e controvérsias**. Série Estudos
10.

Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas das Faculdades Integradas de Uberaba,
1984.

PAYER, Maria Onice & CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional,
estrangeira. In: **Anais do XII Simpósio Internacional de Letras e Lingüística**. Uberlândia:
UFU, 2018. Disponível em: [https://gfufma.hypotheses.org/files/2018/08/PAYER-M.-O.-
CELADA-M.-T.-Rela%C3%A7%C3%A3o-sujeito-l%C3%ADnguas-materna-nacional-e-
estrangeira.pdf](https://gfufma.hypotheses.org/files/2018/08/PAYER-M.-O.-CELADA-M.-T.-Rela%C3%A7%C3%A3o-sujeito-l%C3%ADnguas-materna-nacional-e-estrangeira.pdf). Acesso: 15/03/20.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. 5.ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008 [1998].

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

RODRÍGUEZ-ZUCCOLILLO, C. M. **Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai**. Tese de Doutorado em Linguística. UNICAMP, Campinas-SP, 2000.

SIGNORINI, Inês. (org). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

TRUZZI, Oswaldo; PALMA, Rogerio de. A imigração espanhola no interior paulista: inferências a partir de um estudo de caso. In: **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 4, n. 2, jul-dez, p. 461-480, 2014.

ZOPPI-FONTANA, M., & CELADA, M.T. Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional. In: **Signo y Seña**, n.20, p.159-181, 2009.

BREVE REFLEXÃO SOBRE UM *VENDEDOR DE PASSADOS* E UMA ANGOLA CARENTE DE IDENTIDADE

Isolda Maria Santos BEZERRA²⁸

1 INTRODUÇÃO

*sobre a nudez forte da verdade –
o manto diáfano da fantasia.
(A Reliquia, de Eça de Queiroz)*

Refletir sobre as literaturas africanas de língua portuguesa implica pensar questões caríssimas a cada uma de suas culturas. No mesmo passo em que ganha visibilidade, essa literatura abre-se à discussão sobre os motivos que lhe inspiram e sobre como esses mesmos motivos dizem muito de sua relação com demais literaturas e realidades, mundo afora. Ao buscar inserção no contexto da cultura mundial, ela também serve a seus escritores como instrumento de protesto e até de reivindicação, enquanto produção literária própria, independente da literatura de seu colonizador.

Muito neste sentido, o que se pretende aqui é observar a obra *O Vendedor de Passados* (2004), do angolano José Eduardo Agualusa, como um desses instrumentos, pensando-a, sobretudo, enquanto construção estética de uma crítica social à emergente burguesia angolana. Uma crítica, portanto, que permite refletir sobre a importante relação entre passado, memória e identidade angolana. Para tanto, a análise da obra é orientada pelos estudos de Inocência Mata (2006), Walter Mignolo (2017) e Marilena Chaui (2016). Do ponto de vista estrutural, os elementos da narrativa (enredo, tempo, espaço, personagem e foco narrativo) guardam expressiva complexidade na constituição da obra e, juntos, constroem uma densa rede de relações. Contudo, apesar de sua relevância, não são, aqui, analisados individualmente: o foco recai sobre a personagem de Félix Ventura, e demais personagens e elementos são, sempre que possível, observados a fim de reforçar a análise.

²⁸Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (atual Universidade Federal de Campina Grande), mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), e doutoranda no PPGLE/UFCG. E-mail: bezerra.ims@gmail.com.

2 SOBRE AGUALUSA

Nascido em Huambo (Angola), em 1960, José Eduardo Agualusa é jornalista, escritor e editor, filho de pai angolano e mãe brasileira. Entre suas principais obras, estão: *Estação das Chuvas* (1996), *Um Estranho em Goa* (2000), *O Vendedor de Passados* (2004)²⁹, *As Mulheres do Meu Pai* (2007), *Barroco Tropical* (2009), *Milagrário Pessoal* (2010), *Teoria geral do Esquecimento* (2012), *A vida no céu* (2013), *Rainha Ginga* (2014), *A Sociedade dos Sonhadores Involuntários* (2017), *O Paraíso e Outros Infernos* (2018), *Vidas e Mortes de Abel Chivukuvuku: Uma Biografia de Angola* (2023).

Não raro, no conjunto dessas obras, Agualusa problematiza aspectos identitários contextualizados no processo histórico angolano. Especificamente em *O Vendedor de Passados*, essa problematização assume a forma de personagens, ou seja, muito da construção identitária das personagens carrega consigo expressiva representação estética da identidade nacional angolana e seus conflitos.

Essa manobra revela o olhar crítico do escritor convencido da necessidade de refletir sobre a Angola pós-independência, dessa vez uma Angola olhando para si mesma. Agualusa rende-se, portanto, à necessidade de pensar a sociedade angolana, num contexto em que o país busca reconstruir-se sob o signo do caos e do desencanto, uma vez que a tão desejada independência não lhe trouxe a paz ou, ao menos, a sensação de pertencimento. Porém, como toda essa reflexão e crítica são construídas esteticamente por Agualusa, na obra?

3 UM POUCO DO ENREDO A PARTIR DAS PRINCIPAIS PERSONAGENS

A ação acontece no pós-independência, quando Angola não é mais colônia de Portugal, mas precisa sobreviver a uma disputa violenta entre os grupos que lutaram pela independência do país. Aqui e ali, a obra concede pistas de que o cenário é uma Luanda física e moralmente arruinada, precisando renascer do caos pós-independência.

²⁹ Com *O Vendedor de Passados*, Agualusa recebeu o "Prêmio Independente de Ficção Estrangeira" (2007), promovido pelo diário britânico *The Independent*, em colaboração com o Conselho das Artes do Reino Unido, sendo o primeiro escritor africano a receber esse reconhecimento. No Brasil, a obra foi adaptada para o cinema, sendo lançado, em 2015, o longa dirigido por Lula Buarque e protagonizado por Alinne Moraes e Lázaro Ramos.

A guerra civil vivida por Angola entre os anos 1975 e 2002, num período regido por atrocidades e extrema crueldade, provocou a morte de milhares de angolanos.

Neste contexto, Félix Ventura, um negro albino, idealiza e vende passados falsos, em Luanda: “Crio enredos por ofício. Efabulo tanto, ao longo do dia, e com tal entusiasmo, que por vezes chego à noite perdido no labirinto das minha próprias fantasias” (Aqualusa, 2004, p. 125-126). Durante toda a vida, foi rejeitado pelas mulheres, até o dia em que se apaixona por Ângela Lúcia e, com ela, teve uma singela relação amorosa. É à porta de Félix que bate, certa noite, o estrangeiro Pedro Gouveia, desejando encomendar uma identidade angolana.

Pedro Gouveia é um ex-presos político que foi torturado na prisão, durante os anos terríveis, junto com sua mulher grávida. Na prisão, as violentas sessões de tortura resultaram tanto no nascimento da filha, passando também a ser torturada, como na morte da mulher. Nunca mais ele vê a filha. Depois de muitos anos, volta a Luanda, rastreando o paradeiro dela, mas precisa fazer isso de forma discreta; é quando encomenda a Félix Ventura uma nova identidade, nascendo assim José Buchmann.

José Buchmann (antes, Pedro Gouveia), nascido na Chibia e residente agora em Luanda, é fotógrafo profissional e circula pela cidade registrando a destruição provocada pela guerra. Nessas andanças, acaba fotografando várias vezes um mendigo que vive vagando pelas ruas da cidade. Trata-se de Edmundo Barata dos Reis.

Edmundo é ex-agente de Segurança do Estado, virou mendigo depois de ficar na miséria. A uma certa altura da trama, José Buchmann reconhece no mendigo o assassino de sua mulher e torturador de sua filha ainda bebê, Ângela Lúcia, a mesma Ângela Lúcia por quem Félix Ventura está apaixonado.

Ângela é a filha desaparecida de Pedro Gouveia. Como ele, é fotógrafa. Com muito ódio e indignação, ela mata Edmundo Barata dos Reis na cozinha da casa de Félix Ventura. O corpo é enterrado no quintal da casa. Ela vai embora de Luanda e jamais tocam no assunto. E Eulálio, uma osga que habita as fendas úmidas e escuras da casa de Félix Ventura. Vendo praticamente toda a movimentação entre as personagens, Eulálio narra a história.

Enfim, é numa Luanda arrasada que Félix Ventura vive do ofício de vender passados falsos. Seus clientes? A emergente burguesia angolana, carente de passado ilustre e glorioso. Para ela, Félix cria e vende genealogias de luxo, com direito a memórias felizes e retratos de nobres ancestrais.

4 MEMÓRIA E IDENTIDADE

A demanda pelos serviços de Félix Ventura existe em razão de uma necessidade que, a princípio, é individual: a necessidade de um indivíduo sentir-se bem, confortável, dentro da própria história de vida. Contudo, essa mesma necessidade ganha *status* de coletividade, quando Félix vem em socorro de angolanos que se sentem estrangeiros dentro do próprio país. Metaforicamente, trata-se de uma Angola pós-independência, ansiosa em definir sua identidade nacional, no mesmo passo em que seu passado não pode simplesmente confundir-se com o passado de sua ex-metrópole.

Nesse sentido, construir toda uma trama em que um negro, albino, vende passados ilustres justo a angolanos carentes desse passado é uma maneira importante de pensar também sobre o apagamento de uma ancestralidade, sobre todo um passado negado a angolanos que precisam, no pós-independência, voltar o olhar sobre si mesmos e repensar sua identidade, uma identidade individual que reflete na identidade coletiva, e vice-versa. E é nas mãos daquele negro albino que Agualusa põe o poder sobre essa negociação.

José Luís Pires Laranjeira³⁰, professor e escritor português especializado nas literaturas africanas, assim define o autor: "Agualusa alia à sua capacidade de fundamentação histórica a facilidade de fluência da enunciação, cauterizadas com episódios burlescos, sentimentais e maravilhosos" (Laranjeira, 1992. p. 102).

A certa altura da trama, Félix e José Buchmann estão jantando, à mesa, quando o estrangeiro comenta: "Um exercício interessante [...] é tentar ver os factos através do olhar da vítima. Por exemplo, o peixe que estamos a comer... generoso pargo, não é? Já tentou ver este nosso jantar na perspectiva dele?" (Agualusa, 2004, p. 39-40). Numa cena como essa, Agualusa trabalha claramente com a premissa de que, para enxergar ou entender o Outro, é necessário colocar-se no lugar deste:

Félix Ventura olhou para o pargo com uma atenção que até ao momento o pobre peixe lhe não merecera; depois, horrorizado, afastou o prato. O outro prosseguiu sozinho: – Julga que a vida nos pede compaixão? Não creio. O que a vida nos pede é que a festejemos. Voltemos ao pargo. Se fosse este pargo preferia que eu o comesse com desgosto ou com alegria? (Agualusa, 2004, p. 40)

³⁰ Mestre em Literaturas Africanas e Brasileira, pela Universidade de Lisboa (1980) e Doutor em Literaturas Africanas, pela Universidade de Coimbra (1994), com pós-doutoramento na Universidade de Cergy-Pontoise, em Paris (1998-1999).

Eulálio, a osga-narradora, observa: “O albino ficou calado. Ele sabe que é um pargo (somos todos) mas prefere, creio, que não o comam nunca” (Aqualusa, 2004, p. 40).

No entanto, Aqualusa não parece render-se à ilusão maniqueísta de pensar essa Angola no lugar somente de vítima das avassaladoras investidas portuguesas. O negro albino, de fato, tem em suas mãos o poder de negociar passados e histórias, tem o poder de determinar o presente e influenciar o futuro de seus clientes, porém o momento histórico em que está inserido, no qual atua, expõe uma sensível faceta dessa negociação: o acervo de memórias que ele compõe e vende à emergente sociedade angolana sai bem mais aos moldes europeus.

A colonialidade do poder e a dependência histórico-estrutural implicam ambas a hegemonia do eurocentrismo como perspectiva epistemológica. No contexto da colonialidade do poder, a população dominada, nas novas identidades que lhes haviam sido atribuídas, foram também submetidas à hegemonia eurocêntrica como maneira de conhecer, na medida em que alguns de seus setores puderam aprender a língua dos dominadores. Portanto, o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia. (Quijano, 2009, p. 74-75, apud Fornos, 2016, p.87)

Põe-se em jogo, então, a necessidade de repensar criticamente as narrativas oficiais sem deixar de fora a responsabilidade que tem a própria Angola em seus processos históricos. A exemplo disso, seus desastrosos conflitos civis internos.

Aqualusa não denuncia apenas a frágil condição de Angola e sua tímida capacidade de representação frente ao discurso eurocêntrico. As teorias pós-coloniais expõem, de certa forma, uma Europa que, no processo de repensar o lugar de fala angolano, também é repensada em suas hostis práticas imperialistas. Em *O Vendedor...*, essa crise parece tomar forma estética na construção da personagem Pedro Gouveia.

O estrangeiro que bate à porta de Félix não é um estrangeiro qualquer: “Eu nasci em Lisboa, sim, mas fui para Angola canuco³¹, ainda nem sequer sabia falar. Portugal era o meu país, diziam-me na cadeia, os outros presos, os bófiás³², mas eu não me sentia português” (Aqualusa, 2004, p.191). É um estrangeiro nascido em Portugal, mas que não se reconhece português. Interessante notar que, inicialmente, Félix Ventura parece

³¹Em Portugal, pessoa de pouca idade, jovem. (Portal EBC, 2017)

³²[Portugal, Informal] 1. Força pública encarregada de garantir a segurança e a ordem públicas e combater infrações à lei; 2. Indivíduo pertencente a uma corporação ou instituição que tem como função garantir a segurança e a ordem públicas e combater infrações à lei (Priberam, 2023)

nada confortável em negociar com ele, porém acaba vendendo a Pedro Gouveia não só uma nova identidade como também um acervo de memórias com as quais quase imediatamente este passa a identificar-se.

Félix Ventura não cabe numa dimensão maniqueísta, numa equação reduzida à dicotomia preto/branco. Ele é um negro *albino* que — apesar de ter o poder de definir genealogias a terceiros — desconhece a própria origem, a própria história: quando ainda bebê, foi abandonado à porta de Fausto Ventura, um alfarrabista, filho e neto de alfarrabistas. A crítica de Agualusa mostra-se mesmo a evitar simplistas representações binárias. No quesito alegorias, Félix Ventura e sua casa parecem concorrer entre si para a representação dessa Angola sofrida e castigada. Falando sobre a casa, a osga comenta:

A casa respira. Ouço-a toda a noite a suspirar. As largas paredes de adobe e madeira estão sempre frescas, mesmo quando, em pleno meio-dia, o sol silencia os pássaros, açoita as árvores, derrete o asfalto. Deslizo ao longo delas como um ácaro na pele do hospedeiro. Sinto, se as abraço, um coração a pulsar. Será o meu. Será o da casa. Pouco importa. Faz-me bem. Transmite-me segurança. (Agualusa, 2004, p.9)

[...] a esta hora, graças a Deus, sopra sempre, a *secreta natureza desta casa*: Um barco (cheio de vozes) subindo um rio. (Agualusa, 2004, p.79, grifou-se)

A casa de Félix pode ser uma representação, uma alegoria de Angola, o espaço onde toda a ação importante acontece e para onde convergem todas as personagens da trama, com toda sua densa e complexa existência. São vozes e vozes, narrando a própria história, e todas elas transitam entre essas paredes. São fragmentos de história individual que, de certa forma, coexistem e agregam-se sob o teto de Felix. É, portanto, “um barco (cheio de vozes)”.

Na letra da música citada no início da obra, o passado assim é definido:

Nada passa, nada expira
O passado é
um rio que dorme
e a memória uma mentira
multiforme.

Dormem do rio as águas
e em meu regaço dormem os dias
dormem
dormem as mágoas
as agonias,
dormem.

Nada passa, nada expira
O passado é

um rio adormecido
parece morto, mal respira
acorda-o e saltará
num alarido. (Aqualusa, 2004, p.4)

Na ideia de ser o passado um rio adormecido, podendo ser despertado, e de ser “a memória uma mentira multiforme”, a estética da formação identitária construída na obra dispõe Félix Ventura a inventar e reinventar a memória, tomando a verdade não como absoluta, mas sim como dinâmica passível de ser relativizada, muito embora não se possa alterar o passado. É neste sentido que Eulálio, a osga-narrador, defende:

[...] podem argumentar que todos estamos em constante mutação. Sim, também eu não sou o mesmo de ontem. A única coisa que em mim não muda é o meu passado: a memória do meu passado humano. O passado costuma ser estável, está sempre lá, belo ou terrível, e lá ficará para sempre. (Eu acreditava nisto antes de conhecer Félix Ventura). (Aqualusa, 2004, p. 59)

A princípio, tomadas individualmente as personagens, o leitor fica sabendo do passado fictício, forjado e vendido aos clientes, mas, do ponto de vista mais amplo e distanciado, o que se tem é a construção, em certa medida ou em medida simbólica, de um passado coletivo, pois esses mesmos clientes passam a conviver e trocar experiências. Dessa forma,

Passado e presente também se manifestam como dicotomias sincrônicas, possibilitando que outro ponto de observação fosse considerado na construção da narrativa: a união entre história e ficção. Assim como Félix Ventura recria passados para seus clientes, Aqualusa recria uma história para Angola. A reconstrução engendrada pelo escritor, entretanto, não se volta para o passado como uma representação exata deste, mas baseia-se na interpretação e consequente ressignificação da História. Fato e ficção perpassam a obra como um recurso que alimenta o tema principal da trama. Dessa maneira, O vendedor de passados revela ser uma alegoria da memória em duas vertentes: da memória na literatura, e na reconstrução da memória cultural do país. Relacionando fato e ficção, o romance de Aqualusa promove o diálogo entre a realidade extratextual representada pela história de Angola e a criação do objeto fictício, representada pela história de Félix Ventura. (Costa, 2014, p. 91)

Além da casa, Félix tem também alguma carga alegórica: não é negro nem é branco, não tem cor definida. Seu passado é tão fragmentado e carente de um registro autêntico, legitimado por reais experiências e voz própria, quanto é o passado de Angola. Sua origem é desconhecida, foi deixado à porta da casa de Fausto Ventura — um viúvo alfarrabista, filho e neto de alfarrabistas — dentro de um caixote com vários exemplares de *A Relíquia*, obra de Eça de Queirós: “Eça foi meu primeiro berço”

(Aqualusa, 2004, p.25), berço português exigente, caro não só ao passado angolano, mas, sobretudo, ao presente e futuro desse povo.

5 QUEM PODE OU NÃO FALAR PELO OUTRO?

Em uma discussão sobre ideologia e educação, a refletir sobre ideologia como processo de dominação, a filósofa Marilena Chaui afirma que, enquanto sociedade, os homens obedecem tacitamente a uma regra: a *regra da competência*. Basicamente:

[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual as circunstâncias já foram determinadas para que seja permitido falar e ouvir [...]. (Chauí, 2006, p.7)

O discurso competente, como "linguagem institucionalmente permitida", dispõe os indivíduos em lugares previamente demarcados na interlocução. Em outras palavras, normas sociais decidem sobre quem pode falar e ouvir, "o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito" (Chauí, 2006). Essa mesma regra, portanto, decide também quem são os excluídos, no processo. O que isso tem a ver com a obra de Aqualusa?

O Vendedor de Passados pode ser pensado como espaço literário que discute os limites entre ficção e realidade, limites que remetem à cara questão sobre a legitimidade e autenticidade de qualquer narrativa que se constrói sobre um povo ou sobre uma comunidade à margem do circuito hegemônico europeu, como é o caso das colônias portuguesas em África. É a um negro albino (nem de todo branco, nem de todo negro) que Aqualusa confere o poder de reescrever o passado da emergente burguesia angolana. Um negro albino que desconhece a própria origem.

Félix Ventura é tão marginal quanto as outras personagens, tem um passado tão fragmentado quanto o de qualquer outro angolano que procura seus serviços, mas é ele que, no final do livro, assume o foco narrativo, começando a escrever um diário. (Até então, quem vinha narrando a história era Eulálio, a osga.) Para Inocência Mata,

As literaturas africanas, metonímias do percurso histórico dos países, parecem hoje coincidir no percurso da sua existência funcionando como *textos-memória* da História dos países. No seu período de emergência e consolidação dos sistemas literários, em que a literatura funcionou como subsidiária da afirmação nacional e identitária face à ideologia colonial, essas literaturas fizeram-se, *grosso modo*, *relatos de nação em devir*. Nesta marcha, o discurso prevalecente era aquele que buscava sintetizar as diferentes vozes (afinal, as diferentes visões sobre o processo de afirmação anticolonial), partilhar memórias históricas e forjadas e colectivizar angústias e aspirações. (Mata, 2006, p.17)

Nas palavras de Félix, “Decidi a começar a escrever este diário, hoje mesmo, para persistir na ilusão de que alguém me escuta” (Aqualusa, 2004, p.197). É, em certa medida, uma Angola consciente de sua dificuldade de representação: “o que caracterizaria uma situação pós-colonial seria uma relação de insuficiência representacional, ou seja, uma incapacidade crônica dos sujeitos de expor sua própria narrativa sobre os fatos” (Machado, 2004, p.20).

Muito interessante também é observar o desfecho da trama. Ele acontece completamente na dependência do passado real, do passado vivido por Pedro Gouveia, sua filha Ângela Lúcia e o torturador Edmundo Barata dos Reis. Por mais verossímil e convincente que seja a identidade falsa de Pedro Gouveia (José Buchmann) é o passado verdadeiro que, mais adiante na narrativa, vem à tona com força total. A vingança contra o torturador só é possível pela força com que emerge do esquecimento o passado comum entre ele, Pedro Gouveia e sua filha. É um passado que vem à tona e acaba definindo não só o presente das personagens, mas, sobretudo, o futuro. Haverá aí um lampejo otimista, confiante de que o país poderá, enfim, olhar para o passado e fazer as pazes com ele, manter um diálogo de orgulho com ele?

Aqualusa não parece desistir dessa Angola e suas tentativas de reafirmação, de reconstrução física e moral. Em meio as vozes que circulam entre as paredes da casa de Félix Ventura, uma personagem bastante discreta também transita, uma personagem que “é a coluna que sustenta esta casa”.

Velha Esperança está convencida de que não morrerá nunca. Em mil novecentos e noventa e dois sobreviveu a um massacre. Tinha ido a casa de um dirigente da oposição buscar uma carta do filho mais novo, em serviço no Huambo, quando irrompeu (vindo de toda parte) um forte tiroteio. Insistiu em sair dali, queria regressar ao seu musseque, mas não a deixaram. (Aqualusa, 2015, p. 11)

Apesar de muito discreta na trama, a Velha Esperança parece desenhada à sabedoria; mesmo em silêncio ou murmurando seus pensamentos, ela existe ali como esteio daquela casa:

A Velha Esperança, essa, acha que são os muros que fazem os ladrões. [...] Ela nunca leu Bakunine, claro; aliás, nunca leu livro nenhum, mal sabe ler. Todavia, venho aprendendo muita coisa sobre a vida, no geral, ou sobre a vida neste país, que é a vida em estado de embriaguez, ouvindo-a falar sozinha, ora num murmúrio doce, como quem canta, ora em voz alta, como quem ralha, enquanto arruma casa. (Aqualusa, 2004, p.11)

Sim, parece haver, em *O Vendedor de Passados*, um Aqualusa confiante de que Angola poderá olhar para o próprio passado e fazer as pazes com ele.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Vendedor de Passados funciona como uma contundente crítica social à emergente burguesia angolana, de uma Angola pós-colonial e sua desesperada necessidade de pertencer a uma nobre genealogia. Para tanto, dois aspectos implicam-se intimamente na obra: memória e identidade. Então, nesse sentido, é sobre como a memória define a identidade individual e como essa identidade influencia a construção de uma identidade nacional, de uma identidade coletiva.

Ao longo de toda a obra, Aqualusa evita que o leitor pense que a empreitada de *ser ouvido* constitui tarefa simples: a densidade das personagens, a forma intrincada do enredo, a dificuldade de distinção entre sonho, realidade e ficção sobre a matéria narrada, tudo isso denuncia como é complexa a tarefa dessa Angola ao reivindicar voz e espaço, dentro e fora do país.

Vender um passado glorioso ou ilustre implica necessariamente a noção de identidade. Mesmo ficção, esse passado resta intimamente relacionado à identidade das personagens, pois nega o passado real e impõe uma reconstrução identitária. Fica claro, portanto, que neste Aqualusa memória e identidade são noções que se implicam mutuamente. É uma Angola carente de um passado que lhe oriente a construção do presente e sugira um horizonte possível.

Conceber um “vendedor de passados” é pensar essa Angola no vácuo de um apagamento histórico-cultural resultado da colonização portuguesa, seguida por intensos conflitos internos. A Angola que sobrevive ao domínio português é uma nação

esfacelada, sem muito de seu passado e ancestralidade. É, sobretudo, uma Angola que, mesmo conquistando sua independência, precisou ainda sobreviver a uma devastadora guerra civil que se prolongou entre os anos 1975 e 2002.

REFERÊNCIAS

- ABDALA Jr. Benjamin. **Literatura, história e política**. São Paulo: Ática, 1989.
- AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I, São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019
- BÓFIAS, *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/b%C3%B3fias>. Acesso em: 13 set. 2023.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.
- CANUCO, *In*: **Portal EBC**. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/jikulumessu/2017/05/entenda-algumas-expressoes-do-portugues-angolano#:~:text=Canuco%20%2D%20pessoa%20de%20pouca%20idade,pessoa%20de%20pouca%20idade%2C%20jovem>. Acesso em: 13 set. 2023.
- CHAUI, M. S. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui**. [online]. 2016, vol.42, n.1, p.245-258. ISSN 1678-4634. DOI: 10.1590/S1517-97022016420100400. Disponível em: <http://ref.scielo.org/brrhbw>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**. Maputo: Fundo bibliográfico da Língua Portuguesa: São Paulo: Via Atlântica, 1999.

COSTA, Maria Emília Magalhães Martins da. **Nada passa, nada expira: A (re)invenção da memória em O vendedor de passados**, de José Eduardo Agualusa. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, Minas Gerais. 2014.

FORNOS, J. L. G. (2016). Cultura, língua e literatura em Milagrário pessoal, de José Eduardo Agualusa. **Navegações**, 9(1), 86-92. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1983-4276.2016.1.25098>. Acesso em: 31 jul. 2022.

LARANJEIRA, Pires. **De Letra em Riste**. Porto: Edições Afrontamentos, 1992.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Maputo: Imprensa Universitária Universidade Eduardo Mondlane, 2003.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LÓPEZ, Laura Cecília, intitulado. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGCwKrcNRRcxNCVShNQZvzJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Tradução: Dionisio da Silva Pimenta. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MATA, Inocência. **Laços de Memória e outros ensaios de literatura angolana**.
Luana: União de escritores angolanos, 2006.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. p. 1-18. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2022.

QUEIRÓS, Eça de. **A relíquia** – Versão integral. São Paulo: Principis, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 37, 2002. p. 4-28. Disponível em:
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192>.
Acesso em: 15 dez. 2022.

**O ENCONTRO DE *PERRO VIEJO* E *PONCIÁ VICÊNCIO*: MEMÓRIAS
CRUZADAS DA ESCRAVIZAÇÃO**

Selma de Carvalho LEÃO³³

Raquel da Silva ORTEGA³⁴

1 INTRODUÇÃO

“O encontro de *Perro Viejo* e *Ponciá Vicêncio*: memórias cruzadas da escravidão” são literaturas de cunho político e transformador que apresentam um processo incessante de busca e resgate de identidade e de cultura por meio do passado ancestral de ambos os protagonistas da história. A primeira obra narra a história de Perro Viejo, um idoso de 70 anos que não se lembrava de ter vivido em outro lugar além do engenho onde ele fora escravizado, passava o tempo lembrando das histórias contadas por Aroni, a anciã mais sábia. Geralmente as suas recordações serviam para resistir à dominação do homem branco: o senhor dos escravizados, o feitor e o vigário. O segundo romance conta a vida de Ponciá Vicêncio que nasceu e viveu até a fase adulta na vila dos Vicêncios, onde viviam os descendentes de escravizados, sendo que a personagem principal vai em busca de uma vida melhor na cidade grande, mas viveu em constantes vazios, entre lembranças e esquecimentos, um processo entre o passado e o presente, possibilitando a discussão sobre a questão identitária da protagonista, a qual se comportava semelhante ao avô que morreu quando ela ainda era uma criança, demonstrando indícios de sua herança ancestral.

Nessas narrativas personagens-título, buscamos compreender de que forma as histórias estão inseridas no contexto histórico de produção, como discutem o processo da escravidão e como se apresenta o pensamento decolonial. Elas trazem memórias afrodescendentes, marcadas por violências, apagamento do sofrimento, morte e servidão, sentimentos decorrentes do período colonial, permitindo a discussão sobre o colonialismo e a colonialidade. Aqui a decolonialidade é de grande relevância, pois começa pelas escritoras que são mulheres feministas negras e ativistas as quais

³³Mestra em Literatura Comparada – UESC. Professora da Educação básica - Ilhéus/ BA. E-mail do primeiro autor: selmacleao@gmail.com

³⁴ Doutora em Letras Neolatinas – UFRJ, professora Adjunta de Literaturas Hispânicas – UESC rsortega@uesc.br

optaram pelo protagonismo negro de suas histórias. Notamos em cada uma das histórias possibilidades de resistência e desconstrução das concepções, de poder e dos conceitos impostos aos povos subalternizados.

Optamos por uma metodologia bibliográfica-analítica, de natureza qualitativa que seguiu de etapas como revisão da literatura; levantamento teórico sobre os assuntos relacionados ao tema. A partir de leituras, realizamos reflexões e discussão sobre a temática e os assuntos relacionados à mesma, assim como a análise das duas obras literárias. A investigação foi desenvolvida em três capítulos, mas aqui não demonstraremos de forma detalhada cada um deles, apenas o que consideramos mais relevante.

Alguns aparatos teóricos como: Schwarcz (2019) para discussão sobre a escravização; na questão da memória, destacam-se Ricouer (2020) e, no tema da afrodescendência ancestral, Freitas (2021). E não podiam faltar Bernadino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020), pois tratam da temática decolonialidade.

A ancestralidade, discutir e refletir sobre a decolonialidade demonstrada por meio da resistência dos protagonistas contra a imposição são dados fundamentais e determinante para mostrar o que tornou as duas obras literárias decoloniais. Portanto, esperamos que o que for apresentado neste artigo sirva como uma boa contribuição para pensar e ou colocar em prática o antirracismo (e foi justamente esse um dos motivos que determinou a escolha pelas obras literárias *Perro Viejo* e *Ponciá Vicêncio*).

2 PONCIÁ VICÊNCIO E PERRO VIEJO: MEMÓRIAS DA ESCRAVIZAÇÃO

Pensar, falar ou mesmo escrever sobre práticas ocorridas na escravização, um dos acontecimentos da história mais violento e muito perverso com o humano, não é assunto agradável, não só pelo fato de saber que foi trágico, mas que se perpetua no mundo todo, mediante ações bárbaras, ficando evidente a desumanização. Segundo Schwarcz (2019, p. 32) “andamos atualmente perseguidos pelo nosso passado e ainda nos dedicando à tarefa de expulsar fantasmas que, teimosos, continuam a assombrar”. Dessa maneira vivem muitos descendentes de africanos no Brasil, uma trajetória longa e hegemônica, marcadas pelo julgo colonial. Em Cuba, se vive “o racismo sistêmico e institucional, os negros são sistematicamente excluídos de empregos relacionados à

indústria do turismo”³⁵ e, isso, segundo Andrews (2007, p. 23) é o exemplo mais dramático, necessitando a reemergência da questão da desigualdade racial em Cuba.

Acreditamos que a literatura pode ser uma das chaves para a reflexão e a discussão sobre esse assunto, inclusive porque ela “pode muito [...] nos fazer compreender o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009, p. 76), a posicionar-se e atuar na luta contra o preconceito racial, a não aceitar que pessoas sejam destruídas, reduzindo-as a objetos ou uma coisa qualquer, expandindo a violência. Nesse sentido, *Perro Viejo* da autora cubana Teresa Cárdenas (2006) e *Ponciá Vicêncio* da brasileira Conceição Evaristo (2017) são representações que aprofundam essas questões, nas quais a pessoa negra não deve ser considerada mais como um objeto, mas como sujeito de suas histórias.

Ademais, Assis (2015, p.151) escreve que:

A literatura afrodescendente tenta desconstruir os estereótipos e as representações negativas relacionadas à imagem do negro, criadas e alimentadas pela barbárie e a violência dos sistemas de colonização do branco europeu, cujas narrativas são assentadas em estigmas e valores que depreciam a cultura do colonizado.

Nas histórias escritas pelas afrodescendentes, o colonizador é descrito com sua verdadeira face, aquele que age de forma dominadora. Em *Ponciá Vicêncio*, o termo “Vicêncio”, segundo Barbosa (2017) representa uma herança da escravidão negra. Em *Perro Viejo*, “Nunca en su vida había traspasado el portón de la entrada del ingenio. Tenía setenta años y no recordaba haber vivido en otro sitio”³⁶ (CÁRDENAS, 2006, p.10), significando que o protagonista só conhecia a vida de escravizado. Esse “passado colonial foi memorizado no sentido em que ‘não foi esquecido’. Às vezes, preferimos não lembrar, mas, na verdade, não se pode esquecer” (KILOMBA, 2019, p. 213). Assim, as autoras brasileira e cubana compartilham seus escritos baseados na escravização, evidenciando a representação do que a memória reteve do ocorrido em Cuba e Brasil.

³⁵ Afro-cubanos. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afro-cubanos/>. Acesso em 10 de mar. 2023.

³⁶ Nunca em sua vida havia ultrapassado a cancela do engenho. Tinha 70 anos e não se lembrava de ter vivido em outro lugar. CÁRDENAS, Teresa. Cachorro Velho. Tradução Joana Angélica D’Avila Mello. Rio de Janeiro: Pallas, 2021. p. 9. Todas as demais citações serão traduzidas a partir desta edição, passando-se a indicar apenas o número das páginas respectivas.

A memória em ambas as narrativas é um processo dinâmico, ganha significado, pois “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda segundo o lugar que nele ocupo e que, por sua vez, esse lugar muda segundo as relações que mantenho” (RICOUER, 2020, p. 133). Se pode perceber, então, nos romances de Evaristo (2017) e de Cárdenas (2006) que a memória dialoga com o real e o imaginário, está vinculada ao lugar de origem das escritoras, assim como a memória ancestral se direciona em uma trajetória rumo à construção identitária, pois “imagem e memória coadunam-se como esferas potentes e atadas à luta pelo poder: manipular a memória e o esquecimento é condição importante na instauração e perpetuação de um grupo hegemônico” (RAMOS, 2011, p. 97). Em Ponciá, percebemos isso de forma bem intensa, principalmente quando ela faz uso da memória para não se esquecer de suas origens. As recordações de Perro Viejo eram as histórias da África contadas pela negra Aroni. No romance *Ponciá Vicêncio*, Conceição Evaristo ficcionalizou uma face da abolição da escravatura, mostrando a relação de dependência entre senhores e seus escravizados. Nas memórias da escritora, notamos que a escravização foi muito forte, é um passado que “ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas” (BOSI, 1992, p. 35). Assim, a escritora mineira aponta:

A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida. (EVARISTO, 2017, p. 72).

Nessa narrativa, compreendemos que a todo instante se escraviza, e essa situação instiga reflexão sobre a condição de subserviência dos afrodescendentes e a questionar as formas opressoras e discriminatórias da atualidade. Essas palavras de Evaristo que demonstram uma diversidade de escravização são, sem dúvida, angustiantes e, ao mesmo tempo, motivo para resistir às imposições e promover mudanças.

3 AFRODESCENDÊNCIA E ANCESTRALIDADE: MEMÓRIAS ENTRECRUZADAS

Entre avanços e retrocessos, pessoas afrodescendentes vão fazendo histórias, uma delas é a afrodescendente Evaristo é professora aposentada, romancista, contista,

poetisa, mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio, (1996) e doutora em Literatura Comparada na UFF (2011) e a sua teimosia e resiliência foram fundamentais para que seus escritos se tornassem públicos. A escritora não conseguiu ser a primeira mulher negra na Academia Brasileira de Letras, mas esse fato foi considerado por ela vitorioso, por ter aberto caminhos e desejos de outros se candidatarem, a exemplo das produções literárias indígenas das comunidades LGBTQIAPN+. Ela iniciou seu projeto de escrevivência, neologismo criado pela junção de duas palavras que “Morfologicamente, decorre da associação entre “escrever” e “viver” e dos sentidos permitidos pela expressão “escrever vivências” ou mesmo de escrever fatos vividos pelo eu que os recupera pela escrita” (FONSECA, 2020, p. 59).

Pensando na obra *Ponciá Vicêncio* (2017), presenciamos uma vida de subalternidade da protagonista da história e de toda sua família, pois seu avô foi escravizado, logo ela se torna descendente da escravização. Em vista de uma vida melhor, semelhante à vida da escritora, Ponciá foi para a cidade com poucos recursos, ficou nas ruas e conseguiu trabalho como empregada doméstica. A escrevivência, como parte da vivência da autora, assume função de denúncia do passado histórico. Evaristo e Ponciá realizam o movimento diaspórico, a diferença da ficção para a realidade é que a escritora, mesmo com dificuldades, conseguiu ter sucesso na cidade grande, embora com idade avançada; já Ponciá foi infeliz, sofreu violência entre outras adversidades. Desse modo, a escritora retratou situações de inúmeros imigrantes que não alcançaram seus objetivos e viveram em uma sociedade hostil em péssimas condições de trabalho, em uma trama repleta de carga emocional e psicológica. As histórias de Teresa Cárdenas trazem a África que vive nela, as experiências e as vivências também se fazem presentes em suas narrativas e na sua poesia, sendo que ela traz o “passado, presente e futuro, misturados em uma visão de mundo em que a ancestralidade é o elo dinamizador, não são estanques ou lineares na concepção africana do tempo” (LOPES, 2021, p. 25). Assim, a ancestralidade é um traço forte nessa escritora afro-cubana, estabelecendo uma ligação entre ela e a África.

Segundo Cárdenas (2022), o seu objetivo e desafio foram:

[...] escrever sobre aqueles que não aparecem em livros infantis e juvenis, os personagens negros. E junto com eles, abordar questões que também não foram abordadas, como o racismo, a violência contra a mulher, o abandono de idosos, a reivindicação de figuras históricas africanas, a emigração, o abuso sexual de meninas, a menstruação, a religião afro-cubana, o tráfico de

escravos... São questões que sempre me preocuparam, algumas delas eu vivi na infância. E eu tive que aprender a lidar com tudo sozinha³⁷.

Notamos que na escrita da autora cubana o que Evaristo chama de (con)fundir vida e escrita, sentimos que há um diálogo entre ambas as escritoras, principalmente diante destas palavras de Conceição: “Eu sempre tenho dito que a minha condição de mulher negra marca a minha escrita, de forma consciente inclusive. Faço opção por esses temas, por escrever dessa forma. Isso me marca como cidadã e me marca como escritora também”.³⁸ Diante das palavras evaristianas, concluímos que as autoras ao narrarem a história do negro, também escreviam sobre si mesmas.

Cárdenas denunciou o racismo presente na sociedade cubana, pois percebeu que essa discriminação e toda a violência atingiram e atingem muitas gerações de afrodescendentes que cresceram em seu país, tentando esquecer sua origem, sentiam que se reconhecer como africanos era sinal de atraso ou de uma pessoa de pouco conhecimento e valor³⁹. A mulher-negra e mãe de três filhos acredita que a literatura pode salvar vidas, mundos.

Recolhendo todas as vozes de seus antepassados, Evaristo traz sua ancestralidade com carga identitária bastante significativa, fazendo escrevivência e ressignificando-a em memórias, sendo algumas reproduzidas em contos, outras em romances e nos poemas. Nessa trilha afrodescendente e ancestral, Evaristo não está sozinha, Cárdenas torna-se uma importante companhia, não só por ser mulher negra e feminista, mas porque trouxe em seu livro *Perro Viejo* a memória através das recordações do personagem que era um idoso negro o qual só tinha lembranças do tempo em que viveu como escravizado.

A ancestralidade pode ser entendida como hereditariedade (Ponciá tem referência em seu avô; Perro Viejo na *vieja Aroni*, uma guardiã de todas as histórias); como sabedoria, modo de ser, pertencimento, identidade, conhecimento e autoconhecimento, porque “impulsiona a pensar sobre muitos mundos, reconstruir nossas identidades, ser potência criativa e força motora” (FREITAS; SANTOS, 2018,

³⁷ Entrevista na Revista Mafuá, PAZ, Rayanne Soares da. “Memória, identidade e resistência na literatura latino-americana”, entrevista com Teresa Cárdenas. Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 38, 2022.

³⁸ Entrevista realizada com a escritora Teresa Cárdenas ao jornal O Globo (2016). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928>. Acesso em: 20 jan. 2023.

³⁹ Entrevista na Revista Mafuá, PAZ, Rayanne Soares da. Ver informação na nota de rodapé 5.

p.130). Além disso, esses autores seguem informando que “refletir sobre a ancestralidade no Brasil é refazer caminhos de esquecimentos e omissões, e na contemporaneidade é refazer caminhos de resistência e ressignificações“ (p.130).

Esse dado é importante, porque podemos ver que as duas ficções têm como base experiências vividas por povos negros, evidenciadas através dos costumes, das tradições, da religião representados no decorrer da narrativa. Dessa forma, pela ancestralidade e pela memória, “percebemos a importância que o território possui para a constituição da história dos povos e da cultura tradicional africana e negra-brasileira apresentada, é a possibilidade de mudança da história dos descendentes de escravizados” (FREITAS; SANTOS, 2018, p.145). Assim, a territorialidade é vista não só como espaço físico, também como lugar da ancestralidade, da memória e da construção social, política e cultural.

É certo que a ancestralidade tem destaque na trilha afrodescendente e a teoria de Oliveira (2020, p. 19) define o significado dela neste contexto: “[...] como o vento: leve, livre e solto, mas tem direção”, ou seja, através da memória ancestral dos protagonistas nas duas narrativas, os pensamentos de Perro Viejo e Ponciá Vicêncio são memórias que o colonizador não coloniza, muitas vezes esses personagens buscavam as lembranças de seus antepassados para livrar-se da opressão. Um exemplo disso se pode ver na obra de Cárdenas (2017, p. 18):

Afortunadamente para el viejo esclavo, el cura no podía leer los pensamientos. De hacerlo, hubiera descubierto que, en vez de atender las prédicas, Perro Viejo volvía atrás en el tiempo y se veía de niño, con las piernas recogidas, sentado en el suelo del barracón, escuchando estremecido la ceremoniosa voz de la negra Aroni contándole fabulosas historias de África⁴⁰.

Assim, a ancestralidade significa também “os modos e as possibilidades de viver, estar, ser, saber, sentir, pensar e atuar⁴¹” (WALSH, 2017, p. 21). Observamos, na atitude de Perro Viejo, que ele não se identifica com a religião do branco e recorre às lembranças, demonstrando resistência ao que lhe é imposto nas aulas de catecismo

⁴⁰ Felizmente para o velho escravo, o vigário não podia ler pensamentos. Se o fizesse, teria descoberto que, em vez de prestar atenção aos sermões, Cachorro Velho recuava no tempo e se via em criança, com as pernas encolhidas, sentado no chão do barracão, escutando comovido a cerimoniosa voz da negra Aroni contando-lhe fabulosas histórias da África. (p. 25-26).

⁴¹ Tradução nossa.

ministrada pelo padre Andrés. Apesar da autora não mencionar a religião do protagonista, a maneira como ele se comporta denota insatisfação.

A memória ancestral reaproxima os afrodescendentes com a comunidade, mostra o que têm em comum, como: afetos construídos ao longo das gerações passadas, histórias contadas, saberes, costumes e práticas. Um dos saberes praticados pelos antepassados que é bastante presente na contemporaneidade, é citado nesta narrativa de Cárdenas (2017, p. 46):

Los esclavos utilizaban las yerbas con frecuencia. Para remedios del cuerpo y del alma. Con la Artemisa calmaban sus Dolores y fiebres. El zumo del apasote servía para ahuyentar las lombrices del vientre de los niños. Con la resina del copey cicatrizaban las llagas que producían los latigazos⁴².

Sabe-se que os ancestrais faziam uso das plantas para aliviar as dores, fazer benzeções e banhos, curar doenças entre outras práticas. Esse conhecimento tem base na tradição tanto indígena quanto na cultura africana e, segundo Santos (2016, p. 112), “o uso das plantas na medicina tradicional foi devido à ausência de assistência médica, assim os saberes ancestrais de base africana se misturam nas trilhas indígenas chegando aos quilombos”. A ancestralidade reconhece o poder da cura, o autoconhecimento, desbrava espaços e força interior.

O encontro entre a vida das escritoras e de suas narrativas se entrelaça não só pela afrodescendência e ancestralidade: em ambas as histórias os protagonistas lutaram contra à escravização, sendo resistentes à condição que fora imposta aos escravizados e aos afrodescendentes.

4 DECOLONIZAÇÃO: TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIAS

Nesta trajetória decolonial, Teresa Cárdenas e Conceição Evaristo são escritoras decoloniais e seus projetos também, ambas conduziram os leitores ao passado africano, ressignificado pelas mãos pretas, entendendo os papéis sociais de cada personagem, sem omitir situações que desumanizaram pessoas negras. A escrevivência evaristiana cuja proposta traz sentidos de resistência de povos da diáspora, assim os corpos negros

⁴² Os escravos utilizavam ervas com frequência. Para remédio do corpo e da alma. Com a Artemísia, acalmavam suas dores e febres. O sumo da erva-de-santa-maria servia para afugentar as lombrigas da barriga das crianças. Com a resina do cupaí, cicatrizavam-se as feridas produzidas pelas chicotadas. (p. 62-63).

ganham destaque, principalmente mulheres. As autoras tendo conhecimento da história, propunham modificações na imagem que foi estabelecida sobre essa população como inferior.

As autoras cubana e brasileira escreveram obras decoloniais que, de fato, trouxeram as estratégias citadas por Walsh. A partir delas, as vozes ganharam visibilidade que por muito tempo, devido ao colonialismo, ficaram silenciadas, além de que revelaram as relações de dominação e de subalternidade as quais são muito frequentes na literatura cardeana e evaristiana. Segundo Cárdenas,

[...] o livro *Perro Viejo* quis trazer de memória a essência daquelas pessoas que foram avós de nossos avós, suas crenças e medos, sua resistência a tudo e sua coragem. Seu desejo de retornar à África, que era o mesmo que ser livre novamente, seu desejo de estar vivo após a morte⁴³.

As melhores lembranças de Perro Viejo eram sempre contadas pela anciã, “porque si Aroni estaba en lo cierto, entonces sería como regresar junto a su madre y los suyos con cada salto⁴⁴” (CÁRDENAS, 2006, p. 81). O protagonista não tinha memórias da África e, às vezes, “ya no confiaba en regresar a África. No ahora. África se había vuelto otra fábula de las que contaba Aroni. Tal vez ni siquiera existiera un lugar como ese y todo había salido del ingenio de la anciana⁴⁵” (*Ibidem*, p. 81). Entretanto, foram as histórias que, muitas vezes, serviram para o protagonista resistir ao sofrimento e a não se render às determinações dos senhores de escravizados. Segundo Souza (2015, p. 110), “o sentimento de retorno à mãe-África e às suas origens marcaria determinadamente a história dos descendentes de africanos nas Américas”, e a literatura cardeana não omitiu esse dado, o qual foi decisivo, para o reconhecimento si enquanto ser que compõe a identidade afrodescendente.

Usar a memória como tática de resistência também fez Ponciá. O processo de apagamento foi uma estratégia de refúgio, distanciando-se da realidade a qual estava inserida, evidenciando o lugar que ocupava, como mulher negra, pobre, infeliz... e o presente dela era reviver o passado. Infere-se, portanto, que a protagonista reinventou no imaginário uma maneira subjetiva de ver e de entender o mundo mediante angústia e

⁴³ Entrevista na Revista Mafuá, PAZ, Rayanne Soares da. Ver nota de rodapé 5.

⁴⁴ Porque, se Aroni estivesse correta, então seria como retornar para junto de sua mãe e dos seus a cada salto (p. 110).

⁴⁵ Não mais esperava retornar a África. Não agora. A África se tornara outra das fábulas narradas por Aroni. Talvez nem sequer existisse um lugar como aquele e tudo tivesse saído da mente fantasiosa da anciã (p. 110-111).

dor, como possibilidade de recriar novas concepções epistemológicas a respeito das identidades de populações afrodescendentes, pois é fundamental saber que:

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19).

Nessa caminhada entre as lembranças e o esquecimento, marcadas pela diferença colonial, vai-se construindo a trilha decolonial, entendendo que o processo da diáspora jamais cairá no esquecimento dos descendentes latino-americanos de escravizados. Assim, Ponciá

[...] gastava a vida em recordar a vida. Era também uma forma de viver. Às vezes, era um recordar feito de tão dolorosas, de tão amargas lembranças que lágrimas corriam sobre o seu rosto; outras vezes, eram tão doces, tão amenas as recordações que, de seus lábios surgiam sorrisos e risos. Tanto tempo já tinha se passado. Quando se encontrariam juntos os três? Parte de sua vida era o desejo que isso acontecesse. Porém, nada fazia, a não ser ficar ali, calma, sentada, quase inerte. Era preciso esperar. (EVARISTO, 2017, p. 79).

Diante desse cenário de recordações dolorosas e desejos de reencontros de Ponciá com sua ancestralidade, sente-se na expressão “preciso esperar”, “[...] uma resistência ética, crítica e digna, contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder”⁴⁶ (WALSH, 2017, p. 19). Em vista disso, a memória afrodescendente e ancestral se direciona para o projeto decolonial que “[...] reconhece a dominação colonial nas margens/fronteiras externas dos impérios, [...] bem como reconhece a dominação colonial nas margens/fronteiras internas” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL 2016, p. 20). Portanto, a memória é um território de possibilidades decoloniais, onde se dá o encontro com a história e a cultura africana.

Em relação aos estudos decoloniais, Maldonado-Torres (2020) aponta que o pensamento decolonial está enraizado em um giro decolonial ou em afastar-se da modernidade/colonialidade. Esse giro para ele é uma reviravolta que coloca em questão a modernidade e ver o colonizado, não como um problema, mas como questionador, pensador, teórico, escritor/comunicador e criador que indaga sobre os problemas criados

⁴⁶ Tradução nossa.

pela modernidade e sobre formas de responder adequadamente a essas adversidades. Quanto a ser questionador, Evaristo (2017, p. 71) aponta:

De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara uns dos seus e quisera se matar também. O que adiantara?

As perguntas de Ponciá fazem lembrar a trajetória de negros africanos e, ao mesmo tempo, é uma tentativa de “romper a escravidão na própria vida e na de sua família, diante de um sistema que se retroalimenta das mesmas estruturas de subalternização, violência e opressão vigentes” (MIRANDA, 2019, p. 25); também soam como uma crítica ao legado colonial que destruiu os sonhos da personagem e determinou uma vida marcada pela hostilidade e pela criminalidade. E “Agora nada lhe interessava mais [...]. O mundo podia virar de cabeça para baixo, que pouca diferença faria. Que pouco ela pouco se dava, que ela pouco se dava...” (EVARISTO, 2017, p.79). Portanto, continuar vivendo nesse sistema de exclusão não faz nenhum sentido, sendo melhor a morte do que construir um futuro sem oportunidades. Os questionamentos da protagonista, também, significam que:

[...] a reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. (MIGNOLO, 2008, p. 296).

Evaristo (2017) e Cárdenas (2006) descreveram os sujeitos subalternizados, e as diferenças coloniais com uso da memória; as quais foram transformadas em resistências. Nesse sentido, a forma como os protagonistas responderam mediante à violência sofrida e não aceitando a imposição, significou um afastamento do colonialismo e da colonialidade.

Na lógica do giro decolonial, o colonizado não deve ocupar o mesmo lugar do colonizador. Perro Viejo de sentiu poderoso, teve sentimento de vingança, desejando destruir o engenho e todos os senhores, mas eram só as lembranças do idoso para não se curvar ou aceitar os benefícios do homem branco. O pensamento do protagonista se configura como estratégia de superação de estrutura de poder, se percebe que houve uma transformação ressignificada quando o ancião tem a sensação de liberdade. Vale

dizer que ter esse direito constitucional fora negado no passado, na ficção e na atualidade, nem todos conseguem exercê-lo.

Em *Ponciá Vicêncio*, Luandi, o irmão da protagonista da história, também sai do povoado para a cidade sem saber ler e escrever, estando à margem da sociedade. Ele “se esforçou, sofreu. Aprendeu a ler, escrevia o próprio nome, e ia aprender muito mais” (Evaristo, 2017, p. 96), assim, a decolonialidade se apresenta envolvida com um giro decolonial em que o personagem (o subalterno) se revela como agente de mudança social (Maldonado-Torres, 2020), pois a alfabetização implica em mudanças individuais e sociais. Esse processo, favorece aos inferiorizados “a multiplicidade de atividades, pensamento, criatividade, etc., e torná-los parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser”. (*Ibidem*, p.49).

Após reconhecida a diferença colonial, foi possível verificar que os protagonistas da história conseguiram resistir ao domínio da imposição colonial e atingiram seus objetivos. Na atitude de Perro Viejo:

Bufando contra el polvo, se acordó de su madre. El rostro le llegó de pronto, sin avisar [...]. – ¿Cómo me llamo? – le preguntó a la aparición que colmaba su mente. Y vio sus labios gruesos moverse, pero no escuchó ningún sonido [...] Lentamente, el ánima del guardiero se levantó en el aire y, atisbando El Colibrí, se adentró en la foresta⁴⁷ (Cárdenas, 2006, p. 104).

O ancião consegue livrar-se da situação de escravizado, do colonialismo, mas o legado ficou para os seus descendentes. Ponciá Vicêncio pode ser considerada a herdeira desse passado colonial, pois ela é neta de um escravizado e vai, enfim, cumprir sua “herança ancestral”:

Andava como se quisesse emendar um tempo ao outro, seguiu agarrando tudo, o passado-presente-e-o-que-há-de vir. E do tempo lembrado e esquecido de Ponciá Vicêncio, uma imagem se presentificava pela força mesma do peso de seu vestígio, Vô Vicêncio [...]. Lá fora, no céu de íris, um enorme angorô multicolorido se diluía lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não haveria de se perder jamais, se guardaria nas águas do rio. (Evaristo, 2017, p. 111).

Vô Vicêncio esteve vivo na memória de Ponciá desde o início da narrativa, assim como a escravização permaneceu nas sociedades latino-americanas em forma de

⁴⁷ Bufando contra a poeira, lembrou-se da mãe. O rosto lhe chegou de imediato, sem avisar [...]. – Qual é o meu nome? – Perguntou à aparição que enchia sua mente. E viu-lhe os lábios grossos se moverem, mas não escutou nenhum som [...]. Lentamente, a alma do porteiro se levantou no ar e, vislumbrando El Colibri, entrou na floresta. (p. 141).

racismo, violência e opressão. A autora deixou perceptível a ligação entre passado e presente, sendo reforçado com o uso do hífen, demonstrando que não há mais nada a ser feito, o agora não está diferente do passado, mas ela separa o futuro “de vir”, para que seja entendido que se faz necessário mudanças: “não haveria de se perder jamais”, assim a herança colonial não se repetirá, afinal Conceição sugeriu guardar “nas águas do rio”. Nessa proposta de mudar o rumo da história da população negra se dá a decolonialidade.

Trazendo essa questão para os dias de hoje, é evidente que uma trilha decolonial está muito distante de ser concretizada, pois ainda existem mulheres negras sendo exploradas, trabalhando como domésticas, cuidando dos filhos de outros e deixando os seus a sorte. Além disso, Gonzalez (2020, p. 160) afirma que a “discriminação de sexo e raça das mulheres negras é o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, limitando possibilidades de ascensão”. Enquanto houver relações abusivas entre patrões e empregados, desprezo pela negritude, a luta pela autonomia e por igualdade de direitos sociais devem ser priorizadas, principalmente quando se referir a mulher negra, porque todo processo de hierarquização e inferiorização é impedimento para que a decolonialidade seja alcançada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo aqui nesta pesquisa é considerado decolonial, primeiro porque optamos por escritoras negras que revelaram e questionaram a escravização. Segundo, pelas narrativas de ambas as autoras apresentarem uma escrita política que possibilita reflexões sobre temas sociais. Aqui literatura de ambas as autoras “está cada vez mais engajada em sua única tarefa verdadeiramente atual, que é levar a coletividade à reflexão e à mediação [...], em que o negro em processo de desalienação possa se encontrar” (Fanon, 2021, p. 195).

Em *Perro Viejo*, a autora trouxe a memória de seus antepassados com todas as crenças, temores e resistência, assim como violência e agressões de forma extremamente brutal. Em *Ponciá Vicêncio*, esse quadro se apresenta como uma herança colonial, mostrada de forma mais específica quando se memorizou os momentos dos antepassados de Ponciá, mas também questionada pela protagonista que estava vivendo situações análogas à escravização.

Nesta pesquisa comprovamos que as ficções *Ponciá Vicêncio* e *Perro Viejo* demonstraram um projeto de desmascaramento de práticas desumanas, visto na memória do protagonista Perro Viejo o qual pensava “que ya trabajaba desde el vientre de su madre. Ya era esclavo desde entonces”⁴⁸ (Cárdenas, 2006, p. 23). Em Evaristo (2017, p. 62), “Vô Vicêncio queria a morte. Se não podia viver, era melhor morrer de vez”. Essas memórias dos personagens revelaram que a escravização, por certo, determinou e justificou práticas de racismo nestes países latino-americanos: Cuba e Brasil.

Perro Viejo e *Ponciá Vicêncio* são um caminho decolonial, que desvelaram uma história de mulheres e de homens negros do passado, mostrando possibilidades de resistência a toda imposição dos que conjugaram o verbo dominar; de transformação, questionando e refletindo o colonialismo e a modernidade/colonialidade; de trilhar por vias do ativismo social de forma coletiva; de reexistir.

REFERÊNCIAS.

ANDREWS, George Reis. América Afro-Latina: 1800 – 2000. Magda Lopes. (Trad.). São Carlos: EdUFSCar, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380017/mod_resource/content/1/America_Afro-Latina_1800-2000%20%281%29.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

ANDREWS, George Reis. FUENTE. Alejandro de la (org.). **Estudios afro-latino-americanos**: uma introdução. ISBN 978-987-722-378-1. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 75-118. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206024023/EstudiosAfro_PT.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

ASSIS, Emanuel Cesar Pires. Poesia negra: uma crítica ao discurso da estética ocidental. In: NERY, Elenice Maria. SOUZA, Elio Ferreira de. COSTA, Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva Costa (org.). **Entre negros e brancos, o que ficou?** – Diásporas, identidades e representações em literaturas africanas e afrodescendentes nas Américas. ISBN 978-85-462-0172-3. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 151-161.

BARBOSA, Maria José Somerlate. Posfácio. In: EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. p. 113-118. EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

⁴⁸ [...] que já trabalhava desde o ventre de sua mãe (p. 32).

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra*. Revista Sociedade e Estado. v. 31, n. 1, janeiro/abril 2016. p. 15-24. Disponível em: bit.ly/Decolonial-negra. Acesso em: 17 jul. 2021.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. ISBN 85-7164-276-1. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CÁRDENAS, Teresa. **Cachorro Velho**. Joana Angélica d'Ávila Melo. (Trad.). Rio Janeiro: Pallas, 2010.

CÁRDENAS, Teresa. **Perro Viejo**. Casa de las América, Cuba, 2006.
EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Sebastião Nascimento. (Trad.). ISBN9786586497205. São Paulo: Ubu, 2020.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Escrevivência: sentidos em construção*. In: DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado (org). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73.

FREITAS, Ricardo Oliveira de; SANTOS, Sandra Andrade dos. Ancestralidade negro-brasileira no romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. In: **Soletras Revista**. 36 (jul. - dez. 2018). issn: 2316-8838. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2018.33686>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de ativos em Portugal até a morte de Zumbi do Palmares**. Volume I. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. ISBN 978-65806-3401-9.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flávia. LIMA, Márcia. (Org.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. ISBN 978-85-378-1889-3. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021. p. 139-150.

GROSGOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-78.

KILOMBA, GRADA. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Jess Oliveira. (Trad.). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. ISBN-13: 9788555910807. ISBN-10: 8555910803. Disponível em:

https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução NORTE, Ângela Lopes. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê**: Literatura, língua e identidade. n. 34. 2008. p. 287-324. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Ponciá Vicêncio**: narrativa e contramemória colonial. Anuário de Literatura, [S. l.], v. 24, n. 2. p. 15–29. 2019. DOI: 10.5007/2175-7917.2019v24n2p15. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2019v24n2p15>. Acesso em: 23 jul. 2023

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira - UFC. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895?mode=full>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. **Memória e literatura: contribuições para um estudo dialógico**. Linguagem em (Re)vista, Ano 06, n. 11/12. Niterói, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/11/07.pdf>. Acesso em: 08 de jun. 2022.

RICOUER, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia. Acesso em 18 de out. 2020.

SANTOS, Marlene Pereira dos. **Quilombando nas matas**: plantas um conhecimento ancestral. VII Artefatos da Cultura Negra Universidade Regional do Cariri ISSN: 2448-0495 19-23 de set. de 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29934/1/2016_art_mpsantos.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 24/05/2019. ISBN: 9788535932195. Companhia das Letras. Acesso: 03 de março de 2022.

SOUZA, Douglas Rodrigues de. Memória, identidade e solidariedade: o coletivo negro na poética de Alzira Rufino. *In*: NERY, Elenice Maria. SOUZA, Elio Ferreira de. COSTA, Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva Costa. (Org.) **Entre negros e brancos, o que ficou?** – Diásporas, identidades e representações em literaturas africanas e afrodescendentes nas Américas. ISBN 978-85-462-0172-3. Jundiaí: paco Editorial, 2015. p. 107-118.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Caio Meira. (Trad.). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4423352/mod_resource/content/1/Todorov_A%2Bliteratura%2Bem%2Bperigo.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. isbn: 978-9942-09-416-2. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

IDENTIDADES E POÉTICA NA OBRA DE NEGRA ÁUREA: LITERATURA TUCUJU EM CENA

Dandara Cryslene Ferreira GOMES⁴⁹

Mariana Janaina dos Santos ALVES⁵⁰

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge da necessidade de conhecer e reconhecer poetas nortistas, principalmente do Estado do Amapá. Nele, enfatizamos os estudos da Literatura de autoria feminina na poética, tendo como objeto de análise a obra *PoesiaAurea: estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais* (2023), da escritora amapaense Negra Áurea, com a seleção de poemas que manifestam diferentes identidades e vozes literárias.

O estudo sobre identidades, literatura e, nesse contexto, poética contemporânea vem se caracterizando pela apresentação da vivência, história, luta, existência e resistência de diferentes grupos que vivem e escrevem na Amazônia, mas cuja produção artística e literária ainda é pouco conhecida no cenário nacional. Estudar poética vem sendo uma poderosa forma de compartilhar e explorar experiências subversivas, visto que o discurso poético de lugares excluídos revela problemáticas e identidades em construção.

Nesse sentido, várias escritoras escrevem obras que inspiram e elevam mulheres, com temas relacionados a amor, maternidade, opressão entre outros. No caso de Negra Áurea, ela também escreve poemas que retratam o espaço amazônico, externando como se sente em meio à natureza e o respeito que tem pelos locais que habita; assim, sua escrita sutil transmite e representa o que a natureza e seu contexto oferecem.

Pesquisar sobre a literatura amapaense, amazônica, de autoria feminina e relatar um pouco dessa história constitui-se, então, em um desafio e uma árdua tarefa por vários motivos. Primeiro, a ótica sob a qual se quer compreendê-la é a da literatura de autoria feminina. Segundo, tem-se a definição do que é e de como se constitui a

⁴⁹ Mestranda em Letras na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Email: dandara.ferreiragomes@gmail.com

⁵⁰ Professora de Teoria Literária e Literaturas em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCL-Ar). Membro do Núcleo de Pesquisa em Estudos Literários (NUPEL) do CNPq. Email: marianaalves@unifap.br

literatura amapaense e amazônica que foge de uma estrutura rígida e composta apenas por autores locais, nascidos no Amapá; muitos escritores englobados nessa classificação não são originários da região, mas aqui se estabeleceram e produziram, contexto no qual se insere a poeta deste estudo.

Terceiro, tal produção literária permanece periférica, embora há muito se manifeste, sobretudo pela dificuldade em realizar um trabalho sistemático e consistente por parte da crítica local, gerando o que se chama de invisibilidade literária e pouca notoriedade. Assim, no conjunto da literatura brasileira, a produção amapaense continua à margem, excetuando-se alguns nomes que ganharam reconhecimento fora do circuito local e que fazem a literatura cada vez mais diversificada e de grande importância na construção da história do Estado do Amapá.

Localizado ao nordeste da Região Norte, no Platô das Guianas, o Amapá é uma das 27 unidades federativas; Macapá é a atual capital e maior cidade do Estado, sendo sede da Região Metropolitana de Macapá, formada também pelos municípios de Santana e Mazagão. O Estado possui forte tradição quilombola e indígena, tendo estabelecido amplas políticas culturais para tais segmentos, que por sua vez, marcam as expressões artísticas locais como a literatura.

O movimento cultural e literário amapaense foi marcado pela vinda de intelectuais de outros Estados para o Território, no período de 1944-1955, durante o governo de Janary Gentil Nunes; dentre estes intelectuais, destacam-se Álvaro da Cunha, Aluizio da Cunha, Alcy Araújo, Arthur Nery Marinho e Ivo Torres, reunidos pelo governo do Território para compor o primeiro escalão. Atualmente, o movimento literário conta com uma significativa produção literária incentivada em grande parte por universidades, entidades sem fins lucrativos, de caráter associativo e bibliotecas.

Alguns dos nomes que fazem a literatura contemporânea, amazônica e amapaense (r)existir são: Alcinéa Cavalcante, Bruna Karipuna, Carla Nobre, Cláudia Almeida, Lia Borralho, Maria Ester Pena Carvalho, Lulih Rojanski, Annie Carvalho, Lara Utzig, Graça Senna, Negra Áurea, Pat Andrade e Luene Karipuna, poetisas que contribuem para a movimentação do cenário literário da capital amapaense. Essas são algumas escritoras que se unem para mobilizar e promover inúmeras ações em prol da visibilidade da escrita de mulheres; além disso, são poetisas que vão se destacando na produção, publicando frequentemente, participando de movimentos e eventos que contribuem para a circulação da arte amapaense e amazônica.

Neste sentido, tal estudo procura conhecer a produção poética de Negra Áurea que representa a luta e a força da mulher amazônida, as quais foram silenciadas e excluídas dos espaços e instituições artístico-culturais durante muitos anos; por essa razão, o fazer poético dessa mulher é um grito de liberdade, testamento humano e social.

A escritora Negra Áurea nasceu em 1971, em Igarapé-Mirim no estado do Pará. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), é especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Atual e Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP). Também possui mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Três Fronteiras no Paraguai; ela passou a residir no estado do Amapá a partir de 1996, em função da atividade de magistério que passou a exercer.

Há muito tempo dedica-se às atividades culturais com a escrita de poemas, cordéis e letras de música, com destaque para ladrões de marabaixo, no entanto apenas nos últimos anos tem começado a publicar, por conta própria suas produções literárias. A consciência identitária e a conseguinte valorização do negro são o pontapé para o trabalho poético de Negra Áurea, sobretudo pela visão de uma identidade cultural afro-amapaense; a artista é fundadora e organizadora do Grupo Kazumba Akelê que realiza apresentações musicais com foco no marabaixo, uma manifestação cultural típica do Estado.

Áurea possui uma vasta produção literária, visto que publicou livros tanto de poesia quanto de prosa, a exemplo de: *Antologia Poética* (2017), *Fragmentos de Almas Eternizadas* (2020), *II Antologia Afrologia Tucuju* (2020), *Mulheres Extraordinárias* (2020), *I Antologia do Projeto Café e os Poetas* (2020), *Coleção Infantil Deca Moleca* (2021), *Obra Coletiva de Cordéis* (2021), *Antologia Brasilidade em verso* (2021), *A beleza de ser negro* (2021), *Cordelizando pelos Estados do Brasil* (2022), *PoesiAurea: estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais* (2023). Negra Áurea é uma grande poeta amapaense que desenvolve a sua participação na luta da visibilidade e valorização do negro por meio da poesia que faz parte da Literatura afro-amapaense, aliás, como o nome do movimento literário do qual faz parte: Afrologia Tucuju.

A escritora carrega em sua produção a responsabilidade de enaltecer e marcar o seu lugar de fala, como mulher, amapaense e professora, dedica a sua escrita em

diversos gêneros e formas, desde poema à crítica literária, demonstrando sua competência artística em cada um dos seus livros. Mas são os poemas que fazem dela uma escritora ímpar, e de muita importância para o campo literário do Amapá, o lirismo é o estilo de representação da autora e podemos encontrá-lo em todas as suas produções poéticas.

Por isso, a obra de Negra Áurea é de extrema importância para compreender as identidades, a cultura e a história amapaense, nortista, amazônida e brasileira em geral. A poética dessa autora pode ser considerada de resistência, uma vez que desafia a perspectiva eurocêntrica sobre a história da Amazônia, da população amapaense e ribeirinha, de forma especial, da mulher negra; tendo sua escrita comprometida com o papel literário, merece ser compartilhada e estudada.

2 IDENTIDADES E POÉTICA AMAZÔNIDA CONTEMPORÂNEA

É possível compreender que há uma relação intrínseca entre a aquisição da linguagem e a manifestação de identidades; na interação dialógica entre sujeito e contexto social permeada pelos vários discursos, o indivíduo interage com outros e, portanto, constrói e reconstrói suas identidades. Desse modo, percebe-se que o processo de construção de identidade de um indivíduo envolve a junção de elementos (língua, linguagem, discurso) e significados que vão sendo incorporado por ele à medida que, como membro de uma determinada comunidade ou região, vai interagindo com o meio social no qual está inserido.

Do ponto de vista etimológico, a palavra identidade vem do latim *identitas*, *identitate* e inicialmente se caracteriza por aquilo que é idêntico, igual; a partir dos estudos contemporâneos percebe-se que o conceito de identidade está distante dessa visão, sendo uma manifestação que se forma a partir da negociação entre semelhanças e diferenças. Para Hall (2014, p. 108):

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Entendemos as identidades como um fenômeno híbrido e movediço, que pode trazer consigo elementos das classes hegemônicas, mas que compreende também elementos de resistência à assimilação. O processo de construção de identidades é um movimento de conhecimento e reconhecimento constante que inter-relaciona o local e global. Assim, de acordo com as discussões descritas, acredita-se que só teremos êxito na compreensão do que seja possuir uma identidade, se primeiramente aceitarmos que existem identidades entendidas como construções baseadas no diálogo intercultural ao qual somos expostos ao longo de nossa existência.

A poética contemporânea tem manifestado marcantes reflexões sobre identidades, memória, cultura, regionalidade, além de trazer à cena discussões em torno das relações textuais e contextuais evocadas pela linguagem literária. É nesse sentido que o conceito, o qual, a nosso ver, ainda pode ser considerado contemporâneo de identidade será utilizado como ferramenta de leitura para se entender as identidades manifestadas na produção literária de Negra Áurea. Conforme Bernd (2011, p. 15-16):

[...] o conceito de identidade torna-se recorrente no domínio dos estudos literários a partir do momento em que as literaturas minorizadas no interior dos campos literários hegemônicos recusam a classificação de literaturas periféricas, conexas e marginais e reivindicam um estatuto autônomo no interior do campo instituído. [...] A literatura coloca identidades, culturas e lugares em diálogo constante, de maneira a particularizá-los e ao mesmo tempo conectá-los aos mais variados contextos a nível local, nacional e universal. O essencial destas literaturas é precisamente sua força de resgatar as formas onde subsistem as culturas de resistência, matéria-prima da identidade cultural.

A construção da identidade brasileira está intimamente ligada à produção literária, pois os discursos representam e produzem identidades; para Bernd (2011, p. 15) é “No interior destas literaturas fortemente voltadas para a consolidação de um projeto identitário, que o sujeito emergente procura reapropriar-se de um espaço existencial”. Pode-se compreender identidade como um processo de construção social, dotado de significados e das experiências de um povo, assim, “o discurso literário produzido nestas circunstâncias é marcado pelo desaparecimento do ‘eu’ individual em favor de um ‘nós’ coletivo” (id., p. 16, grifos da autora).

Sugere-se que a construção de identidades é um processo que nos leva a estar constantemente nos reconstituindo na interação com os diferentes; para Hall (2014, p. 109) “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do

discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Nesse sentido, a Amazônia é um espaço de confluência de saberes, identidades e culturas hifenizadas, e tentar defini-la como ambiente coerente e equilibrado é, no mínimo, desconsiderar os percursos históricos entre diferentes grupos, tempos e objetos que a constituem. No livro *Lugar de fala* destaca-se que “As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente.” (Ribeiro, 2023, p. 63)

No contexto amazônica, é importante pensar sobre o lugar de fala dos artistas, e como pondera Ribeiro (2023, p. 89), “Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta”. Por isso, o lugar social ocupado por cada artista amazônica individualiza experiências e perspectivas, isto é, faz com que as pessoas tenham experiências e vivências distintas, e pensar na ruptura e posteriormente na visibilidade de produções literárias de mulheres amazônicas é reconhecer sua (re)existência e valorizar as suas experiências.

A filósofa também expõe que a legitimação do conhecimento eurocêntrico reforça a hierarquização do conhecimento e de sua construção; a partir destas reflexões vê-se uma questão importantíssima sobre “quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são” (Ribeiro, 2023, p. 24). Nesse sentido, a literatura também é um lugar social, de privilégio e de espaço de poder e que consegue abrir espaço para os “não silenciamentos” das vozes; portanto, a literatura escrita por mulheres legitima seu espaço social ou os seus meios de transcendência social.

Ao figurar a realidade, o discurso literário potencializa a leitura das dinâmicas operadas em sociedade, podendo legitimar processos de exclusão e assentar assimetrias ou, finalmente, registrar múltiplas existências, amplificar vozes historicamente esquecidas pelo discurso hegemônico. Ademais, vemos a possibilidade de compreender como o acolhimento desses discursos e saberes pode contribuir para o fundamento decolonial e, sobretudo, para o exercício da alteridade, tão urgente em nosso tempo.

Uma das maiores expressões de resistência está justamente na Literatura, em especial no discurso que se denomina Literatura pós-colonial, que se propõe a dar visibilidade às manifestações culturais, políticas e literárias dos indivíduos que se encontram à margem da sociedade. Por sua vez, a teoria e a crítica pós-colonial se ocupam de estudar as relações e produções resultantes dos contatos entre colonizador e colonizado, seja no passado ou no presente histórico, estudar a relação existente entre discurso e poder.

O estado do Amapá é hoje palco de diversos projetos que buscam o rediscutir sua identidade cultural, como aconteceu com o conceito **amapalidade** (Canto, 2019), que instituiu um movimento destinado a fortalecer manifestações que nasceram e passaram de geração em geração dentro do território amapaense. O esforço tem como objetivo valorizar as heranças da pré-história e da história mais recente, expressas nas danças, na música, no artesanato, gastronomia e na literatura, para que se perpetuem entre os mais jovens.

Em *Literatura das pedras: a Fortaleza de São José de Macapá como locus das identidades amapaenses* (2019), Fernando Canto explora o termo amapalidade associando-o a “uma condição identitária” que procurou despertar no povo amapaense o reconhecimento formal das coisas amapaenses e uma espécie de agregação de valor ao sentido de pertencimento. Pode-se dizer que a poesia de Negra Áurea possui força motriz a partir de sua visão de mundo e que seus sentimentos resvalam na forma poética empregada nas suas composições literárias.

Uma outra identidade presente na cultura amapaense é a tucuju e que se manifesta na obra de Negra Áurea revelando como o termo tem força no contexto cultural, político e social, visto que passa a representar a literatura e outras artes do povo amapaense. Como afirma Marino (2022, p. 22, grifos do autor), “Um dos elementos identitários que o amapaense enfatiza e reconhece como próprio é definir-se com o nome de ‘Tucuju’ que designa o morador do Amapá, o amapaense, e particularmente o de Macapá”:

A apropriação do termo “Tucuju” como um dos elementos identitários culturais do Amapá é revelador de como o povo amapaense sente-se a seu próprio respeito, visto que esse termo não tem uma definição específica. [...] No contexto contemporâneo, o uso dessa denominação identifica o amapaense ou o que pertence ao Amapá. (Marino, 2022, p. 265)

Ao adentrarmos a poética de Negra Áurea estaremos situando manifestações culturais, reflexos de identidades, hibridização de culturas que, por meio da literatura, discorrem sobre seus espaços, paisagens, imaginários, os quais permitem aos leitores identificar, imaginar e manter um contato mais próximo com os lugares descritos pela escritora.

3 LITERATURA TUCUJU EM CENA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos de investigação deste artigo, utilizam-se as contribuições da pesquisa qualitativa, com apoio nos seguintes tipos: análise documental e pesquisa bibliográfica. Nesse intuito, realiza-se uma apreciação interpretativa e argumentativa no que diz respeito aos poemas selecionados na obra *PoesiAurea: estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais* (2023), a saber: “Macapá, cidade de amor; “Amazônia de pé” e “Vida interiorana”.

Para isso, utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, para discutir a presença da identidade amazônica e tucuju, especificamente nas obras poéticas de Negra Áurea, analisando as faces da voz lírica, que através da marcação de gênero lírico se posiciona como sujeito poético que tudo vê. Esses caminhos da pesquisa propõem uma discussão com as produções da autora e a forma pela qual os poemas se revelam diante da forma poética e das relações com os aspectos socioculturais explorados; os poemas analisados neste artigo revelam uma escritora antenada com a contemporaneidade e com os problemas de seu tempo.

Negra Áurea nos convida a adentrar em um universo poético, circundado de imagens as quais compõem a cultura dos povos amazônicas, ressaltando que, mais além do que uma simples descrição de uma paisagem local, procura evocar sentimentos universais mediante elementos encontrados neste espaço, evidenciando desta forma a estreita ligação que ela mantém com os locais que habita.

No livro *“PoesiAurea: estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais”* (2023), a autora também produz poesias lírico-amorosas, nas quais problematiza a condição feminina em uma sociedade patriarcal, representando a luta e a força da mulher nortista contra os silenciamentos e as exclusões em um espaço de colonização e dominação masculina, inclusive nos estudos literários. Assim, o que nos

parece consensual na referida autora é a tônica da poética que engloba imagens, multipolaridade de vozes, quebra de silêncios e paradigmas sociais e autorrepresentatividade feminina, sobretudo, de mulheres amazônidas.

As produções da artista, que atua em várias frentes culturais, não transmitem uma ideia estereotipada da ingenuidade e submissão dos povos amazônidas, mas faz um caminho inverso de representatividade, pois insiste no poder das palavras. A voz lírica manifestada nos poemas não se vitima e nem aceita as imposições da sociedade, mas se apresenta com o intuito de regularizar as sensações, sem a marcação de rótulos, homens e mulheres se configuram em um mesmo patamar, como humanos sensíveis e palpáveis.

Uma voz que encanta por apresentar a sabedoria dos povos amazônidas que resistem à colonização e lutam pela conservação da sua cultura originária. Consideramos que a poética criativa feita pela autora é de cunho decolonial porque busca ajudar as pessoas a compreenderem a importância de conhecer, reconhecer e respeitar indígenas, ribeirinhos, extrativistas e outros grupos sociais para que não sejam dizimados em seu território sagrado, em sua cultura, em sua ciência. Vejamos a manifestação da identidade tucuju no poema abaixo:

Macapá, cidade de amor

Cabocla pequena
Menina açucena
Flor Tucuju
Em ti o sol brilha
No Norte e no Sul

Cabocla pequena
Menina açucena
Flor Tucuju
Em ti o sol brilha
No Marco Zero

Cabocla pequena
O rodar da tua saia
Me faz delirar
Menina açucena
Teu gosto aguça
O meu paladar

És flor Tucuju
Que realça beleza
No Rio-mar do céu azul
Cunani, Maracá

Me encanta os recantos que tens
Na beira do Rio Amazonas

Macapá cidade de amor
Vibrante é o som do tambor

Noites de Marabaixo
Festejos sagrados
Na linha do Equador
Fulgura esplendor

Em “Macapá, cidade de amor” (Santo, 2023, p. 18-19), a voz lírica ressalta a identidade tucuju que particulariza o morador do Estado e da cidade de Macapá; “És flor Tucuju/Que realça beleza”, o termo originariamente designa uma etnia indígena que habitava o atual território de Macapá. A poeta reivindica esse lugar de sujeito tucuju, como oportunidade de visibilizar identidades em uma narrativa poética em movimento, em construção e que busca retratar de forma plural e complexa sua existência na Amazônia:

O Jeito Tucuju é uma maneira de viver do caboclo e do ribeirinho que se transpõe aos desejos miméticos dos amapaenses e que definem o próprio modo de ser, no primeiro caso, ou como desejariam viver, no segundo caso; é uma maneira de vida pacata e tranquila, vivendo o hoje sem se preocupar com o amanhã, que é um posicionamento frente à vida atribuído à etnia Tucuju, apesar de não ser esta a única etnia que vivia dessa maneira. (Marino, 2022, p. 266)

De origem tupi, o vocábulo tucuju é uma transliteração de tucumã, espécie de palmeira natural da Amazônia e tornou-se símbolo dos moradores da capital a partir de um forte movimento cultural; ser tucuju é admitir, valorizar e reverenciar a pluralidade cultural amazônida, destacando as contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento de país, para a criação da identidade cultural nacional e local.

É importante fazer uso da expressão tucuju, pois apresenta uma proposta de equilíbrio ao tratamento dado àquele que perpassa a presente discussão, em uma tentativa de erradicar do discurso o olhar pejorativo sobre os sujeitos amazônidas. O poema apresenta discussões que giram em torno de temáticas íntimas à realidade da Amazônia, fazendo incidir no material poético valores universais e não apenas regionais, como nos versos “Flor Tucuju/Em ti o sol brilha/No Marco Zero”.

A poética de Negra Áurea também é marcada pela simplicidade de seus textos, aparentemente fáceis de compreender, com temas cotidianos; dentre algumas temáticas, destacamos: o amor à sua terra e ao seu próximo, os acontecimentos da infância e as belezas naturais, com destaque às florestas, rios e animais, instigando-nos a importantes reflexões sobre a vida e a natureza. No poema abaixo, vejamos a manifestação da identidade amazônida:

Amazônia de pé

Úmida floresta da América do Sul
Reflete em tuas águas, o imponente céu azul
Influencia o equilíbrio ambiental
Ao planeta tens papel principal

“SOS Amazônia”!
Grita quem sabe amar
Quem em seus rios se banha
E nas matas a fome vem saciar

Verdejante! Majestosa!
Obra prima imperiosa
No rebojo das falácias
Minhas lágrimas copiosas
Molham o rosto que estremece
Da brutalidade asquerosa

Líderes sem escrúpulos!
Não veem o absurdo!
Que podem causar dores
A ti floresta e aos moradores

Visam ser a razão
Derrubar-te em teu próprio chão
Acordos milionários
Ferem direitos minerários
Ao extrair do teu interior
Recurso de mui valor

Oh esfera monumental!
De fauna e flora excepcional
O povo da floresta não abre a guarda

Indígenas, quilombolas, ribeirinhos e muito mais
A RENCA é um alento pra esta esbelta nação
É ordem e progresso?
Ou desordem e extinção?

Recua o inimigo movido pela pressão
Manter a vigília, já!
Suspender não é revogar!
Vai que o inimigo resolva
Com a caneta rabiscar

Comprometendo o destino
De todos os amazônidas
Por ti amada floresta
Juntos, num grito de fê:
“Queremos a Amazônia de pé”

A poeta nos mostra em “Amazônia de pé” (Santo, 2023, p.11-12), que a relação entre o homem e a natureza resulta de seu modo de vida e, ao mesmo tempo, de uma

rotina de vida carregada de estranhamentos incorporados ao seu espaço, revelando um estado cênico de permanentes descobertas e de percepção estética que se descortina em formas de apelo aos sentidos. A vida do homem amazônida, em uma lógica própria, é marcada pelo tempo das marés e dos banzeiros, da cor das nuvens, do ruído dos ventos sobre as folhas das palmeiras, do nascer e do pôr do sol sobre as águas.

Desta maneira, além desenvolver a relação com um sistema cultural singular, o sujeito amazônida faz verter ainda saberes inerentes à sua necessidade de inserção no meio, marcando a subjetividade na realidade objetiva e na contraposição de interesses pessoais e coletivos, como se percebe nos versos “Grita quem sabe amar/ Quem em seus rios se banha/ E nas matas a fome vem saciar”.

Ligado por um elo significativo com os rios e a floresta, dos quais depende para quase tudo, os sujeitos amazônidas, descritos no verso “Índigenas, quilombolas, ribeirinhos e muito mais”, usufruem desse ambiente, que se desenha para eles; em seus discursos, podemos perceber o quanto a Amazônia foi maltratada pelos que vieram em busca inconsequente de riquezas, num processo colonizador com irreparáveis consequências sobre a natureza e sobre o homem.

Um sentimento presente na obra de Negra Áurea manifesta-se através da ideia de amapalidade que explicita uma gama de características peculiares ao povo ou ao modo de ser amapaense; as peculiaridades são uma tentativa institucional de determinar um modo de sentir e viver para o povo amapaense. Para que possamos ilustrar as experiências íntimas da poeta com o lugar que a leva a definir os traços de uma possível identidade regional, de um sentimento de amapalidade e a reivindicar o seu pertencimento ao Amapá, neste ponto, tomamos como objeto de análise o poema “Vida interiorana” (Santo, 2023, p. 64):

Vida interiorana

Todo amanhecer merece atenção
Cheirinho de terra molhada
Folhas salpicando no chão
Lida matinal
A natureza debulha o açai
Nas telhas e no quintal

O sol desponta no horizonte
Espelhando todo o vegetal
Na mata, a bicharada
No céu, o canto da passarada

- Mundica, traz tapioquinha
Ou biju de farinha

Com castanha é mimo
E um café bem quentinho

- Dá cá meu par de chinelo
Vou coivarar, plantar, colher...
Os frutos que a vida oferecer
Aproveito e levo caniço e isca
Vai que um peixe belisca

Se caso, nada caçar
Tem a opção de mariscar
O fardo é duro seu moço
Já diz o ditado popular
“Se plantar, o chão dá
Mas se não plantar, o chão não dá”

Ainda mais com as ideias
De só com oitenta me aposentar
Aí é pra lascar!

No poema acima, manifesta-se o cotidiano do sujeito interiorano, cuja lida diária se constitui no contato com a natureza e seus elementos; o conteúdo dos versos discute o contexto local: “O sol desponta no horizonte/ Espelhando todo o vegetal/ Na mata, a bicharada/ No céu, o canto da passarada”. O enunciador se coloca em contato com o mundo amazônida, com a natureza e a paisagem da região, mesclando a esta visão paradisíaca certo tom metalinguístico, visto que a poeta procura a palavra “encantada”.

Com fins geográficos, o termo interiorano é usado para descrever pessoas, objetos, paisagens, culturas, histórias, entre outros aspectos que os remetam às regiões mais longínquas do estado do Amapá. Notamos que o poema está construído no formato de descrição do que significa ser interiorano, ser Do Norte, como nos versos “Cheirinho de terra molhada/Folhas salpicando no chão/Lida matinal/A natureza debulha o açaí”. À princípio a voz lírica vai descrevendo em seus versos alguns marcadores identitários do universo amazônico e de sua cultura tão peculiar.

Descreve-se como seguidor do seu destino de nortista, e ao declarar-se como tal não marca uma identidade específica, como amapaense, amazônida ou outra referente à localização, mas deixa no ar o seu pertencimento plural a todas elas. Essa significação identitária plural continua quando a voz lírica manifesta sua amapalidade, o sentimento de resgate das tradições que remontam às primitivas sociedades originárias da Amazônia.

A poética de Negra Áurea convida-nos para uma leitura que reflete a importância das identidades e do lugar dos diferentes grupos sociais que compõem a

Amazônia amapaense. Essa relação entre identidades, história, deslocamento, alteridade e territorialidade permeia a obra da autora como também suscita uma leitura que propõe repensar sobre o nosso ser e estar em um mundo cuja convivência requer respeito às diversidades étnicas, culturais, sociais e territoriais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da poética, a escritora procura transcrever elementos os quais refletem todo esse universo amazônida, ao situar em suas temáticas a paisagem local, e como ela se articula ao estado de espírito do eu lírico, uma vez que, pertencendo também a esse universo mítico por causa de suas origens, a escritora não deixa de trazer aspectos do imaginário em sua obra, ambiente em que perpassam mitos presentes em sua cultura, realçando também como essas características locais se universalizam nas poesias.

A escrita de *Negra Áurea*, ora discutida e estudada sob a ótica das identidades e da subjetividade, apresenta-nos um mundo de diversidade e de possibilidades, para que o sujeito opte por ser único ou diverso, uma vez que os sujeitos poéticos dos textos abordados representam a diversidade que compõe a realidade peculiar deste universo pluricultural chamado Amapá.

Os textos de *Negra Áurea* nos proporcionam o acesso a uma representação de identidades, não mais padronizadas, mas identidades em processo, formadas por diferentes camadas sociais, diferentes etnias que convivem juntas, interagem e confrontam-se em um momento concebido como paradoxal, em que os ideais de decolonização se unem ao desejo de inserção do país em um contexto de transformação.

REFERÊNCIAS

BERND, Zila. **Literatura e Identidade Nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2011.

CANTO, Fernando. **Literatura das pedras: a Fortaleza de São José de Macapá como locus das identidades amapaenses**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em:

<https://www2.unifap.br/editora/files/2019/07/literatura-das-pedras.pdf> Acesso em: 08 mar 2024

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARINO, Francesco. **A literatura do Amapá**: a Fortaleza de São José como *locus* das identidades amapaense 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/480ccfd6-0401-4c46-9c2e-c2e54fe31071/content> Acesso em: 08 mar 2024

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

SANTO, Maria Aurea dos Santos do Espirito. **PoesiAurea**: estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais. 1. Ed. Macapá, AP: Gráfica e Editora Cromoset, 2023.

**A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA UMA MULHER NEGRA EM
INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES: “ARAMIDES FLORENÇA”,
UMA ESCRIVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Eldio Pinto da SILVA⁵¹

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o conto “Aramides Florença”, texto inserido em *Insubmissas lágrimas de mulheres*, escrituragem de Conceição Evaristo, que apresenta uma técnica para retratar sobre a vida de mulheres de forma impecável, revelando sentimentos, situações trágicas, traumáticas e de superação, destacando o retrato social, em especial, de mulheres negras. Em *Insubmissas lágrimas de mulheres*, os contos retratam momentos que causam no leitor uma sensação realística do dia a dia das mulheres com o propósito de promover uma reflexão sobre situações diversas, entre elas a violência contra a mulher negra e tentar contribuir para conscientização social. É importante considerar que o texto “Aramides Florença”, de Conceição Evaristo, enfatiza o tema da violência contra a mulher negra. Segundo Crenshaw (2002, p.178):

[...] a violência contra as mulheres baseada na raça ou na etnia. Essa violência pode ser concebida como uma subordinação interseccional intencional, já que o racismo e o sexismo manifestados em tais violações refletem um enquadramento racial ou étnico das mulheres, a fim de concretizar uma violação explícita de gênero.

Sabe-se que as mulheres muitas vezes sofrem seja de preconceito ou de violência por cônjuges, companheiros, ex-maridos, ex-companheiros e até por vizinhos, isto é, por homens que estão ao seu redor. Ocorre que esse contexto social está atrelado ao contexto histórico e a essas práticas criminosas contra as mulheres, especificamente com a negra reflete no racismo enraizado culturalmente na sociedade brasileira. Diante disso, no conto “Aramides Florença”, de Conceição Evaristo é perceptível a ignorância e o desprovimento de inteligência do companheiro que pratica violência doméstica sem

⁵¹ Professor de Teoria da Literatura da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail do autor: eldio.pinto@ufersa.edu.br.

nenhuma razão, não exista razão para a violência em qualquer circunstância no relacionamento entre homens e mulheres.

Conceição Evaristo é contista e romancista e poetisa, nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais. É uma mulher negra, filha de família pobre, criada pela sua tia irmã de sua mãe, ainda criança teve que trabalhar como empregada doméstica. Estudou e graduou-se em Letras pela UFRJ, é mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio, doutora em Literatura Comparada pela UFF e atualmente é professora na UFMG. Estreou na literatura brasileira 1990 com a publicação de contos e poemas numa série de livros intitulados de *Cadernos Negros* (1978). Ela recebeu os Prêmio Jabuti de Literatura 2015, Faz a Diferença - Categoria Prosa 2017, Prêmio Cláudia - Categoria Cultura 2017. Em 2019, foi homenageada como personalidade literária pelo Prêmio Jabuti (edição 61º) quando venceu na categoria *Crônicas e Contos* com a obra *Olhos D'água* (2014) e em 2023 recebeu o Prêmio Juca Pato. Em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, Conceição Evaristo através de sua escrevivência consegue representar inúmeras mulheres que foram vítimas de abusos, violências tais como: física, verbal, doméstica, patrimonial, psicológica ou ideológica.

Socialmente, a mulher continua sendo vítima de violência doméstica, no caso de Aramides Florença é uma personagem negra, que vive com seu companheiro e tem sua relação com o companheiro alterada pela mudança de comportamento do homem. Embora as mulheres estejam amparadas pela Lei Maria da Penha, o índice de violência é alto e a sociedade sofre o reflexo desse problema, pois essa é uma causa que envolve: mulher, família, sociedade e poder público. De acordo Leônidas de Albuquerque Netto *et al* (2014, p. 459):

Pesquisa realizada no Brasil pela Fundação Perseu Abramo, sobre a violência contra as mulheres e relações de gênero nos espaços públicos e privados, estimou que entre as 2.365 mulheres de 25 Estados da Federação, 34% estavam sujeitas à violência no espaço doméstico. (5) A cada 2 minutos, cinco mulheres são agredidas violentamente. Os atos violentos resultam na perda de 1 ano de vida saudável, a cada 5 anos de submissão às agressões.

É importante salientar que a desigualdade racial existe desde a colonização brasileira, a violência contra mulher negra ocorre dentro desta perspectiva, também existe a violência masculina gerada por raiva e/ou ódio de mulheres negras não só pelo o fato de serem do sexo feminino, mas pela a cor, pela fragilidade. Assim, essa relação

histórica entre racismo e violência acontece desde que o homem sente sua “superioridade” e domínio sobre a mulher, impondo a elas uma submissão.

Para desenvolver o presente estudo, dispôs-se analisar a violência doméstica contra a mulher no conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo, identificar os tipos de violência doméstica contra a mulher e apontar as principais causas da violência doméstica no conto de Aramides Florença, verificando como se deu o fim do relacionamento entre Aramides e seu companheiro, personagens do conto Aramides Florença. A justificativa do estudo se dar em razão da percepção da necessidade de falar sobre a violência doméstica contra a mulher, considerando que o sofrimento feminino merece um debate social sobre a denúncia dos atos de violência. Na percepção de Eduardo de Assis Duarte (2020, p. 86):

Conectada às demandas de seu tempo, a autora mostra-se atenta à interseção problemática dos condicionantes de gênero, classe e raça, tomada esta última em seu sentido vigente no senso comum. De fato, as lágrimas vertidas nas narrativas são, acima de tudo, insubmissas. E apontam para a solidariedade vigente entre as vítimas da violência masculina, seja em que formato esta aparecer.

Por fim, acredita-se que o estudo apesar de ser uma análise literária de um conto, contribui na prevenção desse tipo de violência relatado, uma vez que a abordagem dos elementos da temática será clara, com conceituação, tipificação e pontos reflexivos. Apesar dos avanços já conquistados em nossa sociedade, ainda temos que lutar no sentido de enfrentamento da questão, pois a violência contra a mulher acontece não só no caso de Aramides Florença. Os efeitos da violência contra mulher ocorrem em razão da repetição e pode causar um trauma psíquico de acordo com intensidade.

2 INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES: REFLEXÕES SOBRE A VIOLENCIA CONTRA A MULHER NEGRA “ARAMIDES FLORENÇA”

Insubmissas Lágrimas de Mulheres constitui uma coletânea de 13 contos em que se destacam personagens mulheres, sendo em grande parte negras, que a narradora relata suas lutas e vivências, vivências estas que literariamente são chamadas por Conceição Evaristo de *escrevivências*. Assim, percebe-se que em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, Conceição Evaristo reproduz, de forma narrativa, mulheres vítimas de violência e abusos de diversas maneiras, entre elas: violências física, verbal,

doméstica, psicológica ou ideológica, sendo que neste capítulo apresenta-se definições e análise sobre a violência doméstica contra a mulher no conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo, bem como conceitos e identificação dos tipos de violência doméstica contra a mulher e as principais causas da violência doméstica e a verificação de como se deu o fim do relacionamento entre Aramides e seu companheiro.

No prefácio de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, Conceição Evaristo expressa o sentido para *escrevivência*, o neologismo tem por base a união dos termos *escrita* + *vivência*:

[...] estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. E tão as histórias não são inventadas? Mesmo as reais quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e algo se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda ainda mais o fosso. Entretanto, afirmo que ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma *escrevivência*. (Evaristo, 2016, p. 8).

Ao refletir o processo criativo da escritora pode-se compreender que enquanto produtora de narrativas a fusão das palavras *escrita* e *vivência* perfaz um embaralhamento das histórias que ela cria e as histórias de mulheres que lhe contam sobre suas vivências. Assim, leva-nos a crer que as narrativas por ela reproduzidas causam um efeito ficcional, isto porque ela recria a realidade feminina por meio da linguagem literária. Segundo Camilla Fernandes:

[...] a narradora enfatiza o distanciamento, o fosso que existe entre o escrito e o vivido. Entretanto, no último enunciado, ao observar que persiste no objetivo de “traçar uma *escrevivência*”, por meio do registro de histórias que simula terem sido por ela ouvidas, ela reafirma seu compromisso com a criação de uma literatura que simule histórias de seres “reais”, ou dito de outra forma, que criem o efeito de sentido de verdade, enfim, que sejam verossímeis, reafirmando seu compromisso, como veremos na análise do conto, com a denúncia contra a violência de gênero. (Fernandes, 2021, p. 377).

A abordagem sobre violência contra a mulher é recorrente na mídia, em revistas, artigos, bem como em sites especializados, destarte Leônidas de Albuquerque Netto *et al* (2014, p. 459):

A violência de gênero, não só enquanto ato físico, mas simbólico de desvalorização e subjugação social da mulher, é um fenômeno tão antigo quanto a própria humanidade. Embora se ouça falar de sociedades (lendárias

ou não) que eram lideradas por mulheres, a ampla maioria das civilizações foi caracterizada por modelos de poder e liderança masculinos."

Assim, a violência contra a mulher expõe a desvalorização do sexo feminino pela humanidade, daí deve-se salientar a publicação da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha), em que se explica os casos de violência, que se repetem, sejam eles de violência física, sexual, psicológica ou moral.

No conto de Aramides Florença narra-se a vida da personagem com seu companheiro, não se revela o nome dele, tudo era tranquilo e feliz no relacionamento até que ela fica grávida e o comportamento do homem começa a mudar, ficando estranho, possessivo e incompreensível. O relacionamento em certo momento parece voltar à normalidade com o nascimento do bebê, porém Aramides Florença volta a atenção para a criança, até que um dia, o homem é tomado pelo ciúme, sente-se abandonado no relacionamento e abusa sexualmente de Aramides Florença e sentindo que não há mais condições na relação à abandona após os atos de violência: psicológica, física e sexual. Dessa forma, Aramides Florença sofre no relacionamento, quando seu companheiro praticava contra ela atos abusivos dentro de seu próprio lar. Camila Fernandes (2021, p. 383) destaca:

Na situação inicial do texto, uma narradora, projetada no presente da enunciação, chega à casa de Aramides e depara-se com ela e seu bebê, Emildes Florença, em seu colo. Aramides dialoga com a narradora e passa a contar a história de abandono e violência que sofrera do homem com quem teve o filho.

A projeção da narradora no presente se dá pela debragem temporal e actancial enunciativas as quais criam respectivamente o efeito de sentido de proximidade do tempo da enunciação e de subjetividade, como se observa na passagem a seguir: "O nome do pai do menino **desconheço**, pois Aramides só se referia ao sujeito masculino que havia partido, como "o pai de Emildes", ou como "o pai de meu filho" (EVARISTO, 2016, p. 10, grifos nossos). Desse modo a narradora, simula o diálogo com a protagonista, sua interlocutória, criando o efeito de sentido de verdade para o texto que constrói.

Percebe-se uma narradora exaltando o feminino, que se identifica com a personagem Aramides Florença revelada por "a minha igual" (Evaristo, 2016, p. 9). Esta identificação coloca em situação de semelhança narradora e personagem, como também representa o papel de telespectador da narradora em relação ao relato de uma mulher que aborda sobre a violência sofrida no ambiente domiciliar. No entanto, na concepção de Camila (2021, p. 383): [...] essa condição de igualdade não se refere à igualdade racial, uma vez que não se pode confundir a escritora Conceição Evaristo, o autor

empírico, mulher, com o ator feminino do texto, que exerce o papel actancial de narradora da história, pois não há nenhuma figura no texto que se reporte à cor da pele do ator Aramides”. Saliente-se que de acordo com Carlos Reis (1995, p. 354-355): “[...] importa não esquecer que o narrador é, em última instância, uma invenção do autor [...] por seu lado, o autor empírico não deixará de ser uma entidade transitória e histórica, capaz até de se distanciar ideológica e esteticamente do texto que escreveu”.

Para Marilena Chauí (1985, p. 22), a violência é uma ação que transforma diferenças em desigualdades de hierarquia, com a intenção de dominação, opressão e exploração, condições estas que ocorrem com a passividade e o silêncio dos sujeitos. Dessa forma, acrescenta Chauí “A violência é ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa, impedindo ou anulando sua atividade e fala”. A violência não é simplesmente como transgressão de normas sociais e legais, mas como resultado de um jogo de forças que tem um lado a dominação masculina e do outro a reificação feminina. Ainda, conforme Chauí, a mulher é cúmplice da violência e contribui para a reprodução de sua dependência porque é instrumento da dominação masculina. Já Minayo (1994) salienta a violência como um fenômeno biopsicossocial cuja complexidade dinâmica emerge na vida em sociedade, no entanto hoje é quase unânime que a violência não faz parte da natureza humana e não possui raízes biológicas. Por isso, para a sua compreensão é necessária à análise histórica, sociológica e antropológica, considerando as interfaces das questões sociais, morais, econômicas, psicológicas e institucionais.

Se associarmos os pensamentos de Chauí e de Minayo ao conto, identificamos que o silêncio e a não manifestação de Aramides Florença contribuiram para que os atos de violência se repetissem em seu relacionamento, pode-se identificar que “A indagação lhe pareceu tão despropositada, que ela não conseguiu responder, embora tenha percebido o tom ciumento da pergunta. Um silêncio sem lugar se instalou entre os dois”. (Evaristo, 2016, p. 9).

Conforme a Convenção Interamericana (1996), a violência contra a mulher é “[...] toda e qualquer conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. No conto, percebe-se que Aramides Florença passa por diversos tipos de violência, o que causa sofrimentos físicos e psicológicos. O capítulo II, art. 7º da Lei Maria da Penha, preceitua sobre as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, pode-se

tipificar os cinco tipos de violência, sendo elas: **física, psicológica, sexual, patrimonial e a moral**. A seguir o que reflete a Lei Maria da Penha:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

No conto, Aramides Florença sofre vários atos de violência pelo pai de seu filho, antes do período de sua gestação, durante a gestão e no pós-parto, entre elas estão as violências **física, psicológica, sexual e moral**. Embora seja uma mulher independente no sentido financeiro, com trabalho fixo, permanece em um relacionamento abusivo. Vejamos a seguir as violências sofridas por Aramides Florença:

Violência física: o relato do corte da lâmina de barbear e a queimadura de cigarro:

Um dia, algo dolorido no ventre de Aramides inaugurou uma perturbação entre os dois. Já estavam deitados, ela virava para lá e para cá procurando uma melhor posição para encaixar a barriga e, no lugar que se deitou, seus dedos esbarraram-se em algo estranho. Lá estava um desses aparelhos de barbear, em que se acopla a lâmina na hora do uso. Com dificuldades para se erguer, gritou de dor. Um filete de sangue escorria de um dos lados de seu ventre. [...] O homem, pai do filho de Aramides Florença, não soube explicar a presença do objeto ali. Talvez tivesse sido na hora que ele foi arrumar a cama dos dois. Talvez ele estivesse com o aparelho na mão. Talvez.... Quem sabe...

[...]

Mas, em uma noite, quando o corte da lâmina de barbear ainda ardia no ventre do Aramides, foi que mais um episódio aconteceu. [...] Só que nesse instante gritou de dor. Ele que pouco fumava, e principalmente se estivesse na presença dela, a cara de abraçar com o cigarro entre os dedos. Foi um

gesto tão rápido e violento que o cigarro foi macerado e apagado no ventre de Aramides. Um ligeiro odor de carne queimada invadiu o ar. (Evaristo, 2016, p. 13-14).

Percebe-se Aramides sente a pele sendo cortada por uma lâmina de barbear, esta ação do homem faz com que ela sinta muita dor no ventre, sem contar que esse impacto sobre sua gravidez faz refletir que o homem não tinha muito apreço pelo filho que Aramides carregava em seu ventre, fruto de seu relacionamento. O companheiro não explicou para Aramides sobre como a lâmina estava em cima da cama, e Aramides acreditava ser um descuido do homem deixar o objeto cortante sobre a cama e, naquele momento, encarou o corte como um acidente por causa da incerteza de o objeto estar na cama. Também pode-se destacar o ataque com o cigarro em sua pele fez sentir o cheiro marcante de carne queimada. Essas ações do homem contra a mulher refletem a violência física, por ser uma conduta que afeta a integridade corporal. Para Camila Fernandes, “[...] a narradora, ao delegar a voz ao pensamento de Aramides, por meio da reiteração do advérbio “talvez”, sugere a incerteza do ator feminino sobre o modo como o objeto tinha ido parar ali”. (Fernandes, 2021, p. 385).

Violência psicológica: dano emocional e diminuição de autoestima, isso identifica-se nas passagens:

Passadas as duas primeiras semanas, uma noite, já deitados, o homem, olhando para o filho no berço, perguntou a Aramides, quando ela novamente seria dele, só dele. A indagação lhe pareceu tão despropositada que ela não conseguiu responder, embora tenha percebido um tom ciumento da pergunta. Um silêncio sem lugar se instalou entre os dois. [...]
Cenas mais ou menos semelhantes voltaram a acontecer entre os três várias vezes. Um medo começou a rondar o coração e o corpo de Aramides. (Evaristo, 2016, p. 15-16).

Pode-se observar que a violência psicológica contra Aramides se faz pelas exigências do homem, que insiste em ações possessivas, o que reflete a conduta feminina de defesa através do silêncio, mas esse silêncio causa um dano emocional e a diminuição da autoestima, causando medo e uma perturbação psicológica. A preocupação de Aramides com o filho vai fazendo o homem sentir-se isolado e violento, tomado pelo ciúme, ele logo a associa a um objeto, isso de tentar controlar as ações da mulher afeta o comportamento de Aramides, que passa a ser mais apreensiva no relacionamento. Segundo Greimas e Fontanille (1993, p. 171), “[...] o ciúme comporta,

ao menos potencialmente, três atores, o ciumento, o objeto e o rival, envolvidos numa relação intersubjetiva complexa”. Para Camila Fernandes (2021, p. 387):

A reiteração da expressão “só dele” revela que o homem, em disjunção com seu objeto de valor “prazer sexual”, manifesta o estado passional de possessão em relação a Aramides, que para ele era um objeto de que se servia para obter prazer. Nessa perspectiva ele sente ciúmes do filho que requeria atenção da mãe. Observa-se, pois, a partir do nascimento da criança, o desvelar do estado passional de ciúmes do homem em relação à companheira.

Violência sexual: seu companheiro usa a força masculina para concretizar o ato sexual, visto em:

Estava eu amamentando o meu filho – me disse Aramides, enfatizando o sentido da frase, ao pronunciar pausadamente cada palavra – quando o pai de Emildes chegou. [...]. Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que já estava descoberto, no ato de amamentação de meu filho. E, dessa forma, o pai de Emildes me violentou. [...] E, inexplicavelmente, esse era o homem. Aquele que eu havia escolhido para ser meu e com quem eu havia compartilhado sonhos, desejos, segredos, prazeres... (Evaristo, 2016, p. 17-18).

Em determinado momento, Aramides Florença estava cuidando do filho e é então que o homem passa a violentá-la, os atos proferidos pelo homem não têm o consentimento de Aramides. A narração revela que depois de gestos violentos, o companheiro, com sua força, leva Aramides para a cama, rasga suas roupas e comete a violência sexual, a conduta do homem em manter a relação sexual não desejada, mediante uso da força revela o descontrole masculino: “E quando ele se levantou com o seu membro murcho e satisfeito, a escorrer o sangue que jorrava de mim, ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer” (Evaristo, 2016, p. 18).

Assim, diante das atitudes violentas do companheiro, Aramides destaca que o homem quase arremessou a criança para longe, embora tivesse entendido seus atos como acidentais, a verdade era que ele sentia ciúmes do filho. É assim que o homem demonstra-se ser um sujeito violento ao ignorar a criança recém-nascida e o puerpério de Aramides e após cometer o estupro, Aramides Florença reconhece o companheiro era nada mais do que um homem possuído por um instinto possessivo e sexual violento. Nisto, pode-se refletir assertiva de Leônidas de Albuquerque Netto *et al* (2014, p. 462):

A conservação da integridade estrutural é o processo de restauração e manutenção do organismo, que possui mecanismos de defesa para proteger o indivíduo contra possíveis perdas teciduais, evitando a entrada de microrganismos, prevenido um colapso físico e promovendo a recuperação. Entre os danos da vivência de violência à saúde das mulheres estão mutilações, fraturas, dificuldades ligadas à sexualidade e complicações obstétricas.

A narradora expõe o companheiro como se fosse um homem emocionalmente possessivo, porque os ciúmes que ele demonstra apontam para a falta de autoestima e segurança no relacionamento, no momento em que Aramides engravida e após o parto, ele demonstra ausência de amor ao filho e de autocontrole das emoções. Segundo Sánchez (2020, p. 58):

[...] a referência feita à fraqueza do órgão sexual masculino, depois do abuso sexual, simboliza uma “vitória” lânguida, vulgar, sem brilho e sem energia moral ou espiritual. E confirma a fraqueza espiritual no detalhe do companheiro murmurar entre dentes em vez de falar de forma clara e direita. O homem é representado desconstruindo a imagem tradicional de fortaleza masculina e apresentando uma outra versão que vai desde o medíocre até o ridículo, passando pelo cômico. A insignificância do homem no relato se reforça no fato de não aparecer seu nome, ele nunca é chamado pelo nome.

Percebe-se que ao sofrer a violência sexual, Aramides sente em seu psicológico a noção da transformação de estados emotivos do companheiro como um ser extremamente possessivo e violento. Isso faz pensar que a violência à figura feminina é uma realidade presente na sociedade brasileira e seu enfrentamento exige uma profunda modificação de mentalidade e de postura de setores sociais dominantes, que podem estabelecer alternativas de mudanças, seja do agressor, seja da mulher agredida ou daqueles que elaboram políticas públicas para o combate à violência. Segundo Sueli Carneiro (2003, p. 118):

[...] o Brasil contemporâneo é ainda incapaz de reconhecer a violência que acomete a mulher, principalmente aquelas pertencentes às classes sociais menos favorecidas, em especial a mulher negra, cuja voz é silenciada. Nesse sentido, a denúncia sobre as formas de opressão sofridas por essas mulheres tem exigido a “reebolarção do discurso e práticas políticas do feminismo.

Violência moral: Aramides Florença sofre críticas e xingamentos vindos de seu companheiro, verificado em “[...] ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer.”. (Evaristo, 2016, p. 18). Após os casos de violência na vida de Aramides, apensar de constar em um conto, é necessário enfatizar que, toda mulher tem seu direito assegurado para viver livre de qualquer violência, conforme o art. 2º da Lei Nº 11.340/2006, *in verbis*:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

É importante salientar que a mulher que sofre qualquer tipo de violência vive em uma relação de força e poder com o homem, e mesmo que as leis considerem asseguradas o direito contra o homem, principalmente devendo preservar a saúde física e mental, Saffioti (1987) define a mulher como sujeito dentro de uma relação desigual de poder com o homem, e que mesmo que ela não consinta com a violência, é forçada a ceder porque não tem poder suficiente para resistir, portanto é vítima. Dessa forma, as mulheres encaram o medo de o companheiro causar-lhes mal, principalmente quando envolve filhos, daí sentem dificuldade em se relacionar com outras pessoas.

3 POSSÍVEIS CAUSAS DA VIOLÊNCIA E O FIM DO RELACIONAMENTO

Uma das principais causas da violência doméstica é a dependência emocional no relacionamento, que conforme Moral e Sirvent (2008) identificam a dependência emocional como “um padrão crônico de demandas afetivas insatisfeitas, que buscam ser atendidas através de relacionamentos interpessoais caracterizados por um apego patológico”. As leis podem prevenir, proteger e punir os agressores, mas para acabar com a violência é preciso desconstruir as desigualdades de gênero e as discriminações”. Nesse sentido, no conto Aramides Florença relata um momento que se sente sozinha e fragilizada quando diz “Ninguém por perto para socorrer meu filho e a mim.” (Evaristo, 2016, p. 17). Segundo Sánchez (2020, p. 56) “[...] o carácter resistente de Aramides, entre a paciência e o inconformismo, porque não aceita qualquer coisa e demonstra grande dose de determinação”.

Verifica-se no conto de Aramides Florença que ela permanece no relacionamento abusivo devido aos sonhos idealizados de uma “sagrada família”, conforme visto a seguir:

Mãe, pai e filho felizes, no outro dia deixaram o hospital! - o homem repetia cheio de júbilos a louvação de sua trindade: ele, a mulher e o filho. Os primeiros dias foram só solicitude da parte dele. Tanto era o desvelo, tanta era água trazida na peneira, que Aramides, a rainha mãe, esqueceu por

completo as dores e a tênue desconfiança vividas anteriormente. (Evaristo, 2016, p. 15).

Havia uma esperança de felicidade da família, Aramides pensava que com a vinda do filho, uma união feliz do casal concretizaria, conforme salienta Camila Fernandes, “[...] que ela idealizava, – e que se manifesta por meio das figuras: “sentindo-se bem aventurados”, “profecia”, “milagre”, “mãe, pai e filho felizes”, “júbilos a louvação de sua trindade”, “ele, a mulher e o filho”, “Sagrada família!”, – após o nascimento da criança, o pai vai revelando, por meio de suas atitudes, que ele não era o sujeito que parecia ser”. Desse modo, o homem parecia estar feliz com o filho, que ela já esquecia momentos tristes proporcionados pelo homem. Camila Fernandes acrescenta que:

O companheiro parecia estar feliz com o nascimento da criança, como se nota no enunciado “o pai, embevecido e encabulado com o milagre que ele também fazia acontecer, repartia os seus *mil sorrisos* ao lado da mãe” (Evaristo, 2016, p. 12, grifos nossos). É interessante observar nessa passagem a presença da hipérbole, tropo em que há um aumento exacerbado na descrição dos sorrisos do pai que simulavam seu estado de alma de felicidade. Nota-se, pois, o fazer persuasivo do companheiro sobre Aramides que, em seu fazer interpretativo, cria ser verdadeiro o homem que escolhera como companheiro. (Fernandes, 2021, p. 386).

Nesse sentido, pode-se destacar que os motivos que explicam a violência contra a mulher, muitas vezes, estão associados a fatores sociais, econômicos, culturais e psicológicos, pois quando se pensa em violência quase sempre se relaciona concomitante em culpa, e ao retratar violência e culpa induz a ideia de que o agente do ato violento, ou seja, o homem, terá, conseqüentemente, um sentimento de culpa. No entanto, na narrativa, é possível apreender que o estado passional do homem de Aramides Florença vai gradativamente se transformando do namoro até a gravidez da mulher. Após o nascimento da criança, ele quebra o respeito com a violência sexual. Aramides, que antes acreditava em seu companheiro, passa a se sentir insegura perante as ações do homem, principalmente durante a gravidez. Ele não parecia violento, mas com o nascimento da criança a máscara se desfez e revelou o quanto era violento e não expressou sentimento de culpa por isso. Segundo Leônidas de Albuquerque Netto *et al*:

[...] mulheres que vivenciaram a violência pelo companheiro, no ambiente privado e vedado ao público. Essa teoria destaca a doença como uma situação de estresse na qual o indivíduo procura adaptar-se ao estado de saúde alterado. Essa adaptação manifesta-se por uma reação orgânica, que inclui mudanças negativas no comportamento ou na degradação dos níveis de

funcionamento do corpo, com o objetivo de resgatar, no indivíduo, o estado de independência completa.

Camila Fernandes salienta que Aramides Florença sofre “a violência sexual e, somente depois de esta ter sido consumada, é que ela, como sujeito cognitivo, sofre uma transformação de estados: de um saber enganoso ela passa a um saber verdadeiro sobre o sujeito possessivo e violento que ela tinha como companheiro.” (Fernandes, 2021, p. 390). Por fim, o elemento feminino sofre violência sexual, moral e emocional e revela o compromisso de denúncia da violência contra a mulher, de acordo com a perspectiva de Antonio Candido: “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção (...) A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (Candido, 1995, p. 175). Nesse sentido, é crucial a quebra do ciclo de violência contra a mulher seja ela negra ou branca, a vítima deve buscar ajuda, denunciar, esconder-se na casa de amigos ou parentes, pedir o divórcio ou a separação de fato, infelizmente Aramides Florença só ficou feliz e livre da violência após a saída de seu companheiro de casa, considerando a descrição “Aramides me olhou, dizendo, feliz, que o seu filho pronunciava sempre os mesmos sons, desde que o pai dele havia partido, há quase um ano, quando o bebê tinha somente alguns dias de vida” (Evaristo, 2016, p. 9). É possível perceber que os atos de violência contra Aramides Florença evidenciam consequências à saúde da mulher como problemas comuns à integridade física e psicoemocional, podendo gerar sentimentos de tristeza, desânimo, estresse, solidão, baixa autoestima, incapacidade, impotência e ódio.

Portanto, na narrativa de Aramides Florença que, num primeiro momento, a narradora projeta a forma de vida de uma mulher subordinada ao homem, o que tipifica os valores da sociedade machista e patriarcal. Desse modo, é interessante lembrar que na sociedade patriarcal brasileira se prevalece raízes do período colonial em que o homem controla o feminino. Entre os papéis da mulher, os pesquisadores Boris e Cesídio destacam o de prestadora de serviços sexuais: “[...] o homem tinha o direito de controlar a vida da mulher como se ela fosse sua propriedade, determinando os papéis a serem desempenhados por ela [...]” (Boris; Cesídio; 2007 p. 456). Em seguida, Aramides se torna insubmissa aos desejos e ordens do homem e como sugere o título da obra, ela se liberta da dependência emocional do companheiro que, para demonstrar

uma “superioridade” fajuta usa de sua força e a violenta, o que deixa para a narradora a consciência de vivência traumática da personagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da violência doméstica contra o sexo feminino no conto “Aramides Florença”, de Conceição Evaristo, reflete um drama recorrente que abala a autonomia da mulher, destrói a autoestima e traz consequências à estruturação pessoal e familiar. As agressões sofridas podem desencadear em problemas sociais como desemprego, marginalização, desigualdades e o uso de álcool e drogas e impacta na vida das pessoas. Assim, neste estudo se observou que a violência doméstica contra a mulher se reflete uma realidade brasileira, na maioria dos relacionamentos têm um início com convivência harmônica, porém quando o machismo prevalece na figura do companheiro, é questão de tempo para que os pequenos atos abusivos se manifestem com tendência à fortes agressões ao passar do tempo, tendo um agravamento da situação.

Percebeu-se que Aramides Florença procura ao longo da narrativa uma forma de se conscientizar, resistir e se libertar do companheiro, que representa a opressão e a violência. Nessa situação, pode-se dizer a narrativa faz parte do que denomina de “discurso de resistência”. Destarte Silvestre e Feldman (2019, p. 33), a resistência discursiva refere-se a um discurso contra algo ou alguém identificado, fazendo uma denúncia específica e aberta: Tal resistência discursiva se torna uma arma na resistência armada, uma vez que sua efetividade é para alertar sobre um problema setorizado e, uma vez que o opositor ou o problema cessam, o discurso perde sua razão.

Observou-se também que a narradora não revela o nome do homem, não se destaca nem um nome ficcional, isto por se considerar que os contos narrados em *Insubmissas lágrimas de mulheres* vieram de situações ouvidas por Conceição Evaristo, tal procedimento é comum no seu processo de escrevivência: ouvir, coletar e escrever histórias. Cabe destacar o que diz Conceição Evaristo na abertura de *Insubmissas lágrimas de mulheres*:

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E, no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. [...] Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (Evaristo, 2016, p. 10, grifos da autora)

Compreende-se que, em *Insubmissas lágrimas de mulheres*, a opção de o narrador feminino não oferecer visibilidade aos homens e sim às mulheres, pois os homens exercem o papel de opressores e agressores, sendo que o modo narrativo de Conceição Evaristo, ao enunciar feminino como protagonista, proporciona o relato de mulheres que sofrem violência sexual e opressão masculinas para que a sociedade se conscientize. Simone Teodoro Sobrinho ressalta:

Embora as narrativas de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* façam parte de um contexto que não é mais o do intercâmbio de mulheres, tampouco o da escravidão antiga e da moderna, as protagonistas continuam a ser tratadas como coisas, como servas e continuam a sofrer violência. (Sobrinho, 2015, p. 57).

A abordagem do tema da violência doméstica é identificada no conto “Aramides Florença” e na realidade de muitas mulheres, que sofrem por não saberem como denunciar e/ou ter resistência para pôr um fim na relação abusiva devido à idealização ou dependência do relacionamento. Dessa maneira, em especial, identificou-se os atos de violência relatados no conto em questão e ao confrontar com contexto atual da sociedade brasileira, pode-se constatar os mesmos tipos de violência doméstica sofrida pela personagem Aramides Florença (mulher negra, sucedida profissionalmente e com sua independência financeira), as quais são: **violência física, psicológica, sexual e moral**. Destaque-se que a elaboração da Lei Maria da Penha (2006) representa um marco histórico para assegurar a integridade física, moral e mental da mulher, visto que foi realizada mediante o exemplo de uma mulher que sofria constantemente violências em casa.

Considerou-se que a narrativa de Aramides Florença apresentou a vida de uma mulher, inicialmente, subordinada ao homem, se sujeitando a valores machistas e patriarcais, que figura a representação de uma família em que o homem “parece” ser o “chefe”. Consequentemente, Aramides Florença vai se tornando independente e

insubmissa ao homem, daí ela se liberta da dependência sentimental do companheiro que, diante da resistência dela, usa da força e da violência, causando uma vivência traumática. De acordo com Leônidas de Albuquerque Netto *et al*: (2014, p. 463), os traumas da violência: “caracterizaram-se por distúrbios físico, psicológico e emocional, influenciando na conservação e na integridade à saúde da mulher de forma degradante, agressiva e destruidora de sua autoestima e de seu estado de independência completa”.

Portanto, a ação feminina de não se submeter a abusos deve se tornar uma realidade na vida das mulheres e esse enfrentamento social exige uma modificação de mentalidade da mulher agredida, destarte a necessidade da inserção de um trabalho que conscientize a mulher para fortalecer a autonomia e a autoestima. Também deve-se permitir, no campo social, a possibilidade de intervenção com ações que promovam a redução dos impactos da violência contra a mulher. É importante considerar que na relação da vítima e do agressor pode ocorrer uma limitação de ações e políticas públicas que possam subsidiar e avaliar precisamente as causas da agressão contra a mulher.

REFERÊNCIAS

BORIS, J. B. G. D; CESÍDIO, H. M. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza vol. VII – nº 2, p. 451-478 – set/2007 Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518614820070002000>. Acesso em 05 de fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 1973, de 1 de agosto de 1996. **Convenção Interamericana**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm> . Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> . Acesso em: 01 de mai. 2022.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>>. Acesso em 23 de jan. 2022.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. *In*: CHAUÍ, Marilena; CARDOSO, Ruth; PAOLI, Maria Célia; SOS-MULHER (Orgs.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, vol. 4. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985, p. 16-24.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171, 2002.

DUARTE, A. Eduardo. Escrivivência, Quilombismo e a tradição da escrita afrodiaspórica. *In*: D, L. Constância; N, R. Isabella (Orgs.) **Escrivivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Aramides Florença. *In*: **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 8-18.

FERNANDES, Camila. A construção da identidade de Aramides Florença: Da alienação à conscientização sobre a violência masculina. *In*: **Revista Entreletras**. V.12, N. 3, Set./Dez. 2021, Araguaína, p. 375-395, 2021. Acesso em 20 de mar. 2022.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das Paixões**. Dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. *In*: **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.10 (supl. 1), p. 07-18, 1994.

NETTO, Leônidas de Albuquerque *et al.* Violência contra a mulher e suas consequências. In: Acta Paul Enferm. 2014; 27(5):458-64. Disponível em <https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-027-005-0458/1982-0194-ape-027-005-0458-pt.pdf> Acesso em 3 de novembro de 2023.

REIS, Carlos. **Introdução aos Estudos Literários**. Coimbra, Livraria Almedina, 1995.
SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo, Moderna, 1987.

SÁNCHEZ, Javier Santos. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres, de Conceição Evaristo: a desconstrução dos discursos hegemônicos e o surgimento de um novo arquétipo de herói**. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Literários) Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros. Minas Gerais, Centro de Ciências Humanas, 2020.

SILVESTRE, Nelci Alves Coelho.; FELDMAN, Alba Krishna Topan. Estratégias de resistência, sobrevivência e continuidade no discurso de grupos étnicos colonizados: reflexões teóricas. In: FELDMAN, Alba K. T.; MUNHOZ, Ruan F. (Org.). **Perspectivas multiculturais e pós-coloniais: irrompendo a literatura convencional**. Maringá: UEM, 2020, p. 31-55.

SOBRINHO, Simone Teodoro. **A violência de gênero como experiência trágica na contemporaneidade: estudo de *Insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo***. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários. Belo Horizonte, 2015.

O LUGAR DOS POEMAS AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO POLIEDRO-SISTEMA DE ENSINO

Elana Gonçalo de ARAÚJO⁵²

Maria Marta dos Santos Silva NÓBREGA⁵³

1 INTRODUÇÃO

O aumento da demanda por educação privada no Brasil durante a década de 90 levou à criação dos Sistemas de Apostilados de Ensino (SAE). Os SAE se concentram em cursos preparatórios para vestibulares. Esses sistemas foram pioneiros no desenvolvimento de materiais didáticos focados em conteúdo que ajudam os alunos a passar nos exames de ingresso ao ensino superior.

A criação de apostilas que abrangem de forma objetiva e direcionada os conteúdos necessários para os exames é a principal característica desse sistema. Estas apostilas ajudam os alunos a aprender e resolver problemas comuns nos exames vestibulares.

Com o tempo, a popularidade do SAE aumentou e seu alcance aumentou graças ao modelo de franquia educacional. Esse modelo baseia -se na oferta de uma estrutura de ensino padronizada, dividida em módulos menores. Essa estrutura permite que os alunos aprendam de forma mais eficaz e se concentrem nos conteúdos específicos de cada disciplina.

Assim, os Sistemas de Apostilados de Ensino desempenham um papel importante na preparação dos alunos para os exames e, portanto, na entrada dos alunos no ensino superior. Uma contribuição significativa para a educação no Brasil foi sua abordagem pragmática e técnica aos elementos mais pertinentes do currículo.

As escolas conveniadas desempenham um papel importante na promoção do Sistema de Apoio Educacional (SAE) adotado pela organização, segundo Bego (2013, p.76). Eles podem até mesmo se beneficiar das campanhas de marketing promovidas pela matriz, o que resulta na transferência do que o autor descreve como "colégios-

⁵² Mestranda em Letras PPGLE/UFCG – Campina Grande-PB. E-mail: elana.goncalo@estudante.ufcg.edu.br.

⁵³ Doutora em Teoria e História Literária IEL/UNICAMP E-mail: martanobregaufcg@gmail.com

curso". Essa abordagem educacional se baseia em uma lógica tecnicista e se concentra na simplificação do conteúdo para que os alunos possam memorizá-lo melhor. O objetivo principal dessa abordagem é garantir que os alunos aprovelem as avaliações.

Ao se associarem ao SAE, essas escolas ajudam a financiar os métodos educacionais de manutenção. Essa colaboração não se limita apenas à educação, mas também ao mercado, promovendo as marcas da SAE. É importante lembrar que, embora esse método de ensino possa aumentar as chances de sucesso nos exames, levanta dúvidas sobre a qualidade da educação oferecida. Essa metodologia pode comprometer a formação integral dos alunos porque prioriza a memorização e a simplificação do conteúdo em detrimento do desenvolvimento crítico e criativo dos alunos. A preocupação excessiva com estatísticas quantitativas, como índices de aprovação, pode obscurecer o valor da educação, que ajuda a ensinar não apenas o que você sabe, mas também as habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o pleno desenvolvimento de uma pessoa.

2 BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO POLIEDRO

O Poliedro Sistema de Ensino surgiu em 1993, inicialmente como um curso pré-vestibular, em São José dos Campos - SP. Sua fundação marcou o início de uma trajetória dedicada à excelência educacional e ao desenvolvimento de soluções inovadoras para o ensino no Brasil.

Em 2000, o Poliedro deu um importante passo ao estabelecer sua primeira escola de ensino médio. Esse movimento permitiu a expansão da instituição para além dos cursos preparatórios para vestibulares, abrangendo agora também o ensino regular.

No ano seguinte, em 2001, o Poliedro consolidou sua presença no cenário educacional ao criar seu próprio sistema de ensino. O objetivo deste sistema é fornecer alternativas educacionais inovadoras para as escolas do Brasil, utilizando uma abordagem moderna e efetiva. Ao longo dos anos, o Poliedro Sistema de Ensino cresceu significativamente, se tornando uma referência no setor educacional. A instituição conta com uma grande rede de mais de 700 escolas associadas em todo o território nacional.

Esse crescimento é consequência do compromisso do Poliedro com a qualidade do ensino e com o aperfeiçoamento constante de suas metodologias pedagógicas. Através de parcerias sólidas com escolas e educadores, o Poliedro continua a contribuir

para a formação de uma geração de estudantes aptos para os desafios do mundo atual.

Este estudo tem como objetivo descrever e analisar como os poemas das literaturas africanas de língua portuguesa produzidas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são abordadas no Sistema Apostilado de Ensino Poliedro, utilizado por diversas escolas do Brasil. Nossa atenção se dirigiu à produção literária produzida nas antigas colônias portuguesas: Moçambique, Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

3 CAPÍTULO DEDICADO À POESIA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SISTEMA DE ENSINO POLIEDRO

O capítulo 7 do livro 6, dedicado à 2ª série do ensino médio em 2023, apresenta a poesia dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O capítulo "Literaturas africanas em língua portuguesa: poesia" não apenas explora as nuances da expressão poética desses países, mas também apresenta uma contextualização profunda e relevante. A partir dessa análise, é possível refletir sobre a longa história de estereótipos em estudos africanos e o papel predominante da Europa na circulação literária. A imagem de abertura do capítulo nos mostra uma criação de Almada Negreiros, um renomado artista plástico nascido em São Tomé e Príncipe, é uma provocação profunda para os estudantes que se debruçam sobre a riqueza da diversidade cultural que permeia o continente africano. Ao contemplar a imagem, somos instigados a questionar e aprofundar o nosso conhecimento sobre as diversas identidades culturais africanas. Ela nos desafia a ter em mente não somente as diferenças, mas também as ligações e interações entre os diversos grupos étnicos, línguas, costumes e conexões que enriquecem o tecido social da África.

Figura 1



NEGREIROS, Almada. Sem título, 1940. Guache sobre papel, 46,7 x 58 cm. Coleção particular em depósito no Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa.

© Negreiros, Almada/AUTV/S, Brasil, 2020. Foto: Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Fonte: Livro Poliedro Sistema de ensino 2023, p.190

Por um longo período, os estudos sobre a África foram marcados por preconceitos persistentes, perpetuando percepções distorcidas sobre o continente e suas diversas tradições. A Europa, como o epicentro do colonialismo e do imperialismo, teve um papel crucial na formação da compreensão global da literatura africana. A difusão de textos estava sujeita aos interesses e visões eurocêntricas, o que frequentemente distorcia a realidade das produções literárias africanas.

Um exemplo interessante dessa dinâmica é a imposição de padrões e critérios estritamente europeus para analisar e interpretar a produção literária africana. Isso não somente limitava a compreensão da variedade e complexidade das obras, mas também reforçava estereótipos prejudiciais. A literatura africana, portanto, era frequentemente avaliada e julgada com base em padrões que não traduziam sua riqueza cultural e histórica.

Nesse contexto, o capítulo tem como objetivo desconstruir esses preconceitos ao apresentar uma análise crítica e contextualizada da poesia dos PALOP. Ao destacar a riqueza e a diversidade das vozes poéticas desses países, ele quer incentivar uma compreensão mais aprofundada e autêntica das expressões literárias africanas. Mais do que apenas uma análise estética, esse estudo desafia as narrativas tradicionais e incentiva os estudantes a se envolverem em uma reflexão mais ampla sobre poder, representação e identidade na literatura africana e em outros contextos culturais. Como mostra a imagem a seguir:

Figura 2

Durante muito tempo, a África foi vista como um lugar etnograficamente único e geograficamente exótico. Na lógica eurocêntrica e colonizadora que oprimiu o continente africano por séculos, aquelas eram terras de miséria, doença e selvageria, incapacitadas de contribuir com conhecimentos válidos para a humanidade. Essa visão degradante e distorcida tem, felizmente, sido combatida. Pesquisadores de todas as áreas têm recuperado a história de reinos e impérios e demonstrado o quanto a cultura africana é rica e múltipla – retrato dos 54 países que compõem o continente. De todos esses países, cinco têm a língua portuguesa como seu idioma oficial: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Fonte: Baccaro, Rosário e Rocha. Poliedro Sistema de ensino - Língua Portuguesa, ensino médio - volume 6. (2023, p.190).

A influência da Europa não se restringiu apenas ao âmbito acadêmico, mas também atingiu profundamente a sociedade e a educação, gerando um impacto duradouro. A percepção da África sob a ótica europeia se espalhou pelo mundo, o que alastrou estereótipos prejudiciais e obscureceu a verdadeira variedade e riqueza das culturas e línguas africanas. Este capítulo do livro revela um movimento contemporâneo de resistência, que desafia as perspectivas eurocêntricas que por muito tempo dominaram o cenário.

Por isso, a relevância da Lei 10.639 em um cenário educacional predominantemente eurocêntrico é ressaltada. Essa lei foi um marco na tentativa de diversificar os currículos escolares, aumentando o conhecimento sobre as contribuições históricas, culturais e intelectuais das comunidades africanas e afrodescendentes. Ao fazer isso, a Lei 10.639 teve um grande impacto na luta contra a marginalização dessas vozes e promoveu uma visão mais inclusiva e precisa da história e cultura africanas no Brasil.

[...] a promulgação da Lei no 10.639/03 aponta, portanto, para uma vitória dos movimentos sociais no campo curricular pela legitimação do discurso de valorização da cultura africana e afro-brasileira, trazendo para o domínio do discurso oficial, normatizado, a obrigatoriedade de tratar de assuntos até então silenciados.(CAMARGOS, 2019, p.2)

A implementação desta iniciativa representa uma grande conquista no currículo, destacando a relevância de conceder um espaço de reconhecimento à cultura africana e afro-brasileira. Por muito tempo, a história dos povos negros, tão intrinsecamente ligada

à formação do nosso país, foi ignorada. Essa lacuna, agora preenchida, é crucial para uma melhor compreensão da nossa história nacional.

Levando em conta uma das particularidades técnicas dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), é crucial observar as competências pré definidas para a abordagem, conforme mencionado no capítulo. De forma específica, são as seguintes: EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50 e EM13LP51. Apesar de o material não oferecer uma descrição precisa de cada uma dessas capacidades, é possível contextualizá-las à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essas capacidades se referem à compreensão e ao funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais, que abrangem o domínio de expressões artísticas, corporais e verbais como estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 1

HABILIDADE	DESCRIÇÃO
EM13LP46	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica
EM13LP48	Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
EM13LP49	Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
EM13LP50	Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

EM13LP51	Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
EM13LP52	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

Fonte: BNCC (2018 p.525)

No conjunto das habilidades que se conectam ao campo artístico-literário e aos objetos de conhecimento, encontramos práticas linguísticas que incentivam o multiletramento, abandonando a oralidade, a leitura e a análise semiótica.

Ao nos aprofundarmos na apresentação de textos literários, especialmente no poema "África", de José Craveirinha, renomado escritor moçambicano, somos conduzidos a uma reflexão profunda. Este poema abre o capítulo, proporcionando um mergulho nas questões de interpretação que o cercam, como uma que ressalta a subjugação histórica da África e como essa faceta se revela na tessitura do poema.

O poema em questão enfatiza a opressão imposta à África por sociedades que se autodenominam superiores e mais avançadas, a fim de explicar suas práticas colonialistas. O enunciado nos faz pensar como o eu lírico do poema desmascara a inconsistência desse discurso hegemônico. Sob essa perspectiva, percebemos que o discurso poético é composto por nuances irônicas, mostrando a opressão como uma suposta "civilização".

De acordo com essa perspectiva, o poema não apenas retrata a opressão colonial, mas também revela a ironia que está embutida na noção de superioridade civilizacional. O eu lírico, ao denunciar essa incoerência, subverte a narrativa dominante, desestabilizando as bases ideológicas nas quais o colonialismo se sustentava.

Dessa forma, ao analisarmos com cautela a linguagem poética, somos levados não somente a compreender as injustiças históricas, mas também a questionar as estruturas de poder e as narrativas que as legitimam. Este é um exemplo notável de

como a literatura não apenas reflete, mas também rebate as ideologias dominantes, convidando-nos a repensar nossa compreensão do mundo e nossa conexão com ele.

Ao adotar uma abordagem histórica, este capítulo procura descrever as fases comumente apontada pelos estudiosos que são: assimilação, resistência, militância e autonomia, bem como os nomes que mais se destacaram em cada uma dessas fases. O material traz autores dos cinco países membros dos PALOP: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O quadro mostra quem são os autores citados no capítulo em pauta.

Quadro 2

País	Autores citados	Textos apresentados
Angola	Assis Júnior (1887-1960); Castro Soromenho (1910-1968); Agostinho Neto (1922-1979); Antônio Jacinto (1924-1991); Viriato da Cruz (1928-1973); José Luís Mendonça; Ruy Duarte de Carvalho; João Maimona; Ana Paula Tavares.	Trecho do poema “O choro de África” de Agostinho Neto
Moçambique	Campos de Oliveira (1847-1911); Rui de Noronha (1909-1943); João Albasini (1876-1922); José Craveirinha; Noémia de Sousa (1926-2002); Rui Nogar (1935-1993); Mia Couto; Luís Carlos Patraquim.	Trecho do poema “Canção fraterna” de Noémia de Sousa e trecho do poema “África” de José Craveirinha.
Cabo Verde	Pedro Monteiro Cardoso (1890-1942); Jorge Barbosa (1902-1971); Corsino Fortes (1933-2015); Gabriel Mariano (1928-2002); Jorge Pedro Barbosa (1933); Sérgio Frusoni (1901-1975); Ovídio Martins (1928-1999); João Manuel Varela (1937-2007); Orlanda Amarílis (1924-2014); Germano Almeida (1945).	Trecho do poema “Hespérides” de Pedro Monteiro Cardoso.

Guiné-Bissau	Fausto Duarte (1903-1955); Marcelino Marques de Barros (1843-1929); António Baticã Ferreira (1939); Amílcar Cabral (1924-1973); Vasco Cabral (1926-2005); Agnelo Regalla (1952); António Soares Lopes (1951); José Carlos Schwartz (1949-1977); Helder Proença (1956-2009); Francisco Conduto de Pina (1957); Félix Sigá (1954-2015); Odete Semedo (1959); Abdulai Sila (1958)	Trecho do poema "Não posso adiar a palavra" de Helder Proença.
São Tomé e Príncipe	Francisco Stockler (1839-1884); José de Almada Negreiros (1893-1970); Caetano da Costa Alegre (1865-1890); Francisco José Tenreiro (1921-1963); Maria Manuela Margarido (1925-2007); Tomás Medeiros (1931-2019); Alda do Espírito Santo (1926-2010); Conceição Lima (1961); Olinda Beja (1946).	Trecho do poema "Visão" de Olinda Beja.

Fonte: Quadro criado pela autora com base nas informações de Baccaro, Rosário e Rocha. Poliedro Sistema de ensino - Língua Portuguesa, ensino médio - volume 6. 2023.

O livro apresenta uma abordagem que ultrapassa a simples transmissão de informações, envolvendo os estudantes em atividades que os incentivem a refletir criticamente sobre o conteúdo aprendido. Na seção "Aplicando Conhecimentos", passamos por uma jornada que ultrapassa os limites do texto para explorar as conexões mais profundas entre diferentes obras literárias.

Um exemplo é a análise do poema "Carta dum contratado", onde os estudantes são desafiados a fazer conexões intertextuais com obras clássicas, como o soneto "Amor é um fogo que arde sem se ver", de Camões, e trechos do livro "Iracema" de José de Alencar. Essa tarefa extrapola a simples compreensão de obras, exigindo que os discentes compreendam as circunstâncias históricas e culturais distintas de cada autor.

Ao fazê-lo, os estudantes são estimulados a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre essas obras, apoiando como diferentes épocas e contextos influenciam a expressão artística. Essa abordagem não apenas estimula o aprimoramento do raciocínio crítico, mas também estimula a reflexão sobre tópicos mais amplos, tais como a perseverança das questões humanas ao longo do tempo.

Além disso, é importante notar que o livro segue uma perspectiva decolonial, acompanhando a necessidade de resgatar e valorizar vozes que foram historicamente marginalizadas. Ao estabelecer conexões entre as narrativas africanas e o contexto colonial, o material não apenas aprimora a compreensão dos discentes acerca das obras científicas, mas também os instrui a reconhecer a relevância e confrontar os legados do colonialismo.

De certa forma, analisar a obra de um autor africano passa obrigatoriamente pela investigação do quanto ele se apropria de seu universo cultural, de como ocorre, em sua escrita, a tensão entre passado × presente, metrópole × colônia, origens × influências externas, e em que momento se revela o seu discurso poético de luta. (Poliedro Sistema de ensino, 2023, p.192)

Percebemos na citação do próprio material que analisar a obra de um escritor africano é mergulhar em um mundo cultural rico e multifacetado, onde a interação entre o passado e o presente, metrópole e colônia, origens e influências externas criam uma tapeçaria complexa de significados. É imprescindível investigar como o escritor se apropria desse contexto cultural, como o traduz em sua obra e como essa conexão se manifesta na tensão entre diversas forças. A escrita de um escritor africano muitas vezes mostra a complexidade das relações entre a tradição ancestral e as demandas do mundo atual. A interdependência entre o passado e o presente não apenas influencia o enredo e os tópicos abordados, mas também molda a linguagem e a estrutura da obra.

Um outro fator que merece destaque na análise deste capítulo é como os poemas são colocados. Em nenhum momento é apresentado algum poema completo, o que empobrece as interpretações do leitor. Infelizmente, esse Sistema Apostilado de Ensino, apresenta todos os poemas fragmentados. A BNCC afirma que é importante promover para o aluno do ensino médio a leitura de obras literárias.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2018, p.525).

Para esse possível resultado se faz necessário a leitura da obra completa, que, no caso desse livro didático, não é apresentada. A fragmentação dos poemas pode limitar a capacidade do leitor de compreender a totalidade da mensagem artística e emocional que o escritor quer transmitir. Ao apresentar apenas algumas partes dos poemas, o

contexto e a coesão textual muitas vezes são obscurecidos, dificultando a apreciação da obra em sua totalidade. Além disso, ao não fornecer os poemas completos, o Sistema Apostilado de Ensino pode transmitir a mensagem de que a arte pode ser dividida e reduzida a partes isoladas, em detrimento da integridade e da profundidade da expressão artística. É crucial reconhecer a relevância de se apresentar os poemas em sua totalidade, permitindo que os estudantes experimentem a riqueza e a complexidade da poesia, e adquiram capacidades de análise e interpretação mais aprimoradas. Somente assim será viável fomentar uma ética sincera na arte da poesia e fomentar um ensino mais enriquecedor e significativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No material didático em questão, apesar de ser louvável o esforço para incluir autores africanos e diversificar as fontes de conhecimento, uma estratégia ainda mais eficiente para a criação de um livro didático seria a inclusão não somente de uma variedade de autores africanos, mas também a apresentação de textos literários completos. Isso daria aos discentes uma compreensão mais aprofundada das narrativas e visões desses escritores, permitindo-lhes uma compreensão mais ampla das diversas abordagens culturais e sociais que permeiam a literatura africana. Essa abordagem não somente aumentaria a compreensão da diversidade cultural, mas também fomentaria o aprimoramento de competências analíticas e críticas nos estudantes, capacitando-os a examinar e interpretar textos de maneira mais significativa.

Dessa forma, ao elaborar materiais de ensino futuros, é crucial levar em conta não somente a variedade de autores representados, mas também a maneira como suas obras são apresentadas e contextualizadas. A inclusão de textos literários completos pode ser um grande passo na direção de uma educação mais inclusiva, diversificada e enriquecedora para os estudantes.

REFERÊNCIAS

BACCARO, Fernanda; ROSÁRIO, Kelly Naiara da Silva; ROCHA, Regina Braz. *Poliedro Sistema de ensino Língua Portuguesa*. Ensino médio - volume 6. 2023.

BEGO, Amadeu Moura. *Sistemas Apostilados De ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal*. 2013. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

BRASIL. Ministério da educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018

CAMARGOS, Polyana. *Branquitude no currículo e a luta antirracista*. UFMG, 2019.

PARADISO, Silvio Ruiz; SOUSA, Andreza Santiago. *As literaturas africanas de língua portuguesa nos currículos de letras das universidades federais brasileiras*. Revista Porto das Letras, v. 7, n. 3, jan/mai. 2021.

SANTANA, José Valdir de Jesus; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. *Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: Algumas proposições*. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, n. 6, jun 2012.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vitória da Silva FIGUEIRÊDO⁵⁴
Henrique Miguel de Lima SILVA⁵⁵
Fabiola Jerônimo Duarte de LIRA³

1 INTRODUÇÃO

Os estudos concernentes ao funcionamento cerebral foram desenvolvidos a partir de diversas linhas de pesquisas com as mais variadas finalidades. Desse modo, foi denominado como Neurociência o estudo científico referente ao sistema nervoso e suas funções. Embora possamos, preliminarmente, associar esse saber aos aspectos biológicos, devido o cérebro ser o principal objeto de estudo, não devemos limitar nossas concepções, pois ele vai além do domínio biológico.

Nesse sentido, aproximamo-nos do objetivo desta pesquisa, sendo ele o entrelaçamento entre a Neurociência e Educação, também citada como Neurodidática ou Neuropedagogia, duas áreas que no passado nem sequer poderiam ser associadas, mas que unidas no presente representam a força motriz para a condução do âmbito pedagógico.

As pesquisas relacionadas ao campo neural são relativamente recentes, datam do final da segunda metade do século XX. Entretanto, os resultados obtidos, até o momento, agregam respostas extraordinárias e proveem subsídios vitais para a evolução das práxis pedagógicas. Isso se justifica pelo fato de que a aprendizagem é processada em decorrência dos mecanismos cerebrais, então, podemos inferir que esse é um fator que deve ser explorado com mais atenção.

Pensando nisso, devemos analisar o contexto educacional, por isso, é orientado que os profissionais da educação atentem para a conservação das funções neurológicas dos discentes, às condições emocionais, sociais e fisiológicas; fatores que interferirão

⁵⁴ vitoria.figueiredo.352@gmail.com. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Colatina/ES.

⁵⁵ henrique.miguel.91@gmail.com. Prof. Doutor em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB.

³ fabiolla-mf@hotmail.com. Doutoranda em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB.

diretamente na aprendizagem. Em contrapartida, esses tópicos são geralmente desconsiderados e, lamentavelmente, o progresso cognitivo é comprometido, acarretando sérias dificuldades.

O ambiente escolar muitas vezes é definido apenas como o local onde obtemos conhecimento, todavia, é interessante refletirmos sobre a função social da escola na formação cidadã dos educandos, que transcende esse conceito. Com esse propósito, cumprindo o dever como educadores, nossa visão educacional deve ser ampliada e as estratégias pedagógicas devem se adequar aos vários cenários. Além disso, não podemos, de modo algum, esquecer que o ponto central desta conduta é o desenvolvimento integral do aluno.

Em vista disso, apreendemos que a noção neurocientífica propicia cogitações acerca da conduta pedagógica e auxilia os professores a identificarem razões que, possivelmente, trarão malefícios ao processo de aprendizagem. Aplicando esses saberes a esfera da linguagem, em específico, notamos que o desenvolvimento da leitura e da escrita necessita de respostas externas, mas a sua acomodação e aperfeiçoamento dependem fundamentalmente do procedimento interno. Nessa sequência, reparamos que as habilidades de codificar e decodificar devem ser cautelosamente trabalhadas, partindo do pressuposto de que diferentes áreas do cérebro são ativadas para permitir determinada atividade que possibilite essa ação.

Por esse motivo, devemos ter o cuidado de investigar cada aluno individualmente e constatar como poderemos desenvolver ou potencializar suas habilidades nessas duas áreas. Ainda nesta lógica, devemos atentar às várias formas de aprendizagem, respeitando às particularidades e o tempo de cada um, que pode diferir. Além disso, devemos diversificar as metodologias utilizadas em sala, a partir daquilo que o público-alvo necessitar.

Logo, conforme os aspectos necessários para a aprendizagem mencionados pela neurociência, ou seja, alimentação adequada, sono regular, assistência psicológica, familiar, pedagógica, entre outras, um discente que seja inteiramente assistido, tendo todas as suas necessidades mais básicas supridas, quando em comparação a outro que tenha alguma necessidade negligenciada, indubitavelmente não terão o mesmo desenvolvimento acadêmico e pessoal. Justificamos essa alegação uma vez que para termos energia para realizar qualquer atividade, precisamos dos nutrientes presentes nos alimentos, conseqüentemente, as atividades cerebrais dependem de o corpo estar

devidamente nutrido, caso contrário, elas serão comprometidas. Por conseguinte, um estudante precisa estar emocionalmente estável, tendo em conta que as emoções influenciarão na atenção, concentração e motivação em sala.

Igualmente delicado, os transtornos de aprendizado, ou do neurodesenvolvimento, associados à leitura (dislexia) e à escrita (disgrafia ou disortografia), unidos, ou não, aos agravantes anteriormente expostos, demandam grande atenção da parte do professor, principalmente durante o ciclo de alfabetização, para ser detectado o mais precocemente possível, a fim de adaptar esse processo com a intenção de não dificultá-lo e nem criar bloqueios. Sobretudo, termos ciência disso é indispensável, pois, devemos basear a nossa atuação visando os vários contextos educacionais que encontraremos durante a nossa trajetória profissional e quais medidas utilizaremos para podermos cumprir as atribuições que nos são incumbidas.

Com isso, a presente pesquisa propõe-se a focalizar as contribuições das teorias neurocientíficas para o ensino da leitura e da escrita. Além disso, almejamos apresentar conceitos biológicos atrelados à aprendizagem fornecidos pela neurociência; identificar condições que comprometem a aquisição da competência leitora e escrita e indicar sugestões de intervenção, com base nesta perspectiva. Além de definirmos como metodologia uma estratégia qualitativa e de caráter bibliográfico, como aportes teóricos utilizamos de autores do campo da neurociência e da sua aplicação à linguagem, tais como: Relvas (2009, 2011, 2012, 2020), Guerra (2010, 2011), Dehaene (2012).

Sendo assim, as constatações indicam que é interessante reavaliarmos periodicamente a nossa conduta pedagógica considerando fatores que vão além dos livros e do quadro, além de como o aprendiz é afetado por fatores externo e consequência disso. Ademais, é fundamental nos empenharmos em oferecer condições de aprendizagem com a máxima qualidade possível.

2 NEUROCIÊNCIA

2.1 Fundamentos biológicos da neurociência

Ao estudar os componentes do sistema nervoso central (SNC) percebemos a complexidade e o interesse analítico que circunda principalmente o funcionamento do cérebro. Neste sentido, Consenza e Guerra (2011) afirmam que ele representa a parte mais importante do SNC, sendo responsável pela nossa consciência de informações

assimiladas. Outrossim, dele advém as respostas voluntárias que nos fazem agir sobre o ambiente e “[...] é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou modificar nosso comportamento à medida que vivemos” (Consenza e Guerra, 2011, p. 11).

Bartoszek (2007 *apud* Cardoso e Queiroz, 2019) expõe que a Neurociência se ocupa em analisar o SNC no que concerne ao seu funcionamento, estrutura, possibilidades de desenvolvimento e modificações ao longo da vida. Nessa conjuntura, ele explana que “o sistema nervoso é composto por três elementos, a saber: o cérebro, a coluna vertebral e os nervos periféricos. É uma área que está pautada na psicologia, neurologia e biologia.” (Bartoszek, 2007, p.1 *apud* Cardoso e Queiroz, 2019, p.33). Fóz (2009) destaca que essa área de conhecimento está pautada na tríade “mente – cérebro – consciência” e no que tange a educação nos ocupamos com o ensino e a aprendizagem. “Ou ainda, contamos com redes neurais e sua capacidade dinâmica de reconfiguração, que a partir da educação podem ser otimizadas e reorganizadas” (Fóz, 2009, p. 170).

Marta Relvas (2011) afirma que é essencial os educadores compreenderem “as interfaces da aprendizagem”. Por isso “os estudos da biologia cerebral vêm contribuindo para a práxis em sala de aula, na compreensão das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais” (Relvas, 2011, p. 34). Ademais, Relvas (2020) ainda justifica que compreendermos o SNC em seus contextos sociais, emocionais, biológicos e psicológicos permite que o educador se torne um investigador e possa criar meios de potencializar a inteligência, de forma eficaz.

Para Guerra (2010, p. 4):

Os avanços das neurociências esclareceram muitos aspectos do funcionamento do SN, especialmente do cérebro, e permitiram a abordagem mais científica do processo ensino e aprendizagem. Funções relacionadas à cognição e às emoções (...) são comportamentos que dependem do funcionamento do cérebro.

Por isto, Bartoszek (2009) ressalta que os circuitos neuronais atuantes no Sistema Nervoso (SN) acionam todas as funções a serem executadas pelo nosso corpo, desde as mais básicas até as complexas. Nesse sentido, Kolb e Whishaw (2002 *apud* Cruz, 2016, p. 5) ratificam que “as funções intelectuais como a memória, linguagem, atenção, emoções, assim como ensinar e aprender, são produzidas pela atividade dos neurônios no nosso encéfalo”. Relvas (2009) acrescenta que essa ação é realizada

através dos milhares de neurônios que compõem o circuito neural e conduzem impulsos nervosos entre si, a fim de realizar todas as ações internas e externas do corpo.

O cérebro é formado por neurônios e células gliais, que têm a função de dar suporte aos neurônios e mantê-los enquanto cumprem a sua função. O neurônio é formado pelos dendritos, que recebem os estímulos do ambiente e de outros neurônios, corpo celular, que têm a função de armazenar os dados recebidos de outros neurônios e o axônio, região tubular ligada ao neurônio que transmite os impulsos nervosos para outras células. Temos ainda a bainha de mielina “uma camada de proteína e lipídios que envolve o axônio, tendo a função de proteger as informações, além de transportá-las com mais rapidez.” (Cardoso e Queiroz, 2019, p. 34–35).

Assim, “o sinal entra no neurônio através dos dendritos, passa pelo corpo celular e em seguida é transmitido para outros neurônios, da rede neural, através do axônio” (Cerqueira *et al.*, 2001, p. 865). Além disso, a passagem que o sinal de um neurônio faz até os dendritos de outro neurônio pode ser denominada de sinapse (Cerqueira *et al.*, 2001). Logo, vale destacar que “o aumento das sinapses melhora o raciocínio e a memória, (...) o que tem reflexos na capacidade de análise e armazenamento de informações” (Mussak, 1999, p. 35-36).

Outro fator vital desse processo é a “capacidade de adaptação, modificação e reorganização do cérebro” (Cardoso e Queiroz, 2019, p.35), denominada como plasticidade neural. Devemos nos atentar ao fato de que ele possui uma estrutura com essenciais habilidades adaptativas que duram ao longo da vida. Entretanto, com o decorrer do tempo elas irão conseqüentemente diminuir, “exigindo mais tempo para ocorrer e demandando um maior esforço para que o aprendizado ocorra de fato”. (Cosenza; Guerra, 2011, p. 36). Nesse sentido, convém observarmos a mutabilidade cerebral a partir do ponto de vista de Jacobs (2000 *apud* Borrella e Sacchelli, 2009, p. 162), quando ele define a neuroplasticidade como “qualquer modificação do sistema nervoso que não seja periódica e que tenha duração maior que poucos segundos”.

Notavelmente percebemos a vulnerabilidade dessa função, além dos diversos fatores externos que podem interferir no seu desempenho, tais como hormônios, medicamentos, alimentação, estímulos, sono, doenças, drogas e genética (Sant’ana, 2015). Diante da observação dos fatores que podem influenciar na plasticidade neural, percebemos quão minuciosa deve ser a visão analítica do educador frente a essas constatações referentes à intervenção do ambiente externo no funcionamento neuronal

e, conseqüentemente, na aprendizagem. Considerando as discussões expostas, dentre as muitas áreas de investigação, nos ateremos principalmente a aplicação desses subsídios teóricos no campo da educação. A partir disso, continuaremos com o aprofundamento teórico dentro de um espaço de execução específico

2.2 Neurociência e educação

As análises acerca do principal órgão do SNC, a saber, o cérebro, são eventualmente associadas às questões estritamente biológicas, no entanto, sabemos que existem outras ramificações de conhecimento. Nesse viés, nos atentaremos ao nosso objetivo, ou seja, como esse estudo pode ser aproveitado para a educação, em particular, a aprendizagem.

Inicialmente, é interessante explanarmos que aprendizagem corresponde à atividade de apreensão de informações feita pelo cérebro, a partir do ambiente em que o indivíduo está inserido, desse modo, casualmente recuperamos e utilizamos essas informações. (Trovar-Moll; Lent, 2018). Desse modo, Maia (2011) orienta que os professores compreendam as formas de aprendizado dos alunos, assim como também ressalta a importância da cautela ao escolher abordagens que estimulem a assimilação do conhecimento e não causem bloqueios, considerando todos os elementos cognitivos.

À vista disso, as pesquisas desse campo vêm progredindo significativamente e nos fazem entender que, associada às leis físicas, a educação depende de outros aspectos “que incluem sala de aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas” (Guerra, 2011, p. 3). Nesse contexto, as aplicações neurocientíficas à área da educação recebem uma nomenclatura específica, sendo a neuroeducação, que:

tem a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência, integrando três áreas principais: a Psicologia, a Educação e as Neurociências e destaca o objetivo de explicar os comportamentos de aprendizagem. Um exemplo para isso [...] é a neuroeducação dar explicações sobre o papel das emoções no aprendizado, nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação para o aprendizado pelos alunos (Tokuhama-Espinosa, 2008 *apud* Brandão e Caliatto, 2019, p. 528).

3 NEUROCIÊNCIA, LEITURA E ESCRITA

Conforme observamos, todas as nossas ações são dirigidas pelo circuito neuronal. Com a leitura e a escrita a atuação não seria diferente. Sobre isto, Dehaene (2012) afirma que inicialmente o nosso cérebro não era preparado para ler, levando em conta que o sistema de escrita é relativamente recente, cerca de 5.400 anos. Porém, resgatando os conceitos biológicos, alguns neurônios que possuíam outras funções foram reaproveitados e utilizados pela região cerebral responsável por essas duas habilidades, ou seja, eles aprenderam a ler. Por conseguinte, essa habilidade foi adicionada àquelas pré-existentes, como explica Dehaene (2012, p. 190), “não é, pois, nosso cérebro que evoluiu para a escrita, mas, sim, a escrita que se adaptou a nosso cérebro”

Nessa sequência, é relevante mencionarmos que, apesar de não termos sido originalmente “programados” para realizar essas atividades, o nosso entorno exigiu essa adaptação. Tendo em conta essa apropriação, seguimos à outra etapa que consiste na aquisição dessas habilidades e refletirmos sobre os obstáculos que dificultam esse desenvolvimento. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – 1997), define “ler” como uma atividade que demanda do intelecto a reunião de diversas outras habilidades para que ela possa ocorrer, tais como, “reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar”(p. 53).

Assim sendo, não estamos apenas decodificando, precisamos identificar o que está implícito e explícito, acessar conhecimentos prévios para a construção de novas interpretações, etc. Nesse segmento, sabemos que esse é um processo complexo, pois durante o percurso muitos fatores podem interferir nele, desde elementos de ordem fisiológica, como fome e sono, até emocionais, didáticos e demais, além de que, quando associados também podem afetar na integração da leitura e da escrita. Leite (2011, p. 1) aponta que “o destino do cérebro depende de estímulos, da escola, da família e do meio ambiente, além de elementos essenciais que influenciam na aprendizagem, ambiente, idade, genética, nutrição, psicológico, áreas corticais e principalmente motivação”.

Analisando alguns desses agentes, é pertinente pensarmos que diferentes contextos, consecutivamente, vão resultar em diferentes cenários. Dessa forma, numa situação hipotética, comparemos dois alunos em fase de aquisição da leitura e da escrita,

o estudante 1 tem todas as suas necessidades básicas supridas, apoio familiar, estabilidade emocional e financeira em detrimento de outro, que chamaremos de estudante 2, que está subnutrido, possui o emocional abalado, com problemas financeiros, além de ser afetado pelas consequências advindas da falta de planejamento familiar.

Refletindo a respeito desses dois extremos, concluímos que o estudante 1 possui maior probabilidade de obter resultados positivos durante o desenvolvimento acadêmico. Essas constatações fundamentam-se no fato de que, para garantir o bom funcionamento do nosso corpo, precisamos de nutrientes oriundos dos alimentos, que não são produzidos naturalmente pelo organismo humano, os quais ativarão os mecanismos cerebrais encarregados das funções corporais, inclusive os envolvidos na aprendizagem (Laurence, 2005). Dado que, “tudo aquilo que ingerimos exerce um grande impacto sobre a função cerebral, podendo interferir no humor, no pensamento, no comportamento, na memória, no aprendizado e no envelhecimento celular” (Perroni, 2013, p. única).

No que se refere às emoções, no decurso do tempo observamos que a saúde mental e o equilíbrio emocional são aspectos delicados, principalmente quando associados às crianças e adolescentes, visto que, questões familiares, sociais, distúrbios alimentares, transtornos psicológicos, bullying, entre outras razões, têm atingido crianças cada vez mais jovens, fomentando assim uma situação crítica.

Pesquisas feitas em 2020 pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) e coordenadas pelo psiquiatra Guilherme Polanczyk com 7 mil crianças e adolescentes mostraram que durante a pandemia uma em cada quatro crianças e adolescentes apresentaram quadros de ansiedade e depressão. Contudo, o pesquisador ainda expôs dados mais gerais, onde uma em cada seis crianças e adolescentes possui algum transtorno mental, sem ser relacionado com a pandemia em específico. “No Brasil, dos 69 milhões de pessoas com 0 a 19 anos, há registro de 10,3 milhões de casos de transtornos” (Haje, 2021, p. 1).

Os estados emocionais podem interferir, facilitando ou reforçando a formação de novas memórias, assim como podem, também, enfraquecer ou dificultar a formação de uma nova memória. As impressões gravadas na memória de longa duração, a partir das experiências vividas, podem ser evocadas e trazidas à consciência com riqueza de detalhes (Lima, 2018, p. 139-140).

Nesta lógica, temos ainda os agravos causados pelos transtornos específicos da aprendizagem correlacionado à leitura e a escrita. O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5 - 2014) relata sobre esses transtornos, ao citar que, dentre os que acarretam prejuízos na leitura (F81.0), seja na “precisão da leitura das palavras ou compreensão da leitura” (APA, 2014, p. 67), a dislexia é um subgrupo dessa delimitação. Assim, a Associação Internacional de Dislexia (2017) esclarece que:

O quadro se refere a um grupo de sintomas que resultam em dificuldades com habilidades específicas de linguagem, particularmente a leitura. Estudantes com dislexia geralmente experienciam dificuldades com outras habilidades de linguagem, como soletrar, escrever e pronunciar palavras. (...) É considerada um transtorno de aprendizagem porque pode ser um obstáculo para o sucesso acadêmico do estudante em um ambiente instrucional típico (Associação Internacional De Dislexia, 2017, p. 3).

Dessa maneira, vale enfatizar que a dislexia não é uma doença, portanto, não tem cura, mas necessita do diagnóstico adequado e, preferencialmente, o mais breve possível, a fim de não acarretar maiores desconfortos durante o processo de alfabetização. “Tais problemas de linguagem tendem a ser difíceis de se identificar, mas eles podem levar a problemas maiores na escola, no ambiente de trabalho e nas relações interpessoais” (Associação Internacional de Dislexia, 2017, p. 4).

Similarmente, nos é apresentado outro problema de aprendizagem, desta vez com prejuízo na produção escrita (F81.81). O DSM-5 (2014) especifica-o como sendo na “precisão da ortografia; precisão na gramática e na pontuação; clareza ou organização da expressão escrita” (APA, 2014, p. 67). Esse transtorno pode ser observado através do aparecimento de dois distúrbios relacionados à escrita, que são a disortografia e a disgrafia, apesar de serem semelhantes não representam a mesma dificuldade.

Assim, disortografia compete aos problemas ligados à ortografia, como troca de letras, compreensão das regras, o que, apesar de não impedir que exponham suas ideias oralmente, reflete negativamente durante a produção escrita (Ponçadilha, 2016). Por outra perspectiva, temos a disgrafia que é comumente exemplificada como “letra feia”, essa dificuldade não tem relação com comprometimento intelectual, ela na realidade ocorre devido à criança não lembrar a grafia da letra. Então, nesse entremeio, ele desvia das convenções de escrita e ainda torna a letra ilegível (Dominguez, 2019)

À vista disso, percebemos que os transtornos mencionados interferem na aquisição da leitura e da escrita, trazendo desconfortos durante esse processo, algo que faz como que, mesmo que não intencionalmente, esse aluno acabe excluído e com o sentimento de incapacidade ao se comparar com os demais. Além disso, esse caso ainda pode originar sérios bloqueios de aprendizado que poderiam ser evitados ou reduzidos.

Nessa continuação, as questões relacionadas às dificuldades na aprendizagem dessas habilidades são recorrentes e devem ser investigadas, pois, sempre haverá algum fator determinante que poderá estar impossibilitando, direta ou indiretamente, o seu percurso.

4 INDICAÇÕES NEUROCIENTÍFICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018), documento normativo referencial que contém as habilidades e competências a ser desenvolvidas nas instituições de ensino em todo território brasileiro, define que a alfabetização das crianças deve acontecer por volta do segundo ano do Ensino Fundamental. Nessa lógica, o inciso I do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996) determina que é obrigatório que crianças a partir de 4 anos estejam matriculadas na escola, a saber, no Ensino Infantil. Dessa forma, ao analisar esses dois apontamentos, percebemos que existe um trajeto a ser percorrido até o objetivo, ou seja, o êxito na alfabetização de uma criança.

No entanto, mediante as constatações feitas durante esta análise científica, é nítido que muitos percalços podem dificultar essa ação e travancar o desenvolvimento linguístico e da escrita. Por isso, os docentes devem estar atentos ao seu alunado e favoráveis às adaptações didáticas, quando necessário, a partir da demanda do público-alvo. Contudo, vários discentes, acometidos pelos diversos empecilhos educacionais que retratamos, acabam por não corresponder às suas expectativas e não conseguem acompanhar o seu planejamento. Assim, possivelmente por desinformação, rotulam essas crianças como problemáticas, dão diagnósticos sem fundamento e quando contatam os gestores, por vezes, não obtêm uma solução adequada (Santos E Pereira, 2012).

Destarte, Concenza e Guerra (2011 *apud* Sousa e Alves, 2017) elucidam que o professor detentor de saberes relacionados ao funcionamento neuronal pode desenvolver uma prática pedagógica mais eficaz, a sua intervenção será orientada, não por critérios que satisfaçam o docente, mas, pelo carecimento do estudante. Relvas (2012) complementa que essas alterações exigem a criação de métodos que proporcionem desafios “que estimulem as diferentes áreas cerebrais, a fim de desvendar com eficiência o desenvolvimento das potencialidades humanas e a capacidade de pensar”. (p.145) Assim, “os conhecimentos (...) podem contribuir para um avanço na educação em busca de melhor qualidade e resultados eficientes na vida do indivíduo e na sociedade” (Concenza e Guerra, 2011 *apud* Sousa e Alves, 2017, p. 325).

Não se pode afirmar categoricamente que tal método e tal tendência é melhor ou pior, o mais importante é conhecer qual o público alvo a se atingir, suas necessidades, suas carências, o meio em que vive, sua situação econômica e social, é preciso buscar formas e métodos que possam se adequar a estes alunos uma vez que as dificuldades por eles enfrentadas os tem colocados à margem do conhecimento. (Libâneo, 2006, p. 105).

Lamentavelmente, existem circunstâncias, de cunho pessoal, ligadas aos discentes, quando se estendem para além dos limites da instituição, que nós talvez não possamos interferir diretamente. No entanto, devemos compreender a sua situação e mediar em sala, de modo a encaminhá-los no que for possível, seja em âmbitos pedagógicos, emocionais ou socialmente.

Então, quando observamos, por exemplo, crianças que possuem dislexia, torna-se essencial ampará-las emocionalmente, visto que, consoante a Associação Internacional de Dislexia (2017), por não acompanharem as demais crianças, muitas apresentam quadros de estresse, ansiedade e depressão. Diante disso, eles orientam que devemos ser cautelosos e motivadores; pedagogicamente, as adaptações são indispensáveis, como tempo extra para a conclusão das tarefas, atividades orais, destacar as principais partes de um texto ou resumi-lo, reduzir os estímulos visuais que podem distraí-los, usar audiolivros, entre outras maneiras.

No tocante a disgrafia, Diana Coelho (2014) traz a sugestão do desenho e da pintura como método interventivo ao exercitar de forma menos cansativa a mão; treinos rotativos mediante ações cotidianas, como misturar o chocolate no leite com uma colher; uso de plasticina, ou seja, massa de modelar para construir as letras de forma lúdica; atividades visomotoras, que assimilam o movimento da mão, através de

resolução de labirintos. Posteriormente, a autora indica que é importante trabalharmos juntamente o treino gráfico com o lápis.

Seguidamente, Coelho (2014) ainda nos instrui quanto a disortografia, por haver a recorrência de erros ortográficos, a intervenção pode variar conforme a dificuldade específica da criança. Diante disso, temos que revisar e alinhar os erros apresentados, como também podemos experimentar uma inversão de papéis onde a criança ditará e o professor escreverá para em seguida corrigirmos juntos o escrito. Nesse sentido, criarmos estratégias que despertem o interesse do estudante que está ingressando no universo da leitura e da escrita. Conforme Relvas (2011b, p.1) expõe:

A função do professor é potencializar os cérebros na sala de aula. Aliás, no olhar neurocientífico, os atrasados não existem, não existem pessoas que não aprendem. O que existe são cérebros com ritmos neuronais, desejos e experiências diferentes e que recebem os mesmos estímulos/informações/conteúdos ao mesmo tempo e coletivamente na sala de aula.

Além disso, Amauri Bartoszeck (2009, p. 3) ainda nos orienta sobre o espaço onde ministramos, ele “sugere como o cérebro aprende em determinado ambiente de sala de aula”, demonstrando como as interferências externas atingem o desempenho educacional.

Quando for preciso, é válido solicitarmos o apoio de uma equipe multidisciplinar, isto é, profissionais de diferentes áreas, com ou sem relação direta com à educação, a depender da situação do educando, tais como, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, além do apoio da gestão, demais funcionários da instituição educacional e, principalmente, o suporte familiar.

No tocante à família, devemos recordar que a participação dela é fundamental, como também está instaurado na legislação brasileira, pois, o art. 5º da Constituição Federal de 1988, determina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Isto posto, termos ciência desses aspectos que rodeiam os discentes se torna indispensável para o bom desenvolvimento da aprendizagem, por isso compreender as pesquisas sobre a biologia cerebral contribuirá para aprimoramentos na prática docente

através do suporte integral ao aluno nas dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais. (Relvas, 2011b)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs-se a evidenciar as contribuições neurocientíficas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, baseando-se nas contribuições de pesquisadores da neurociência e da sua aplicação ao ensino das referidas habilidades. Tendo em conta que, além de ser importante avaliarmos a nossa prática pedagógica, oferecermos atendimento assistencial aos discentes em sua plenitude representa o apoio que eles podem precisar para dar continuidade a sua formação cidadã.

Ao entendermos os aspectos biológicos que permitem o processo de aprendizagem, podemos utilizá-los para identificar os possíveis problemas e malefícios advindos deles, como alunos acometidos por questões de desordem emocional, pedagógica, familiar e demais, pois, é necessário considerarmos esses aspectos de forma equiparada, a fim de não negligenciar um fator que venha a ser prejudicial.

Nessa lógica, foi possível reunirmos indicações que podem ser úteis para profissionais que estejam desenvolvendo a competência leitura e/ou escrita com seus educandos, sendo elas variadas e também adaptáveis às realidades. Lembrando que, estamos contribuindo para o desenvolvimento crítico dos indivíduos, para o convívio e progresso em sociedade, enquanto lidaremos com inúmeras pessoas tendo ideias, realidades, crenças e necessidades múltiplas. Portanto, será requerido do professor a dedicação e adequações pertinentes.

Com a colaboração de tantos autores, construímos uma pesquisa que se unirá a tantas outras com o intuito de informar no que diz respeito aos estudos neurocientíficos aplicados à educação. Indubitavelmente, muitas das recomendações feitas podem não ser revolucionárias, sendo até mesmo simples, mas a neurociência não vem para reinventar o que sabemos, esse conhecimento nos instrui a perceber o nosso entorno, analisar o contexto e como isso vai refletir nos seres presentes em processo de assimilação de conceitos deveras complexos. Desse modo, caberá ao docente determinar o direcionamento pedagógico visando a formação integralizada do cidadão biopsicossocial.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA. **Dislexia na sala de aula: o que todo professor precisa saber**. Tradução Bruna Martins Avila, Eduarda Kammers Lins, Naomi Strange, Márcia Santos Sartori, Natália Martins Dias. Baltimore: Associação Internacional de Dislexia, 2017. Disponível em:
<https://lance.paginas.ufsc.br/files/2020/03/LANCE-Tradu%C3%A7%C3%A3o-IDA--Dislexia-na-Sala-de-Aula.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2023.

BARTOSZECK, A.B. **Neurociência na Educação**. Disponível em:
https://neuroconecte.com/wp-content/uploads/2023/03/Neurociencias_na_Educacao.pdf. Acesso em: 30 de set. 2023.

BRANDÃO, A. dos S.; CALIATTO, S. G. Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 521-547, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID926. Disponível em:
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/926>. Acesso em: 10 de out. 2023

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 de out. 2023.

_____. MEC. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de out. 2023.

CARDOSO, M. A. QUEIROZ, S. L. **As Contribuições da Neurociência para a Educação e a Formação de Professores**: Um Diálogo Necessário. Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, p. 30-47, Jan/Jun 2019. Disponível em:
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/1238/432>. Acesso em: 25 de set. 2023.

COELHO, D. T. **A Realidade 4d**: a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia. IX Congresso de neuroCiências da Educação Especial. São Paulo. Areal Editores, 2014. Disponível em: https://dianatcoelho.com/wp-content/uploads/2019/09/DIANATCOELHO_A-Realidade-4D-Dislexia-Disgrafia-Disortografia-e-Discalculia_2015_Viseu-PsicoSoma-Editora.pdf. Disponível em: 16 de out. 2023.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE CERQUEIRA, E.; DE ANDRADE, J.; POPPI, R. J. **Redes neurais e suas implicações em calibração multivariada**. In: Revista Química Nova, vol.24, n.6, 864-873, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/qn/a/LxycYmCbQHSRXP3s3hgXxcG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de out. 2023.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOMINGUEZ, Bruna Carolina Barros **Disortografia e as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais**. Orientador(a): Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemáticas e Linguagens, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/2948/1/TCC%20Bruna%20-versaofinal-mesclado.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2023.

FÓZ, A. Avaliação das funções cognitivas na criança, no adolescente e no adulto. In: PANTANO, T.; ZORZI, J. L. (org.). **Neurociência aplicada a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009. Capítulo 9.

GUERRA, L. B. Como as neurociências contribuem para a educação escolar?. **FGR em Revista**, Belo Horizonte, v. 4, n. 5, p. 6-9, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/4766474/Como_as_neuroci%C3%A4ncias_contribuem_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Escolar. Acesso em: 01 de out. 2023.

_____. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, 2011,4(4), 01-10. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso em: 10 de out. 2023.

HAJE, L. Uma a cada 4 crianças e adolescentes teve sinais de ansiedade e depressão na pandemia, aponta estudo. **Agência Câmara de Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/774133-uma-a-cada-4-criancas-e-adolescentes-teve-sinais-de-ansiedade-e-depressao-na-pandemia-aponta-estudo/>. Acesso em: 14 de out. 2023.

LAURENCE, J. **Ensino Médio**. Volume Único. 1ª Ed. São Paulo: Nova geração: 2005, p.547.

LEITE, S. F. B. S. C. **Neurociência**: Um novo olhar educacional. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/09/neurocienciaum-novo-olhar-educacional.html>. Acesso em: 25 de set. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação, Pedagogia e Didática**. In: Pimenta, Selma Garrido (org). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. Ed Cortez, 2006.

LIMA, E.S. Educação, memórias e funcionamento do cérebro. **Paidéia**: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec, Belo Horizonte. Ano 13 n. 20 p. 135-148 jul./dez. 2018

MAIA, H. **Neuroeducação**: a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MUSSAK, E. C. **Cérebro de estudante**: e você sempre será um. Campinas, SP: Gráfica e Editora Paes, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação**: Despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009 STERNBERG,

_____. **Neurociência Na Aprendizagem Escolar** - DVD - 2ª Ed. Rio de Janeiro. Wak, 2011.

_____. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011b.

_____. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

_____. **Neurociências de bolso**: A contribuição das neurociências no processo da aprendizagem escolar. 1ª. ed. São Paulo: Arco 43, 2020. 96 p.

PERRONI, Cristiane. Boa alimentação interfere na função cerebral e aumenta a concentração. **Globo Esporte**, 2013. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/nutricao/noticia/2013/06/boa-alimentacao-interfere-na-funcao-cerebral-e-aumentar-concentracao.html#:~:text=Tudo%20aquilo%20que%20ingerimos%20exerce,aprendizado%20e%20no%20envelhecimento%20celular>. Acesso em: 12 de out. 2023.

PONÇADILHA, J. C. N. **Disortografia**: das concepções de professores e gestores às práticas pedagógicas e medidas educativas. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2016.

SANT'ANA, D.M.G. Plasticidade neural: as bases neurobiológicas da aprendizagem. In: CHITOLINA, C.L.; PEREIRA, J.A.; PINTO, R.H. (Org.). **Mente, Cérebro e Consciência**. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 73-84. 1. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/27062014_plasticidade_neural_-_capitulo_de_livro.pdf. Acesso em: 04 de out. 2023

SANTOS, L. B. C.; PEREIRA, M. P. R. A. D. **Dificuldades de aprendizagem**: concepções e problemáticas contemporâneas. São Cristóvão: Educon, 2012.

SOUSA A.M.O.P., ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia** 2017;34(105):320-331. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/542/a-neurociencia-na-formacao-dos-educadores-e-sua-contribuicao-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 16 de out. 2023

TOVAR-MOLL, F.; LENT, R. Neuroplasticidade: o cérebro em constante mudança. In: LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce B. (Orgs). **Ciência para educação**: uma ponte entre dois mundos. São Paulo: Atheneu, 2018, p. 55-71.

MULTIMODALIDADE E MATERIAIS DIDÁTICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA

Francisco Edson de Freitas LOPES⁵⁶

Aldenice Auxiliadora de OLIVEIRA⁵⁷

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as transformações que surgem na sociedade contemporânea e tornam ainda mais evidente a multiplicidade de meios, propósitos e fins no processo de comunicação, que já não se dá unicamente por meio da leitura e do código escrito, nem possui os mesmos interesses, modos e/ou meios. De forma constante e diversa, somos expostos a informações e contextos que se apresentam através de palavras, textos verbais e imagéticos, sons, desenhos, gestos e expressões; ou seja, os eventos comunicativos estão, cada vez mais, dispostos em diferentes linguagens, atuando com multiplicidade de modos, recursos e formas de interação, e isso se deve, principalmente, ao avanço da tecnologia e sua onda de modificações sociais, culturais, econômicas e políticas. Sendo assim, essas experiências proporcionadas pelos contextos do século XXI, contribuem para mudanças cotidianas nas formas de comunicar, interagir e produzir conhecimento, requerendo então um indivíduo capaz de perceber e interagir significativamente frente à variedade de linguagens necessárias a uma atuação nessa sociedade tão heterogênea e multimodal (SANTAELLA, 2003a; ROJO, 2013).

Concebendo-se a escola como espaço em que temos e aprimoramos nossos primeiros contatos com as representações da linguagem, suas formas de atribuição e produção de sentido, é por meio também dessa instituição que nos tornamos indivíduos competentes para a interação social, por meio da linguagem. Posto isso, surgem indagações sobre como a instituição escolar vem tratando essa variedade de modos de representação da linguagem, de modo a apresentar propostas de ensino e aprendizagem que levem os alunos à compreensão e atuação social por meio dos letramentos. Segundo

⁵⁶ Licenciado em Letras – Língua Inglesa; Estudante do curso de Mestrado em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. E-mail: edsonlopes.professor@gmail.com;

⁵⁷ Licenciada em Letras – Língua Portuguesa; Estudante do curso de Mestrado em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. E-mail: aldenice.auxiliadoraufpb@gmail.com;

Barbosa; Araújo; Aragão (2016), não se pode dizer que as práticas pedagógicas atuais desenvolvidas na escola apresentam uma relação coerente com a atuação social dos indivíduos.

Na verdade, tendo em vista que as diversas linguagens se apresentam nos contextos sociais, os estudantes sempre estiveram expostos a uma variedade de composições multimodais, dentro e fora da escola, e isso inclui os diversos materiais didáticos aos quais eles têm acesso, dado que, como defendem Kress e van Leeuwen (1996), nenhum texto é monomodal, ou seja, outros recursos semióticos estão envolvidos na produção de linguagem. Entretanto, as orientações de ensino, como afirma Barbosa (2017), não favorecem um trabalho que explore essas composições e promova os multiletramentos. Percebe-se, então, que a escola se utiliza das diversas formas de linguagem, conferindo pouca ou nenhuma importância aos diferentes modos de representação, muitas vezes, não apresentando uma proposta pedagógica que conduza às práticas de letramento e aborde o estudo das várias composições multimodais, igualmente imbuídas de significado.

A partir de uma pesquisa em alguns repositórios científicos, percebemos que boa parte das pesquisas existentes tem como foco uma análise das propostas dos materiais didáticos disponíveis, com foco maior no livro didático enquanto material central. Entretanto, esse já não detém centralidade nas práticas pedagógicas; as tecnologias trouxeram mudanças no sentido de produção de recursos didáticos e atuação com vários materiais no processo de ensino, o que permite aos professores dar um sentido mais amplo às práticas de linguagem. Sendo assim, perceber concepções e práticas de professores relativas ao uso de material didático como uma ferramenta acessível, multimodal e multissemiótica pode contribuir para uma melhor compreensão dos novos contextos que se apresentam ao ensino de línguas e, conseqüentemente, uma melhor adaptação não apenas ao contexto de atividades não-presenciais, mas às diversas transformações pelas quais a sociedade e também a linguagem ainda haverá de passar.

Nesse contexto, o intuito desta pesquisa é contribuir para reflexão tanto sobre como os professores concebem os materiais didáticos como recursos para uma prática de letramento multimodal, quanto de que maneira essas ferramentas podem ou não ser utilizadas nos contextos de ensino não-presenciais. Nessa perspectiva, este artigo evidencia uma primeira parte de nossa pesquisa, concentrada na tentativa de compreender as concepções de professores de inglês de uma escola pública quanto ao

uso de materiais didáticos multimodais nas aulas remotas de língua inglesa. Para tanto, nossa pesquisa busca revisar ainda que de forma breve o documento norteador das etapas e modalidades da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); discussões sobre semiótica social e multimodalidade; uma compreensão da pedagogia dos multiletramentos relacionada ao ensino de línguas e, ainda; reflexões acerca dos novos contextos para o ensino de língua inglesa e as novas formas de textos por meio do uso de materiais didáticos nos contextos de ensino presencial e não-presencial.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que organiza as aprendizagens essenciais por meio do desenvolvimento de competências em quatro áreas de conhecimento para integrar dois ou mais componentes do currículo, consolidando, aprofundando e ampliando a formação integral do indivíduo através de competências e habilidades específicas. Esse instrumento educacional visa garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, assegurando o desenvolvimento de dez competências gerais que se inter-relacionam entre si, coexistindo ao longo das três etapas da Educação Básica, no intuito de contribuir para que a fragmentação de políticas educacionais seja superada, à medida que haja um fortalecimento da rede de colaboração entre as três esferas de governo e conduza a uma melhoria efetiva na qualidade da educação.

A língua inglesa está compreendida a partir da BNCC como “língua de caráter global - pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2017), ou seja, uma proposta de abordagem inter/transdisciplinar e cultural que toma a língua como prática social em seus diversos modos de uso com objetivo de promover aos indivíduos uma maior capacidade de reflexão e crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea, ampliando a compreensão sobre o mundo em que vivem enquanto refletem sobre a língua em uso. Nesse contexto de iminentes transformações sociais, a aprendizagem da língua inglesa assume um caráter formativo que remonta a perspectiva de uma educação linguística, consciente, crítica e que requer uma compreensão do todo, perpassando três implicações principais: a reflexão da função social e política do inglês, a ampliação da visão dos multiletramentos e das práticas de ensino da língua. O ensino tradicional pautado nas

composições estruturais da língua unicamente com a finalidade de reprodução partindo de um modelo hegemônico do idioma, seja estadunidense ou britânico, agora cede lugar a um ensino mais contemporâneo voltado à compreensão das questões estruturais e sua relação com aspectos funcionais, contextuais, culturais, políticos e sociais da língua, visto que é utilizada por diversas comunidades de falantes com características próprias.

Estará em vigor um ensino de línguas que considere o desenvolvimento de competências específicas no aprendizado da língua inglesa a partir do trabalho com os eixos de oralidade (compreensão e produção oral nos diversos modos de representação da linguagem), leitura (interação com práticas situadas de linguagem em forma de textos multimodais em uma perspectiva crítica para além do instrumental), escrita (ênfase na natureza processual e colaborativa, e a ação do indivíduo para o protagonismo), conhecimentos linguísticos (análise e reflexão quanto aos usos da língua e suas funções contextuais) e dimensão intercultural (processo de construção, interação e reconstrução entre culturas que se relaciona à constituição de uma identidade linguística).

Nesse contexto, concebendo os materiais didáticos como recursos pedagógicos multimodais importantes e disponíveis aos professores e alunos para auxílio no processo de ensino aprendizagem, é importante estabelecer reflexões sobre como os novos contextos influenciam as práticas de ensino, principalmente, no que se refere aos contextos não-presenciais, dado que novos materiais e, conseqüentemente, novos textos ganharam espaço, observando-se uma transposição maior de textos impressos para os digitais. Assim como Kress (2010), consideramos que as mudanças pelas quais os materiais didáticos têm passado são sócio semióticas, o que coloca a abordagem multimodal como central, dado que com o avanço tecnológico a multimodalidade dos textos se tornou evidente e, conseqüentemente, indispensável. Esta abordagem confere sentido a diversos modos de comunicação, incluindo imagens, tipografia e *layout*, elementos cada vez mais recorrentes nos textos veiculados nos materiais didáticos. Desse modo, refletir sobre aspectos referentes à multimodalidade dos textos, desde seu surgimento e conceituação, se configura como ponto importante na compreensão de como essa abordagem pode se aplicar no ensino de línguas.

A multimodalidade se apresenta como uma abordagem vinculada ao campo da Semiótica Social, cujo foco está centralizado nos interesses dos produtores de significados dos signos através dos recursos presentes nos diferentes modos de

representação da linguagem, quer esses interesses estejam explícitos ou não, quer sua produção e/ou recepção seja consciente ou não. Os estudos na área da semiótica social se desenvolvem dentro do campo de estudo da Semiótica que, a partir de suas três escolas principais, estendeu noções do campo da linguística a outros modos de comunicação para além do modo verbal, o que se consolida a partir de Hodge e Kress (1988) e, mais tarde, através de Kress e van Leeuwen (1996) por meio da publicação da Gramática do Design Visual (GDV) que, segundo os próprios autores, é uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday.

Corroboramos com Silva (2016) na defesa de que a abordagem de materiais didáticos, principalmente, da linguagem visual, sob a perspectiva da multimodalidade, pode direcionar o processo de ensino-aprendizagem para uma concepção de linguagem mais funcional, concreta e interativa, habilitando professores e alunos a lidarem melhor e criticamente com as novas formas comunicacionais veiculadas na contemporaneidade, principalmente, por meio da tecnologia. Nesse contexto, uma compreensão das metafunções de Kress e van Leeuwen (1996), adaptadas do modelo Hallidayano (1994), nos capacita a compreender como cada modo, assim como a linguagem verbal, é dotado de formas próprias de representação e, a partir de sua composição no texto, constrói relações de interação e de significados.

Diante desse contexto, a escola, enquanto agência de letramento, tem fundamental importância no desenvolvimento da capacidade de saber atuar e ser na sociedade e suas novas relações de interação. Embora o avanço das tecnologias digitais e seu processo de democratização tenham permitido um maior acesso tanto de professores quanto alunos a inúmeros recursos digitais, isso não implica dizer que eles estão conscientes do uso que fazem e lidam bem com essa gama diversa de modos. Devido a esse e outros motivos, os materiais didáticos impressos, como, por exemplo, o manual didático, continuam sendo, na maioria das vezes, os únicos recursos utilizados nas escolas públicas para o ensino da língua inglesa, tendo em vista a sua presença no contexto educacional por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que permite a seleção e distribuição de volumes para acesso aos alunos da rede pública de ensino nas esferas municipal, estadual e federal em todo o país.

O livro didático, que antes figurava como central, abre espaço para novos materiais multimodais que compreendem novas formas de texto e, novos letramentos sociais, culturais, históricos e políticos. No contexto da pandemia, o uso de plataformas

digitais foi intensificado, ou mesmo redirecionado quanto a seus fins, e isso trouxe uma série de novos materiais para a sala de aula, o que possibilitou o trabalho com novos textos de diversos gêneros e, conseqüentemente, com novos e múltiplos letramentos. Ademais, devido os poucos recursos destinados às instituições frente a uma situação tão nova e problematizadora, muitos professores foram levados a produzirem e/ou adaptarem seus próprios materiais, considerando tanto o contexto pandêmico como os perfis de seus alunos.

Essa reflexão se torna importante, do ponto de vista da multimodalidade, visto que se a multimodalidade já está presente em todos os textos, quer seja em maior ou menor grau, construindo escolhas de representação nos textos por meio dos diversos recursos e modos, considere então as possibilidades de escolhas dispostas nesses textos a partir da construção de sentido que envolve a produção e adaptação de materiais didáticos. Desse modo, um olhar mais atento de professores e alunos a todo material que possa, além de provocar o debate, auxiliar no entendimento de como funcionam os textos materializados, pode efetivo no reconhecimento das diversas camadas, dimensões e níveis de multimodalidade, modalizados por imagem, letra, peso da letra, posição na página, brilho, ângulos, texturas etc. Tomando como verdade a concepção de Rojo (2013) ao destacar 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. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos na hipermídia (ROJO, 2013, p. 8).

É fundamental que a escola compreenda os contextos pelas quais ela passa, enquanto instituição socialmente construída, que são gerados e também geradores de novos eventos comunicativos, conseqüentemente, de novas formas de ler e escrever, de novos textos, novos gêneros textuais. Como orienta a BNCC, o trabalho com o texto deve sempre “[...] relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67).

O contexto de ensino remoto emergencial provocou uma série de mudanças que, talvez, tenham proporcionado um espaço maior ao desenvolvimento de uma abordagem

que, como defende Kress e van Leeuwen (1996), considere as novas formas de texto, os novos *designs* (estruturas composicionais dotadas de significado) e também *designers* (produtores de significado) bem como suas interações com o sujeito aprendiz por meio de um posicionamento crítico. Assim, torna-se importante e imprescindível incluir no contexto escolar uma pedagogia de valorização e reconhecimento do universo multimodal e multissemiótico, a partir dos materiais didáticos utilizados, quer sejam multimodais em maior ou menor grau, não podemos mais pensar em caracterizá-los como não multimodais mediante tanto fatores que atestam esse seu caráter.

3 METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza aplicada, visto que lida com conhecimentos relativos a aplicação prática na investigação de problemas, também se enquadra no campo da abordagem fenomenológica, uma vez que trata de investigar verdades e interesses locais. Desse modo, o foco da investigação está em fenômenos de ensino, tomando como base materiais didáticos, as concepções e práticas acerca do uso destes recursos (DEMO, 2001). Nesse sentido, podemos afirmar que este estudo se enquadra nessa abordagem, haja vista ter como alvo a manifestação de fenômenos ocorridos no contexto educacional, envolvendo as concepções de professores de língua inglesa da rede pública de ensino do Estado da Paraíba, mais especificamente de uma escola integral da cidade de Sousa-PB, pertencente a 10ª Gerência Regional de Ensino (GRE), quanto à concepção e utilização de materiais didáticos no ensino remoto emergencial.

3.1 Contextualização geral da pesquisa

Considerando como objetivo principal da pesquisa analisar concepções e práticas de professores de língua inglesa quanto ao uso de materiais didáticos no contexto das atividades de ensino remoto emergencial, nossa pesquisa assume uma abordagem qualitativa. Sobre esta, Bodgan e Biklen (1994) destacam que o pesquisador detém seu foco em uma compreensão bastante atenta acerca do que os sujeitos participantes pensam e como constroem suas referências temáticas. Do ponto de vista dos objetivos, nosso estudo se classifica como sendo de base descritiva e interpretativista, uma vez que, foi possível diagnosticar a realidade observada por meio

das descrições dos dados analisados. De acordo com Gil (2008) a pesquisa de caráter descritivo analisa fatos e/ou fenômenos, efetuando uma descrição detalhada de forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, portanto, é importante que os dados sejam analisados integralmente, de modo a respeitar, tanto quanto possível, como foram registrados. Por essa razão, mantivemos o registro original das falas obtidas ao longo da investigação, mesmo as que contêm erros linguísticos, de modo a não interferir na compreensão e reflexão dos dados.

3.2 Universo da pesquisa

A investigação se deu no contexto de ensino da educação básica, mais especificamente, em uma escola pública integral da esfera estadual. Inicialmente, pensamos em buscar diferentes profissionais das várias escolas que compõem a 10ª GRE do Estado da Paraíba e atuam como professores de língua inglesa na cidade de Sousa para o convite à participação da pesquisa, ampliando as possibilidades de participação e, conseqüentemente, permitindo mais sujeitos para as demais etapas da pesquisa. Entretanto, apenas dois (02) de dez (10) participantes convidados aceitaram participar das etapas da investigação, os quais foram submetidos às etapas previstas da pesquisa, considerando os procedimentos estabelecidos para as aulas remotas em suas instituições, devido às questões econômicas, sociais e éticas durante o período pandêmico.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), a escola participante de nossa pesquisa é uma instituição de ensino integral desde 2017 (vide Decreto 36.408/2015), baseando seus princípios pedagógicos na Escola da Escolha. A escola segue as Diretrizes Curriculares Educacionais do Estado da Paraíba, implementadas pela SEECT/PB e que visam orientar as ações estruturais, curriculares e procedimentais quanto ao ensino, sobretudo no contexto de ensino remoto emergencial, mantido devido a situação pandêmica desde o ano de 2020 e que promoveu mudanças e adaptações em todo o panorama escolar. Anteriormente à pandemia, a escola funcionava integralmente, em regime presencial, das 07h20 às 17h00, sendo cinco aulas de 45 minutos pela manhã e mais quatro aulas à tarde, com intervalo de 1h e 20 minutos para almoço. Durante a pandemia, a escola precisou adaptar suas atividades, a princípio, o modelo remoto total foi usado, com aulas via plataformas de videoconferência e tempo de aula reduzidos

para cinco aulas de 1h por dia, divididas em momentos síncronos e assíncronos, a depender do tema, disciplina e professor. Com o tempo e diminuição da propagação do vírus, o ensino remoto total deu lugar ao ensino híbrido, com atividades específicas sendo desenvolvidas presencialmente na escola, entretanto, os contextos de aula permaneceram remotos, tendo em vista a impossibilidade de aglomeração dos alunos e professores nos ambientes escolares.

O *corpus* desta pesquisa é constituído de informações provenientes das respostas das entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras de língua inglesa. Por meio das entrevistas, os participantes tiveram a oportunidade de relatar suas experiências no ensino de língua inglesa a partir de materiais didáticos, bem como suas percepções sobre esses materiais em relação à abordagem de recursos multimodais nos textos, para perceber, em suas falas, as concepções que eles apresentam quanto a sua abordagem de ensino, com foco na multimodalidade dos materiais didáticos. A escola lócus desta pesquisa está situada na cidade de Sousa, localizada na região do Alto Sertão, no estado da Paraíba. A escola oferece a modalidade integral de ensino a cerca de 670 alunos, distribuídos entre a 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio, segundo o Censo Escolar de 2021. Conta com duas professoras de língua inglesa, ambas graduadas em Letras, com habilitação em língua inglesa, exercendo cargo efetivo, ainda que recentemente, porém, com experiência no ensino de línguas através de cursos de especialização *lato sensu* concluídos na área.

As professoras participantes da pesquisa representam uma escola pública integral de ensino médio, localizada na área urbana do município de Sousa-PB. Ambas estão representadas na pesquisa por nomes fictícios, bem como o nome da respectiva escola. O levantamento de dados acerca dos professores de inglês que estão atuando na cidade nos permitiu um maior quantitativo para o envio dos convites, tendo em vista que, nem todas as escolas públicas de ensino médio estão se utilizando de plataformas *on-line* para suas atividades de ensino remoto, dadas as condições econômicas, culturais e éticas. A escola representada pelos professores que escolheram participar das etapas da pesquisa foi uma das poucas, dentre um número de 16 (dezesseis) escolas, que estava oportunizando aulas *on-line* aos alunos em plataformas digitais no início da pesquisa, sendo 2 (duas) escolas pertencentes ao regime integral de ensino e as demais do regime regular, de acordo com um levantamento junto a GRE. Este fator também foi relevante na escolha da instituição como lócus de nossa pesquisa.

3.3 Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados

Para coleta dos dados da pesquisa foi utilizado o instrumento de entrevista semiestruturada, que foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita para análise. Nossa escolha por esse instrumento se deu pelo fato de que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador obtém dados através de um diálogo aberto com o entrevistado, sem estar preso a um roteiro rígido, mas com a possibilidade de transitar livremente pelo tema, abrindo espaço para perguntas mais espontâneas durante a conversa e caracterizando melhor seu objeto de estudo para o participante (GIL, 2008).

A entrevista com as professoras ocorreu em dias diferentes na plataforma digital *Google Meet*, conforme a disponibilidade prévia delas. O roteiro de entrevista elaborado serviu de guia na condução do momento de conversa, permitindo uma melhor caracterização do objeto de estudo ao participante, bem como uma organização de pensamento por parte do entrevistador. Por meio da entrevista, foi possível compreender como os professores participantes concebem o ensino remoto emergencial, as possibilidades e limitações com relação ao uso de materiais didáticos no contexto das aulas não-presenciais, bem como as percepções com relação à multimodalidade nos materiais e nas práticas a partir da utilização destes.

Os procedimentos de coleta de dados constituíram-se de: a) levantamento de dados de professores que atuam no ensino de língua inglesa, compreendendo a 10ª Gerência Regional de Ensino do Estado da Paraíba, mais especificamente, a cidade de Sousa-PB; b) contato com os professores selecionados por telefone, endereço eletrônico e/ou redes sociais, na tentativa de sensibilizá-los a participar de nossa pesquisa como colaboradores; c) elaboração e aplicação de entrevista semiestruturada aos professores que aceitaram participar livremente da investigação.

O levantamento dos professores foi feito com base em uma conversa com coordenadores da 10ª Gerência Regional de Ensino, situada na cidade de Sousa-PB, a partir de uma busca do quadro de profissionais das escolas que compreendem a gerência junto à gerente educacional em exercício. Após essa etapa inicial, optamos por selecionar dentre o universo das escolas os professores que, no momento, estavam oportunizando as aulas *on-line*, tendo em vista a necessidade de observação da prática docente como parte de nossa pesquisa, e, em seguida, utilizamos dos meios disponíveis (telefone, endereço eletrônico, redes sociais) para esclarecer aos profissionais sobre

nossos objetivos e convidá-los a participar da investigação. Ainda como parte dos procedimentos da pesquisa, elaboramos a entrevista semiestruturada com base em nossas leituras e discussões da temática e com foco em responder nossas questões de investigação.

Propomos abordar as análises dos dados coletados por meio da descrição e interpretação dos instrumentos utilizados em nossa investigação, visando responder às perguntas levantadas por este estudo, que consistem em: a) Quais concepções dos professores com relação a materiais didáticos de inglês para uso no ensino remoto emergencial? b) Quais práticas os professores têm desenvolvido no ensino remoto emergencial a partir do uso de materiais didáticos de inglês? c) Quais as relações das concepções e práticas dos professores com materiais didáticos no contexto de ensino remoto emergencial em uma perspectiva de promoção dos multiletramentos?

4 ANÁLISE DE DADOS

Conforme o disposto inicialmente, nessa pesquisa o objetivo geral parte de uma análise acerca da utilização de materiais didáticos multimodais nas concepções e práticas de professores de uma escola pública da Paraíba, durante as aulas de língua inglesa, realizadas através do ensino remoto desencadeado pela pandemia da covid-19. Diante disso, a análise realizada assume, *a priori*, um papel fundado em um percurso metodológico discutido a partir de uma abordagem aplicada, que se infla no sentido de coletar dados através de uma entrevista semiestruturada.

Nesse foco, para uma compreensão coerente sobre os materiais didáticos utilizados pedagogicamente pelas participantes durante um ensino remoto, foi elaborada uma lista de checagem (a partir das falas das docentes) com o intuito de observar os mencionados materiais multimodais adicionados na relação interativa entre docente e aluno. Sobre as práticas pedagógicas observadas na sala de aula durante o ensino remoto, foi verificado que os materiais didáticos multimodais são utilizados pelas professoras Ana e Beatriz através de uma metodologia voltada para recursos digitais como imagens e áudios. Nesse aspecto, as referidas professoras tentam criar um ambiente de imersão na língua a partir do uso do idioma nos cumprimentos, direcionamentos, comentários e perguntas que realizam durante a aula. Assim, foi

possível observar que existe a conscientização dos alunos, constantemente, acerca do nível deles, elogiando-os sempre durante sua participação em sala de aula.

Como resultado inicial, foi verificado que materiais didáticos multimodais utilizados pelas professoras Ana e Beatriz foram: apresentação em *PowerPoint (slide)*, jogos na plataforma e *portfólios* impressos (destinado aos alunos que não têm acesso à internet). Logo, esses recursos utilizados basearam-se em marcas tipográficas, imagens, imagens com texto, ícones, áudios, quadros, entre outros.

Nessa perspectiva, ao observarmos a entrevista semiestruturada realizada com as professoras Ana e Beatriz, foi possível identificar à primeira vista com base no questionamento acerca das principais possibilidades e limitações frente à comparação do ensino presencial, que a maior dificuldade enfrentada no ensino remoto relacionado ao aluno se debruça sobre às condições físicas quanto ao suporte do ensino pela via digital, que necessita de aparelhos de comunicação, como no caso de um computador ou um celular, por exemplo. Desse modo, por se tratarem de alunos do ensino público, a professora Ana enfatizou que existe uma problemática relacionada às condições que ela chamou condições físicas, e ainda ao tempo de aula e orientação destinado para esse aluno.

No caso, se ele tiver um computador, ele tiver uma mesinha, ele puder ficar ali praticamente as 5 horas, porque acho que o estado é de 07h50 até as 08h10, se ele tiver aquelas condições, um computador pra ele acompanhar as aulas, com boa 'internet' [...] pra fazer as atividades também pós-aula, eu acredito que pro público que a gente trabalha, pela idade deles, eu acredito que dá sim, pra fazer um bom trabalho.

Por outro lado, a professora Beatriz destacou a dificuldade quanto ao acesso à rede de internet, no que tange ao sinal que pode cair durante a realização das aulas ou até sofrer com travas da rede. Além disso, a referida docente acredita que o contexto do ensino remoto conseguiu transformar o ensino, eis que muitas coisas tiveram que se adaptar ao contexto pandêmico.

Partindo do resultado relacionado ao ponto de vista das possibilidades e limitações frente ao contexto presencial e remoto para os professores, foi identificado que os aspectos relacionados à redução da carga horária, as dificuldades da oralidade, e ainda a ergonomia que consegue gerar prejuízos à saúde do professor, se tornaram para a docente entrevistada, uma tarefa desgastante e cansativa no atual momento. Cabe ainda complementar acerca das limitações, que a professora Beatriz frisou a sua dificuldade quanto a utilização dos recursos tecnológicos, frente a necessidade dinâmica

que o ensino remoto propiciou na apresentação da aula. E apesar de não ter mostrado a limitação quanto a redução da carga horária, a professora Beatriz disse que a forma remota gerou uma certa desmotivação entre os alunos.

Em contrapartida, a professora Ana destacou a existência de um universo de possibilidades gerados através da internet, viabilizou o acesso às plataformas digitais de maneira facilitada, estando dessa forma, o docente habilitado a utilizar uma metodologia de ensino moderna, aplicada a nova ótica tecnológica. Sobre o respectivo questionamento direcionado à melhoria da transformação, recreação e necessidade de adaptação dos recursos multimodais, a professora Ana explicou que tudo se trata de uma questão de adaptação, vez que o ensino remoto no que tange ao seu estilo se assemelha muito com o que é observado na sala de aula. Por outro lado, foram apontadas dificuldades relacionadas à produção do material didático, que necessita de aprendizagem técnica relacionadas principalmente as plataformas digitais, nas quais são apenas disponibilizados tutoriais que representam uma barreira para os docentes que precisam utilizá-los apesar de se adequarem eficientemente para os alunos, tendo em vista o seu caráter visual.

Seguindo esta linha, foi perguntado comparativamente a respeito do trabalho sobre gêneros textuais presencialmente e nas aulas remotas. Para isso, o resultado da entrevistada Ana mostrou que existe uma dificuldade quanto ao trabalho de gêneros textuais que tendem a ser mais simples para os alunos do primeiro ao terceiro ano, tendo em vista a contenda de se trabalhar mesmo com a utilização do material didático:

Então eu tento trazer esses gêneros pra gente explorar a questão da leitura e alguns gêneros pra questão da produção textual, por exemplo, formulário, eles fizeram, e-mail, eles também produziram. Só que sempre com muita limitação porque eu acho que você como professor conhece muito bem [...] se a gente tenta dar um passo muito grande acaba frustrando muito os alunos [...] **no contexto que a gente tem de língua inglesa, de muita dificuldade eu não trabalho os conteúdos que geralmente são trabalhados no 1.º, 2.º e 3.º anos se a gente for acompanhar com o livro didático.** Eu não trabalho esses conteúdos porque [...] sempre que começa o ano eu faço uma avaliação diagnóstica bem simples pra ver o nível e eu vejo não dá pra trabalhar esses conteúdos, assim, falta uma base pra eles. [grifo nosso].

E mesmo diante da dificuldade apontada, é interessante observar que a docente mesmo durante o ensino remoto continuou utilizando produções voltadas para gêneros textuais em certos livros didáticos, como insertos, por exemplo, em ilustrações, tirinhas, *charges*, notícias e até em *memes* da internet. Por outro lado, o que mais

preocupa quanto aos gêneros trabalhados no ensino da língua inglesa com os alunos do primeiro ao terceiro ano, baseia-se justamente na formação da consciência crítica de cada um, tendo em vista que a grande preocupação se debruça na dificuldade de trabalhar de forma periódica, discutindo um estilo de aula que encontra certa resistência.

Para a professora Beatriz, o livro didático não está sendo utilizado tanto quanto no ensino presencial, não somente pelo fato do ensino remoto propor novas metodologias. Logo, a desuso do material espelha-se principalmente no nível da língua inglesa introduzida nos livros didáticos que não corroboram para a realidade dos alunos que sentem dificuldade durante seu aprendizado.

Sim, eu não uso o livro pelo grau de dificuldade dele. Eu acho que ele é mais complexo, os textos são maiores, trazem temas que precisam de mais leitura, de muitas leituras para que traga uma discussão. Eu acho que a questão mesmo é o nível. Eu acho que talvez se fosse presencial, eu usaria ele, mas não tanto.

E nesse contexto, ao perguntarmos sobre a diferença entre o ensino presencial e o remoto foi possível observar uma relação sobre a discussão imposta entre os alunos em sala de aula virtual, que não reproduzem ou reproduzem com dificuldade uma atividade oral quando solicitado, bem como as dificuldades de interação entre eles. O que não era observado de forma tão crítica durante o ensino presencial:

Então, eu não sei se é porque tem ali 40 alunos, 20 participando comigo e outros 20 estão fazendo outras coisas, ou não sei exatamente o que é [...] porque é mais fácil a gente se esquivar porque presencialmente a gente vai apontando um ou outro e pedindo pra participar e eles estão ali, então eles têm que falar, já de forma remota eu não insisto muito no que eles não querem fazer porque eles simplesmente não respondem. Já tentei fazer atividades em que eu digo os alunos que vão responder com sua opinião e eles não respondem. Então, eu não faço mais porque fica um vácuo e eu não tenho que fazer. Na sala de aula quando a gente pede, dificilmente o aluno vai dizer que não vai fazer, ele fala alguma coisa e isso acaba levando os outros a interagirem.

Nessa sequência, a respeito dos materiais e recursos utilizados comparativamente nas aulas presenciais e nas aulas remotas, foi perguntado se existe alguma diferença. Assim, para professora Ana, não existe nenhum tipo de diferença a não ser relacionada a carga horária reduzida. Partindo disso, ela apontou ainda que costuma realizar um tipo de plano de curso baseado nos gêneros que trabalhará com a turma, bem como os materiais de aprendizagem relacionadas ao regime remoto. Sobre o material didático multimodal a professora Ana explicou que o entende da seguinte forma:

Textos multimodais são aqueles que contam com vários recursos semióticos, inclusive eu estava estudando sobre esse tema esses dias porque eu tô fazendo um artigo com uma amiga minha, e um dos autores que a gente tava lendo, acho que é Ribeiro, ele diz que todo texto é multimodal, todo texto ele vai contar com mais de um recurso, inclusive a própria diagramação do texto é um recurso multimodal né. Então não há nenhum texto, ele diz que desconhece a existência de um texto monomodal, acho que é Ribeiro. Então eu acredito que um material didático multimodal seja um material que disponha de textos né, multimodais, falados ou escritos.

Assim, para a professora Ana os materiais didáticos multimodais utilizados surgem como uma estratégia de recursos, capazes de influenciar a leitura e a oralidade que vai muito além da escrita e gramática trabalhada em sala de aula. Logo, o aluno cria uma espécie de reflexão acerca dos gêneros trabalhados, bem como se dispõem a associar as palavras e o ensino da língua inglesa a partir de um reforço significativo determinado pelo docente.

Ao final, da entrevista da professora Ana foi questionada sobre as vantagens a respeito dos diversos modos de ensino no ambiente presencial e no ambiente remoto, e o que para ela foi modificado. Assim, para a professora houve uma redução expressiva quanto aos custos com materiais físicos, já que eles deixaram de ser impressos, passando, portanto, para uma apresentação em *PowerPoint*.

Sendo assim, ao analisarmos a entrevista semiestruturada com as professoras Ana e Beatriz, foi possível observar que elas utilizam os recursos didáticos multimodais mesmo durante o ensino remoto, em que foram evidenciadas como principais limitações: carga horária reduzida, dificuldade de oralidade, ergonomia, desmotivação dos alunos quanto ao conhecimento crítico e as condições físicas atribuídas aos recursos tecnológicos necessários para participação nas referidas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais reiteramos a importância desta pesquisa, expressa aqui de forma parcial, no sentido de refletir a importância de considerar nossas concepções e práticas enquanto agentes de letramento com relação aos materiais trabalhados em sala de aula, do ponto de vista da multimodalidade e dos multiletramentos na interação social. As mudanças bruscas na sociedade por conta da contaminação por Covid-19 obrigaram as instituições educacionais a suspender as atividades presenciais no intuito de frear os efeitos de propagação do vírus e, nesse contexto, eclodiram uma série de modificações, dentre estas, a potencialização de diversos gêneros e textos com aspectos e graus de multimodalidade notórios e que antes desse fenômeno eram pouco ou nada observados em sala de aula do ponto de vista do desenvolvimento de multiletramentos nas atuações sociais dos indivíduos falantes.

Corroboramos com Silva (2016) que é necessária a consciência crítica tanto de professores como alunos de línguas no olhar para a abordagem multimodal dos textos a partir das metafunções propostas pelos autores da GDV. Entretanto, não se deve apenas descrever ou adaptar meramente o que já foi estabelecido, mas sim, tornar os alunos participantes informados e críticos (principalmente os de comunidades marginalizadas política, social e economicamente) por meio do desenvolvimento de letramentos como o visual e crítico através dos textos multimodais, que são ferramentas de engajamento e ação no mundo, como afirma Callow (2006), fator que pode ser facilitado a partir de uma reflexão acerca dos materiais utilizados em sala de aula e como esses são abordados, como se propôs esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. **Multimodalidade e multiletramentos**: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e

aprendizagem de inglês como língua estrangeira [recurso eletrônico] / Vânia Soares Barbosa. - 2017. 1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

CALLOW, J. **Images, politics and multiliteracies**: using a visual metalanguage. In: Australian Journal of Literacy. Vol. 29 No. 1. P. 7-23, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 1996, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003a.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 01, p. 60-92, spring, 1996.

O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DE 2020 E 2021: ESTUDO DOCUMENTAL NA PLATAFORMA GOOGLE

Maria Ariane Santos Amaro da SILVA⁵⁸

1 INTRODUÇÃO

A prática do ensinar envolve diversas questões que vão desde aspectos sociais até aspectos culturais. No dia a dia, surgem perguntas importantes, como: De que forma acontece o ensino? Qual é a melhor maneira de ensinar? Como garantir que o ensino seja eficiente e eficaz? Quais são os desafios enfrentados pelos professores ao ensinar?

Se essas indagações são comuns em situações “normais” de ensino, no ano de 2020, marcado pela pandemia de COVID-19, com as medidas de distanciamento social, impactando não apenas na saúde e a interação social, mas também na área educacional, o debate sobre o ensino se tornou ainda mais robusto.

Considerando as restrições impostas pela crise em curso e as condições de funcionamento das escolas, o parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, ressaltou a necessidade de elaborar um plano que oferecesse medidas educacionais coerentes e eficazes para assegurar o acesso à educação para todos.

Essas medidas apontavam a necessidade de manter o vínculo entre escola e alunos por meio de diversas atividades, incluindo a realização de aulas mediadas por tecnologias digitais, denominadas remotas. Esse cenário forçou alunos e professores a se adaptarem, em um curto período, a essa nova realidade. Apesar do ensino no meio digital não ser algo inédito, visto que ocorre nos ensinos técnicos, profissionalizantes e em cursos superiores, quando voltada para o Ensino Básico torna-se uma novidade, visto que nesta etapa da educação o ensino ocorria apenas de forma presencial.

De acordo com Ribeiro (2016), para a escola ter uma condição mínima de criar um plano de aula que inclua tecnologias digitais é preciso que os educadores e educandos sejam “usuários” delas. O que dificulta a incorporação das Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDIC) nas escolas, visto que uma grande parcela da população

⁵⁸ E-mail: profmariaariane569@gmail.com. Mestranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

brasileira vive em uma precária condição social e econômica, o que faz com que tenham pouco ou nenhum acesso às diversas ferramentas e suportes para o ensino (Conceição, 2019). Essa realidade social nos faz questionar se as instituições de ensino básico estão preparadas para a incorporação das aulas nos meios digitais. Esse e outros diversos questionamentos sobre o ensino, mais especificamente o ensino remoto, suscitou a seguinte questão-problema: *como a escrita está sendo ensinada nos anos finais do ensino fundamental após a incorporação da modalidade remota?*

Dessa forma, elenca-se como objetivo geral desta pesquisa analisar de que modo o ensino da escrita ocorreu na modalidade remota, nos anos finais do ensino fundamental, durante o período de suspensão das aulas presenciais (nos anos de 2020 e 2021) em documentos disponibilizados na plataforma Google. Para atingir esse objetivo, de modo específico, buscamos: I. analisar textos científicos compartilhados no Google que expõem resultados de pesquisas realizadas no Ensino Remoto Emergencial; II. identificar procedimentos de ensino da escrita nessas situações; e III. descrever que adaptações metodológicas foram utilizadas no ensino remoto da escrita para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Esta proposta de estudo se faz pertinente, visto que há a necessidade de compreender como o ensino remoto emergencial (ERE) da língua portuguesa ocorreu, tendo como foco o ensino da escrita. Com a adesão do ERE, faz-se necessário investigar como os professores lidaram com o ensino da escrita nesse período, quais foram os desafios que enfrentaram e quais estratégias (não)funcionaram. Investigar sobre como ocorreu o ensino da escrita e como foram conduzidas essas aulas durante o ensino remoto ajuda a compreender não só o que foi realizado durante as aulas, mas também nos leva a refletir as formas de ensinar, a fim de melhorar as práticas de ensino e ajudar na criação de políticas educacionais que se adaptem às necessidades atuais da cultura digital.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua é uma ação que reflete a concepção do educador acerca do que é este objeto de estudo. Há, pelo menos, três concepções de língua(gem), e o professor deve ter conhecimento de todas, para que assim possa escolher a metodologia adequada, possibilitando ao aluno um ensino-aprendizagem de qualidade.

De acordo com Geraldi (2006), ao analisar os conteúdos que estão sendo ensinados; o enfoque que se dá a eles; as estratégias de avaliação do educador; e o relacionamento dele com os alunos, conseguimos perceber o caminho optado pelo professor, como também a concepção de língua(gem) adotada por ele. O professor pode, diante disso, escolher qual concepção de linguagem ele quer priorizar: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e por último a linguagem como processo de interação.

Desse modo, é importante destacar cada uma das três concepções. A primeira diz respeito à língua como expressão do pensamento. Travaglia (1996) define esta concepção de linguagem nas seguintes palavras:

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21)

Nessa perspectiva, a língua é um processo imutável, sem variação, porque variação implica em flexão de pensamento, o que não é aceitável nesta teoria. De acordo com Geraldi (1984), essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. O papel da escola seria ensinar a forma padrão, através de exercícios que visem à interiorização das normas linguísticas, com propósito de efetivar a aprendizagem da língua oral e escrita. Aos alunos caberia assimilar passivamente as prescrições com a resolução de exercícios.

A língua como “expressão do pensamento” ou como “código” supõe um ensino pautado na rigidez dos textos, e espera-se do aluno a assimilação das características formais dos gêneros, o que é capaz de direcionar à produção de textos estereotipados, pois se propõe uma fixidez para a escrita, ou seja, “só se escreve de um jeito” (Geraldi, 1997, p. 148).

Há também a linguagem como instrumento de comunicação. Nesta concepção, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (Travaglia, 1996, p. 22). Esse conjunto de signos são utilizados para divulgar uma mensagem de um emissor para um receptor. Vale ressaltar que um

receptor não se transforma em um emissor pois, nessa concepção, a visão da língua é meramente monológica.

Essa concepção limita o estudo interno da língua e deixa de lado o contexto social, estando ligada a Gramática Prescritiva, que parte do princípio de que a língua nasce da fala e, por isso, valoriza não só a escrita, mas também os aspectos da oralidade, conforme a variedade padrão. Isso revela, segundo Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.

Por último, temos a concepção de língua como interação. Essa concepção foi desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e vem contrapor as demais concepções, pois defende que o lócus da linguagem é a interação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal e social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas.

Desse modo, os sujeitos são vistos como agentes sociais, visto que é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. Nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldi (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Essa perspectiva, reconhece o sujeito ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

O ensino de língua passa a ter como objeto de estudo a língua em uso, privilegiando não só a forma, mas também a função e, principalmente, o processo. Ao conceber a linguagem como esse lugar de “interação”, Geraldi (1997) postula que os sujeitos se formam pelo processo de interlocução e, por essa razão, propõe para o ensino da língua portuguesa exercícios embasados em três práticas interligadas: (a) leitura de textos; (b) produção de textos; e (c) análise linguística. Nessa metodologia, o aluno-leitor passa a não ser passivo, mas o agente que busca significações linguísticas. Com essas atividades, segundo o autor, podem-se superar as práticas escolares artificiais, nas quais o texto era visto como “um produto pronto e acabado” (GERALDI, 1997, p. 108).

Essas concepções sobre a língua(gem), de acordo com o que foi discutido até aqui, são decisivos quando se trata do ensino. O que o educador faz em sala, o que ele deixa de fazer, o que ele prioriza, se define a partir do que ele acredita que seja

língua(gem). Pois, assim como afirma Irandé Antunes (2014), "toda proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor têm seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas" (p. 16). Isto é, toda programação de ensino adotada pelo professor, é ditada pela concepção que este adota.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E DE INTERAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

As Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (devorante TDIC) são consideradas ambientes organizados que funcionam como veículos de informações e como meios de comunicação entre as pessoas. Segundo Valente (2013), as TDICs são qualquer equipamento eletrônico - nesse sentido, é algo material - que se conecta à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade e de interação entre os seus usuários.

O atraso da escola, em relação aos demais setores da sociedade, na assimilação da cultura digital em suas práticas se tornou ainda mais evidente e a migração das atividades educacionais presenciais para os ambientes virtuais expôs as dificuldades da escola em seu processo de inserção na cultura digital. No entanto, o uso de tecnologias em sala de aula não deveria ser uns problemas, pois as interações proporcionadas pelas tecnologias digitais permitiram novas formas de aprendizagem (KENSKI, 2003), com o uso certo das tecnologias no ambiente educacional a aprendizagem não é vista mais com algo solitário, mas é vista de forma coletiva e integrada. O conhecimento não acaba na sala de aula, os alunos começam a articular informações e com pessoas que possuem idade, área, sexo, nível de escolaridade e condição física diferente.

As TDICs possibilitaram novas espaços e tempos educacionais (Tortajada; Peláez, 1997), por estarmos inseridos em uma Era que tudo muda rapidamente, o conhecimento desempenha um papel de mudanças e de dinamismo econômico e social, exigindo que toda sociedade se instale em constante processo de aprendizagem. Um exemplo disso é os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que são os espaços em que ocorre a "mega convergência do hipertexto, multimídia, realidade virtual, redes neurais, agentes digitais e vida artificial" de acordo com Kerckhove (1997, p. 104), nesse ambientes ocorre um entendimento partilhado de presença, de espaço e de tempo. As ferramentas digitais contribuem com a comunicação e o aprendizado pode ser

percebido como um evento sociointerativo, quase todos os AVAs apostam na interação entre seus usuários.

Os atributos de interatividade presentes nesses espaços garantem a interação (síncrona e assíncrona) constante entre os usuários. A hipertextualidade - funciona como sequência de textos articulados e interligados com outras mídias, como som, fotos, vídeos, etc., citados por Radfahrer (1998, p. 115), simplifica a disseminação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, com intuito de aprendizagem. A conectividade assegura o acesso imediato à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer espaço e tempo. Essas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nos encaminham para novas aprendizagens que se manifestam como construções criativas, mutáveis, fluidas.

A tecnologia proporciona uma outra forma de ensinar e de aprender, oferecendo oportunidades que serão exploradas na educação, sobretudo porque o aluno pode ter acesso ao mesmo material que o professor em um tempo síncrono. E em um tempo assíncrono o aluno tem a liberdade de pesquisar mais e ir atrás de outras fontes, ele não fica preso apenas a palavra do professor, ou seja, o debate que ocorre em sala de aula, não fica só ali, a imagem do professor como detentor do saber não existe, o que se tem agora é a imagem do educador como mediador do conhecimento.

O uso da internet como um recurso didático-pedagógico pode melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno é visto como construtor de conhecimento e o professor como mediador entre o aluno, a internet e o saber. As TDICs, portanto, oportunizam situações que podem desempenhar um papel pedagógico de ensino aprendizagem que podem coincidir ou não no espaço/tempo.

3.1 Do ensino presencial ao ensino remoto

Em 2019 a inserção da tecnologia na escola era pauta de diversos debates. Tem como conciliar tecnologia e ensino? O uso do celular nas escolas ajuda ou distrai? Professores ficavam receosos em tentar utilizar um meio que os alunos pareciam ter mais conhecimento e domínio do que eles. O ano de 2020 veio para romper com todo esse paradigma. O ensino não tinha mais como acontecer de forma presencial e a única alternativa era migrar as aulas para o ambiente *on-line*.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) serviriam como canais para os serviços que poderiam acontecer de forma *on-line* e na segurança de suas casas (*homeoffice*). Os Estados e municípios preocupados com a defasagem da aprendizagem, visto que a educação escolar é uma atividade indispensável para população, passaram a questionar qual seria a solução, pois os alunos não poderiam deixar de estudar, independente da idade. Dessa forma, a solução provisória foi a adesão do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o intuito de diminuir as dificuldades de acesso à educação.

Ao adotar o ERE no contexto de pandemia, foi preciso estabelecer parâmetros de distinção entre este termo e o de Ensino à Distância (EaD). O primeiro é uma mudança temporária que ocorreu devido a pandemia do Novo Coronavírus. Enquanto a Ead, segundo o 1º do Decreto nº 9057/2017 é:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Neste caso, o ensino remoto ocorre como uma solução provisória, que visa fornecer o acesso educacional de maneira rápida. Segundo Alves (2020), o ensino remoto é entendido como uma modalidade que adapta, temporariamente, as metodologias da modalidade presencial de ensino para a modalidade remota. Enquanto a EaD é uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto.

De acordo com Arruda (2020), a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. Se o ensino de maneira remota não fosse implantado o resultado seria o afastamento, por meses, de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que poderia comprometer a qualidade educacional. A implantação desta iniciativa mantém esse vínculo, apesar de existirem limitações na modalidade *on-line*.

De acordo com a entrevista realizada por Rosas e Ferreira (2020), à professora Dr. Denise Lino de Araújo, ao contrário da educação a distância, que possui uma regulamentação, tem aulas gravadas previamente e um processo de interação assíncrona,

o ensino remoto está cheio do que ela chama de “gambiarras”, por não haver uma estrutura adequada. Embora tenha sido a opção viável para o momento.

Outro diferencial das duas modalidades, segundo Rosas e Ferreira (2020), é que na EaD o ambiente virtual é todo preparado havendo um trabalho em equipe multidisciplinar nos AVA. Já no ensino remoto o professor que está na linha de frente, realizando sozinho um trabalho de multitarefas, tendo que gravar, postar e disponibilizar as aulas para os educandos. O ERE destacou a necessidade de usar a tecnologia em sala de aula, preparando o educador a usá-la desde sua formação, visto que os próprios PCNs já trazem a tecnologia em seus documentos, evidenciando a necessidade de relacionar o ensino e as tecnologias. Ainda que exista esses entraves na educação remota, Araújo (*idem*), reitera que a educação pode funcionar.

Primeiro, como uma função socializadora da escola para manter os alunos entusiasmados para o retorno das aulas presenciais. Segundo, para divulgar a ideia de que a educação remota só vai funcionar se tivermos uma equipe do nosso lado, como por exemplo, profissionais da educação, da TI, os nativos digitais, psicólogos, assistentes sociais. (p. 233)

Os professores necessitam desse trabalho coletivo, precisando de uma equipe para dar apoio ao seu trabalho, ou toda responsabilidade pelos “fracassos da educação” será do professor.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa está situada no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e, por essa inserção, busca refletir sobre problemas reais do uso da linguagem em contextos situados que demandam adequações metodológicas para construção de uma análise próxima e pertinente à questão investigada. (MOITA LOPES, 2006).

Ela é de natureza documental, qualitativa e exploratória. Documental por ser um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos a fim de extrair as informações contidas neles para obter novas informações e/ou complementar informações existentes sobre determinado acontecimento. (GODOY, 1995; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A pesquisa documental consiste em uma pesquisa em que os dados obtidos são

estritamente provenientes de documentos, a fim de extrair destas informações para a compreensão de um fenômeno (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Esta pesquisa é baseada na abordagem qualitativa. Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde estes ocorrem e do qual faz parte (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Diante disso, nos ancoramos nestes pressupostos a fim de analisar o fenômeno desta pesquisa em seu ambiente natural, respeitando a forma como eles foram registrados.

A pesquisa exploratória tem como objetivo elaborar hipóteses e fornecer familiaridade com o campo de estudo. Compõe a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. (GIL, 1999). Este tipo de pesquisa expõe dados importantes para o direcionamento dos estudos, visto que não pretendemos confirmar ou não hipóteses, mas suscitar questionamentos sobre os documentos analisados. A pesquisa exploratória tem como objetivo prover critérios e compreensão sobre um determinado problema (OLIVEIRA, 2011 *apud* MALHOTRA, 2001).

4.1 Descrição do Corpus

Nesse contexto, a internet, sobretudo o site de busca Google (www.google.com.br), constituído por diversos *sites* e páginas cujo conteúdo aborda o ensino da escrita, fornecerá o corpus desta pesquisa. O site do Google reúne textos publicados nas mais diversas plataformas da web e, com base nisto, pesquisamos o seguinte enunciado "textos e/ou orientações para o ensino da escrita na modalidade remota", a fim de encontrar orientações dadas aos professores de Língua Portuguesa quanto ao ensino da escrita no ensino fundamental anos finais.

A pesquisa foi realizada no dia 29 de junho de 2021, e obtivemos aproximadamente 2.190.000 resultados, que foram filtrados a partir dos critérios: I. Ensino da escrita; II. Ensino remoto da escrita e III. Ensino da escrita no ensino fundamental (anos finais). Após oito meses, realizamos outra busca para verificar se havia novas publicações na área. Entretanto, obtivemos o mesmo número de documentos da busca anterior.

A partir dessa primeira coleta, criamos uma tabela para verificar a inclusão ou exclusão dos documentos obtidos. Apesar da afirmação do Google de que existem cerca de 2.190.000 resultados, quando tabulamos esses resultados em links, sites e documentos concretos, encontramos apenas 175 resultados e diversas novas sugestões de pesquisa. Os critérios de exclusão para esses documentos foram: documentos repetidos; documentos que não tratavam do Ensino Fundamental II; documentos que não se referiam ao ensino remoto, ou que foram escritos antes de 2020; e documentos normativos que não tratavam sobre o ensino da escrita, isto é, só se referiam ao ensino remoto de forma geral.

Após a tabulação do corpus inicial da pesquisa e utilizando os critérios supracitados, criamos uma nova tabela para determinar a elegibilidade dos corpus achados e obtivemos um total de três documentos. A partir das análises dos documentos geramos duas categorias de análises: (1) Objetos de Ensino e (2) Metodologias de Ensino. Os objetos de ensino têm relação, por sua vez, com os conteúdos tratados em cada documento. Nesse sentido, apontam escolhas, ou recomendações definidas pelos próprios professores. Por fim, as metodologias ou procedimentos de ensino dizem respeito aos passos adotados para que os sujeitos ensinem, efetivamente, a escrita.

Quadro 1: Documentos sobre o ensino da escrita no contexto remoto

Nº	Autor e ano	Título	Link
01	Ruberlandia Araújo de Farias (30 de março de 2021)	“Cinema em sala de aula virtual como incentivo a leitura e a escrita no ensino remoto”	https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/cinema-em-sala-de-aula-virtual-como-incentivo-a-leitura-e-a-escrita-no-ensino-remoto
02	Naziozênio Antonio Lacerda e Keyla Maria da Silva (2020)	“A reescrita remota de textos por alunos do ensino fundamental em tempos de pandemia”	http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/10213
03	Diel Santos (2020)	“Língua Portuguesa: 10 planos de aula para trabalhar produção de texto a distância”	https://novaescola.org.br/conteudo/19480/producao-de-texto-10-planos-de-aulas-para-trabalhar-contos-cartas-e-rimas-no-ensino-remoto

Fonte: a autora (2022)

5 ANÁLISE DO CORPUS

Quanto ao objeto de ensino, no primeiro documento, *Cinema em sala de aula virtual como incentivo a leitura e a escrita no ensino remoto*, nos deparamos com uma proposta de trabalho: “Os discentes foram orientados a escrever, produzir e contracenar roteiros de curta metragem, culminando ao final do ano letivo de 2020”. Neste artigo vemos que a professora-pesquisadora optou por mesclar o ensino da língua escrita e falada, selecionando um tipo textual que englobasse ambas formas de linguagem. Não foi exposto como ocorreu a correção da atividade proposta, sendo evidenciado apenas que a escolha pelo objeto de estudo em questão se deu pelo contexto em que o ensino estava ocorrendo, a culminância da atividade serviria justamente para motivar os alunos a escreverem os roteiros do curta.

No segundo documento, *A reescrita remota de textos por alunos do ensino fundamental em tempos de pandemia*, apresenta como objeto de ensino o gênero narrativo (conto ou crônica), de acordo com o artigo:

a professora mediadora fez uma exposição para os alunos da turma sobre o gênero narrativo, seguindo a programação do currículo escolar, por meio de uma live no Google Meet. Depois notamos que a professora mediadora deu orientações gerais, através de vídeo postado no WhatsApp, sobre o processo de produção e reescrita de uma narrativa de tema livre, de forma individualizada, podendo ser os gêneros textuais conto ou crônica já estudados na escola. (p. 131).

No fragmento podemos observar que não houve uma inovação por parte da educadora, ela se utilizou de recursos que conhecidos, fazendo apenas uma transposição, por ser um “terreno seguro”. O ensino remoto, por ser algo novo, teve como característica inicial essa tendência de manter os mesmo objetos de ensino, o que foi aceitável para situação: utilizar-se do conhecido no desconhecido.

O terceiro documento, *Língua Portuguesa: 10 planos de aula para trabalhar produção de texto a distância*, se apoia em “sugerir que os alunos façam um cordel sobre sua região, falando sobre o lugar onde moram, suas características, emoções e vivências ou de um fato ocorrido recentemente que virou notícia. [...]” (online), evidenciando o trabalho com um objeto de estudo escrito, apoiado em uma sociedade grafocêntrica. O estudo do cordel, embora também possa ser trabalhado pela oralidade, é, muitas das vezes, pautado apenas na escrita.

Assim, observamos nos três documentos analisados diferentes objetos de estudo, sendo eles respectivamente: roteiro de curta metragem, conto/crônica e cordel. Havendo uma preocupação maior com a motivação dos alunos no primeiro documento, que tenta “inovar” também na metodologia empregada, como veremos logo abaixo:

Decidimos inserir no plano de aula remoto como recurso metodológico, análise de gêneros variados de filmes, onde no primeiro momento foi realizado um levantamento das preferências individuais de cada aluno. [...] O projeto foi bem aceito, e os alunos por sua vez demonstraram interesse e buscaram contribuir de forma entusiástica para a apresentação final dos vídeos de curta-metragem por eles planejados, produzidos e contracenados, sendo apresentado na plataforma do Google Meet sob minhas orientações e supervisão. (Farias, 2021, *on-line*).

Neste trecho acima vemos uma preocupação da professora em instigar os alunos, oferecendo a eles, aquilo que eles já gostam de consumir no dia a dia. O estudo da língua a partir do cinema, evidencia como as ferramentas digitais podem auxiliar em uma proposta metodológica inovadora, reforçando a ideia de que diferentes metodologias podem favorecer a aprendizagem dos alunos.

A autora Farias (2021) afirma ser função do professor buscar os procedimentos que incentivem o aprendizado do aluno, contribuindo para ampliar as capacidades do educando. A pesquisadora utiliza como metodologia o uso do cinema em sala, com a justificativa de que

Nossos discentes atuais necessitam de estímulos audiovisuais para manter o foco, ou seja, não dispersar sua atenção. E, nesse aspecto, não se concebe mais que o ensino de língua e, principalmente, o de leitura ocorram apenas de textos expressos no papel. Faz-se necessário incrementar novos “fazer” pedagógicos que estimulem, instiguem e envolvam os alunos nesse vínculo dialógico com o professor mediador do conhecimento. [...] O recurso audiovisual é uma importante ferramenta que através do lúdico pode proporcionar melhorias metodológicas que facilitarão a aprendizagem e o ensino na prática docente, especificamente no Ensino Fundamental II, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno, além de motivá-lo a ler e a escrever fluentemente em sua língua materna. (FARIAS, 2021, *on-line*).

O processo de ensino-aprendizagem passou por alterações, com isso veio a demanda de se alterar as formas tradicionais de lecionar, que já vinha sendo estudada antes do contexto pandêmico, mas sem muito aprimoramento. Os educadores sentiram a urgência de modificar o planejamento pedagógico para atender a transição para o ensino remoto, sendo missão do educador motivar o estudante como foi afirmado por Farias

(2021). O professor passa a ter que tentar adequar suas aulas a um sistema repleto de falhas e gambiarras, como assim afirmado por Araújo (2020), sistema esse apontado como única saída (Silva, 2020).

O segundo documento, apresenta que

A professora demonstrou dedicação e utilizou uma metodologia adequada para o contexto da pandemia de covid-19, com uso de mídias digitais para interagir e orientar os alunos em todas as etapas do processo de escrita: produção, revisão, correção e reescrita de textos. (p. 136, grifos nossos)

A mediadora interagiu através das mídias digitais e orientou os estudantes na produção, revisão, correção e reescrita dos textos, os alunos atenderam as sugestões da professora e fizeram a melhoria dos textos. No entanto, a metodologia adotada pela educadora é a mesma do ensino presencial, diferenciando-se apenas no meio utilizado para correção. Abaixo faremos a descrição dos passos adotados pela educadora:

- I. A professora mediadora expôs o gênero narrativo através do aplicativo Google Meet.
- II. Ela deu orientações gerais, através de um vídeo postado no aplicativo *WhatsApp*, sobre o processo de produção e reescrita de um texto, podendo ser os gêneros textuais conto ou crônica já estudados pelos alunos (p. 131).
- III. Solicitou a escrita do texto, a ser escrito no caderno e enviado para o *WhatsApp*.
- IV. Por fim, fez correções e comentários, dando orientações sobre a reescrita remota, enviando áudios ou mensagens escritas aos alunos no *WhatsApp*.

Os comentários da professora podem ser vislumbrados na página 134, na qual os autores do texto, Lacerda e Silva (2020), expõem a correção dada ao aluno nomeado como A5.

A metodologia utilizada para correção interativa do texto foi: elogiar a escrita do aluno, mostrando que ela havia lido o texto; solicitar que o aluno acrescentasse mais informações pois o texto estava pequeno; corrigir os erros de grafia (abreviações, repetições, marcas da oralidade). Podemos enxergar nessa metodologia uma visão de língua como interação no qual os exercícios são fundamentados em três práticas: (a) leitura de textos; (b) produção de textos; e (c) análise linguística.

A transferência didática do conteúdo e da metodologia é algo que precisa de atenção. O educador não pode passar os conteúdos que seriam escritos na lousa ou que estão em uma apresentação no powerpoint para uma plataforma digital e esperar que o ensino remoto seja um sucesso. Uma confirmação disso são os resultados obtidos pela

pesquisa de Lacerda e Silva (2020) que expõe as “Dificuldades dos alunos na reescrita remota de textos em tempos de pandemia” (p. 133):

40% (quarenta por cento) dos alunos entrevistados responderam que a maior dificuldade encontrada na reescrita remota de textos consiste em compreender as correções remotas da professora feitas no WhatsApp [...] 26,7% (vinte e seis vírgula sete por cento) dos alunos entrevistados consideram que a maior dificuldade reside na demora da professora para responder as mensagens no WhatsApp [...] Igualmente 26,7% dos entrevistados entendem que a maior dificuldade é a falta da professora para orientar a reescrita de textos presencialmente [...] Apenas 6,7% (seis vírgula sete por cento) dos entrevistados disseram que não sentem nenhuma dificuldade na reescrita de textos no período da pandemia. (p. 133).

De acordo com o trecho acima, os alunos sentem maior dificuldade em entender as correções feitas pela professora via *Whatsapp*, isso porque embora a professora tenha optado por um recurso metodológico adaptado ao ensino remoto, a metodologia empregada tenha continuado a mesma. “A professora mediadora fez correções e comentários, bem como deu orientações sobre a reescrita remota, enviando áudios ou mensagens escritas” (p. 131). Essas e outras dificuldades apontadas pelos estudantes confirmam a necessidade de uma nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser repensada, visto que mesmo para os estudantes com acesso às TDICs, há limites para a compreensão dos conteúdos.

Por fim, no terceiro documento nos deparamos com poucos comandos sobre a metodologia a ser aplicada. O autor do texto inicia com o apontamento geral sobre o recurso a ser utilizado “por meio do *WhatsApp* ou outro recurso de comunicação, compartilhe com os alunos alguns materiais com as características do gênero literário [mais abaixo temos acesso a essas características]. Depois, oriente-os sobre a produção de um texto em cordel.” (Santos, 2020). A aula toda acontece através do *WhatsApp*, primeiro com o levantamento dos conhecimentos prévios, após isso há o planejamento das produções com escolha dos temas, rimas, versos, título etc.

O autor sugere que o educador possa pedir para que o aluno escreva sobre algo relacionado ao seu contexto: falando a respeito do lugar onde moram, suas características, emoções e vivências, ou a partir de um fato ocorrido recentemente que virou notícia. Nesta proposta, o ensino da gramática é ministrado de forma contextualizada, sendo professores e alunos produtores e aprendizes de conhecimento.

Quanto ao processo da produção dos alunos, seria solicitado um rascunho dos textos e depois eles seriam direcionados a uma análise e reescrita textual.

Por fim, Santos (2020), indica que o educador solicite uma socialização dos textos com os colegas, discutindo as dificuldades encontradas na produção, essa discussão também aconteceria via *WhatsApp*. Mesmo com a socialização dos textos dos alunos, podemos notar que a metodologia abordada no documento não é muito diferente da metodologia utilizada nas aulas presenciais. Há uma preocupação com a socialização do texto, mas apenas com a turma, não ultrapassando a barreira da sala de aula virtual.

As análises que fizemos neste tópico, potencializam as discussões propostas na parte teórica desta pesquisa. Vemos as tecnologias como uma ferramenta e um instrumento de mediação, que permite alunos e professores realizarem atividades que seriam vistas como complexas de serem realizadas. O ensino remoto possibilitou que essa interação ocorresse, mesmo que a distância, oportunizando a produção do conhecimento. No entanto, não conseguimos enxergar a adesão de uma metodologia inovadora ou pensada especificamente para o novo contexto de ensino, nos deparamos apenas com a transferência metodológica em contextos de ensinamentos completamente diferentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, foi possível observar que a emergência do trabalho remoto gerou um ensino respaldado na modalidade presencial, visto que os professores tinham familiaridade com essa modalidade de ensino, ou seja, havia pouca percepção dos docentes acerca de como explorar a escrita de forma remota. O trabalho com a escrita na modalidade remota ocorreu, dessa forma, do mesmo modo que ocorria no ensino presencial, modificando apenas o espaço em que este trabalho estava acontecendo e as ferramentas utilizadas pelo educador, como verificamos nos documentos analisados.

As propostas de conteúdos abordadas nos documentos em análise voltam-se ao texto escrito mostrando uma transposição dos conteúdos estudados antes e durante o ERE. Os textos orais, não são explorados (sendo objeto de estudo apenas no documento 01), mesmo com a Base trazendo a importância de se trabalhar esses textos em sala de

aula, como por exemplo, o *podcast*, as *lives*, o *vlog*, as palestras *on-line*, as peças de teatro, as entrevistas, as reportagens de *TV*, entre outros gêneros comuns durante os anos de 2020 a 2021, em que praticamente todas as atividades aconteciam de forma virtual.

No tocante aos procedimentos utilizados, os documentos integram o uso de mídias que exigem pouco ou nenhum domínio pedagógico por parte do educador, como o uso do *WhatsApp* na correção de textos, mas que não fogem ao tradicional esquema de perguntas e respostas sobre determinado assunto. Ferramentas que são pensadas para a educação foram praticamente discretas, observamos que o educador apenas começou a utilizar recursos digitais (ou impressos) para viabilizar aos alunos o que havia sido planejado para ocorrer de forma presencial, sem produzir um plano didático-pedagógico articulado com as ferramentas digitais.

Com o auxílio das TDICs tentou-se criar um ambiente para estudantes e professores se reunirem para a realização das aulas. No entanto, não basta incorporar as TDICs às práticas pedagógicas, mas também utilizar esses recursos para motivar o alunado, a participar, interagir e refletir. Observamos, desse modo, que a tecnologia na educação necessita de um planejamento e metodologias adequadas à modalidade de ensino (presencial ou *on-line*), pois “uma aula mal estruturada mesmo com o uso do mais moderno recurso passa a não fazer sentido pedagógico para o aluno” (FARIAS, 2021, *on-line*). É necessário que haja estudos voltados para essa abordagem perspectiva, a fim de analisar quais metodologias poderiam ser mais eficientes nessa modalidade de ensino.

As TDICs, nesse caso, não foram aplicadas de uma forma “inovadora” serviram apenas como um meio para replicar o ensino tradicional a partir de ferramentas digitais. O uso das TDIC sem um planejamento adequado ao ERE se torna apenas um elemento que reforça as práticas docentes já existentes na modalidade presencial, como a reprodução e a memorização, que não contribuem para um ensino-aprendizagem efetivo. O processo educacional durante o isolamento social gerado pela COVID-19 foi marcado pela necessidade de (re)pensar os métodos e procedimentos de ensino.

Não podemos deixar de reconhecer que os professores também estavam vivenciando a pandemia, isso significa que eles também estavam passando por crises emocionais e familiares, além das dificuldades de se adequarem ao novo contexto educacional. Houve uma necessidade, por parte de professores e alunos, em aprender a

utilizar novas ferramentas e se adequarem a modalidade remota, em pouco tempo eles deveriam dominar o uso de várias plataformas, como *Google Meet*, *Classroom*, *Zoom*, *Google Forms* e outros meios que constituíram o ensino remoto, além de usarem ferramentas digitais para gravar aulas, editar vídeo, fazer *downloads*, acessar plataformas de ensino, produzir materiais digitais, e etc. Os professores não tiveram tempo para realizarem algum curso que os ajudassem a adotar estratégias que fossem efetivas do ponto de vista pedagógico.

Reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação ao aderirem ao ensino remoto e tomando como referência os textos teóricos explorados até aqui, concluímos que para se ter êxito no ensino, tomando como objetivo a autonomia do aluno, as metodologias de ensino-aprendizagem devem ser devidamente contextualizadas, para, assim, ocuparem uma posição relevante no atual cenário da educação, pois a aprendizagem contextualizada possui um amplo suporte pedagógico e psicológico (Festas, 2015). Vale ressaltar que essa pesquisa foi realizada no início da pandemia, e por isso, os trabalhos foram escassos e respaldados na modalidade presencial. Atualmente existem pesquisas que apontam essa preocupação da alteração de conteúdo e metodologia no ERE, adotando, por exemplo, o uso e ensino do Podcast em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação Remota: Entre A Ilusão e a Realidade**. Educação, 8(3), 348–365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm.

CONCEIÇÃO, L. R. da. A pessoa idosa e a tecnologia digital na vida social.

Dissertação de Mestrado. **Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, MG, 2019.

FARIAS, Ruberlândia Araújo de. Cinema em sala de aula virtual como incentivo a leitura e a escrita no ensino remoto. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/cinema-em-sala-de-aula-virtual-como-incentivo-a-leitura-e-a-escrita-no-ensino-remoto>

FESTAS, M. I. F. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, 2015.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507128518>

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, mai/jun., 1995.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, 4(10). 2003. p.47-56. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb>.

Acesso em: 06 out. 2021.

KERCKHOVE, D. **Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web**. Madrid: Gedisa, 1997.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. P. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Atas – **Investigação Qualitativa na Educação**, v. 2. 2015. p. 243-247.

LACERDA, N. A.; DA SILVA, K. M. A reescrita remota de textos por alunos do ensino fundamental em tempos de pandemia. **Revista Memorare**, v. 7, n. 3, p. 121-138, 2020.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RADFAHRER, L. **Design/web/design**. São Paulo, SP: Market, 1998.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15260>. Acesso em: 06 out 2021.

ROSAS DE ARAÚJO, P. S.; FERREIRA PEREIRA, P. R. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA com Denise Lino de Araújo. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 231-239, jul. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1834>>. Acesso em: 29 maio 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rle.v20i1.1834>.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTOS, D. Língua Portuguesa: 10 planos de aula para trabalhar produção de texto a distância. **Nova Escola**. 2020.

SILVA, L. V. da. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020. <https://doi.org/10.22484/2177-5788.2020v46n1p143-159>

TORTAJADA, J.; PELÁEZ, A. **Ciencia, tecnologia y sociedad**. Madrid: Sistema, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, J.A Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013, p.113-132.

AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO

Nathalya Stephanni Silva Teixeira CALDAS⁵⁹

Israel Niwton da Costa PEREIRA⁶⁰

Marinês Andrea KUNZ⁶¹

1 INTRODUÇÃO

O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio é atualmente o principal método de ingresso nas universidades públicas e privadas no Brasil e a redação tem um grande destaque nesse processo. A redação possui uma enorme relevância no ensino de Língua Portuguesa e, muitas vezes, os docentes e estudantes não conseguem desenvolver todas as competências necessárias para a produção textual.

O objetivo da redação não é apenas avaliar a produção textual do aluno de uma forma estrutural e engessada, mas sim, observar se foram concretizadas todas as competências desenvolvidas na escola e propostas pelos documentos oficiais referentes ao ensino do componente de Língua Portuguesa.

Dessa forma, as competências devem assumir um papel central na educação e esse trabalho propõe um estudo das competências e habilidades envolvendo o ensino, a importância e a construção da produção textual que serão discutidos no capítulo 2, baseado nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Nesse artigo serão abordadas as relações das competências com o texto dissertativo-argumentativo. Na perspectiva de Philippe Perrenoud (1999/2000), serão analisadas quatro competências que se relacionam ao texto dissertativo-argumentativo e como essa relação pode se tornar importante para esse tipo de texto. Também serão relacionadas às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (2018) no âmbito da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e no componente de

⁵⁹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL; Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa/Paraíba. E-mail: nathalya-caldas@hotmail.com

⁶⁰ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL; Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa/Paraíba. E-mail: niwtonisrael@gmail.com

⁶¹ Professora Doutora do Departamento de Metodologia da Educação e pesquisadora na área de Letras e Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa/Paraíba. E-mail: marinesak5@gmail.com

Língua Portuguesa com o texto dissertativo-argumentativo, com foco nas competências da Redação do ENEM. Para Perrenoud (1999), o processo de construção de competências é inseparável da formação de conhecimentos. Elas nascem a partir das vivências, experiências e conhecimentos adquiridos e mobilizados. Já as habilidades são definidas como os conhecimentos necessários para o desenvolvimento pleno dessas competências. Desse modo, as competências e as habilidades se tornam elementos essenciais para o ensino e especificamente para a produção textual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Abordagem por Competências: uma perspectiva educativa

O Ensino Médio é definido como a etapa final da educação básica e da formação escolar, tendo como principal objetivo consolidar os conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental. A produção textual, tema bastante preocupante nas escolas devido à necessidade de preparação dos alunos para o ingresso na universidade, ocupa um papel central no Ensino Médio, visto ser um requisito importante para a redação no Enem.

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve ter como objetivo principal a linguagem verbal, a qual é construída historicamente de um sistema linguístico e comunicativo. Segundo Koch e Elias (2016), a “linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer”. Portanto, a linguagem verbal é construída pelo sujeito, seus sistemas simbólicos e comunicativos dentro de um contexto social e cultural. Já o texto é considerado a unidade básica da linguagem verbal, sendo compreendido como fala e discurso, função comunicativa e ato linguístico. Para Marcuschi (2010 *apud* Costa e Martins, 2020, p. 56), a escrita é um modo de produção textual e discursivo que tem como finalidade a comunicação. Desse modo, o aluno deve ser considerado produtor de textos, pois o texto é produto histórico e cultural de um sujeito que o produz em um determinado contexto, marcado como um diálogo entre interlocutores, produtores e outros textos. Para se entender e construir a produção textual no Ensino Médio existe alguns documentos oficiais que abordam o referido tema, tais como os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Esses documentos

têm como principal objetivo contribuir para o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente.

O Ensino Médio tem uma importância fundamental no aprimoramento do aluno como ser humano, na construção da autonomia, da postura ética e do desenvolvimento do senso crítico como cidadão. Os PCNEM e as OCEM, enquanto diretrizes para o ensino-aprendizagem, são de extrema importância para o trabalho educacional. Elas irão discutir questões que envolvem o currículo escolar e cada disciplina, particularmente.

Os PCNEM (2002) delimitam a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e ao longo da leitura, eles apresentam várias competências, dentre elas, competências e habilidades a serem desenvolvidas na área de Língua Portuguesa. Esses parâmetros também se configuram como diretrizes essenciais para a produção textual no ensino médio e suas competências são desenvolvidas dentro do ensino-aprendizagem ao longo do processo escolar. As competências presentes nos PCNEM (2002) abordam todo o processo de uso e compreensão de sistemas simbólicos de diferentes linguagens, mostrando que toda linguagem verbal carrega dentro de si uma visão de mundo que transcende o aspecto formal. A linguagem considera todo aspecto social, contextual, semântico e gramatical, ou seja, deve-se considerar importante todo tipo de variedade linguística e o valor atribuído a ela.

Em se tratando de currículo, as OCEM (Orientações Curriculares Para o Ensino Médio) tornam-se mais um instrumento de práticas pedagógicas que tem como objetivo instruir o professor com orientações para o processo de ensino. As OCEM (BRASIL, 2006, p. 9) esclarecem que o currículo é a expressão dinâmica da relação da escola e o sistema de ensino e a proposta dessa relação para o desenvolvimento dos alunos que compõem o público-alvo. Para as OCEM (2006), o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve proporcionar e incrementar as habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta que foram construídas durante todo processo educativo. Também acontece no ensino médio a ampliação de saberes relativos ao funcionamento e circulação de textos que trabalham o desenvolvimento da língua e da linguagem, ou seja, o texto é visto como um produto derivado de um trabalho conjunto de construção de sentidos entre o produtor e o receptor.

As OCEM (2006) mostram que todo texto se constrói a partir de uma interação, e que conseqüentemente, é pela linguagem que se constitui o homem como sujeito. O contato do homem com a linguagem possibilita os processos de compreensão, produção

de textos e o desenvolvimento da leitura e escrita. A partir desses processos, o sujeito se torna parte do seu meio.

É necessário que o estudante tenha contato na sua formação com os mais variados tipos de textos, como textos de cunho jornalístico, literários, técnicos e científicos para que futuramente possa construir sujeitos engajados e críticos que se comprometam com a cultura e memória da sociedade. O estudante deve estabelecer diálogos e sentidos com esses diversos textos para a ampliação de seu conhecimento de mundo e do seu senso crítico. Para entender o texto dissertativo-argumentativo, se faz necessário o estudo das competências de uma maneira geral. Competências, essas, que estão intrinsecamente relacionadas à prática docente, textual e social. Perrenoud (1999) conceitua a noção de competência como uma capacidade de ação eficaz apoiada em conhecimentos em torno de uma situação. Conhecimentos, esses, que estão atrelados ao saber, a experiência e formação de cada indivíduo. Porém, as competências não se formam somente pelos conhecimentos, mas com o uso de esquemas que mobilizam esses conhecimentos em uma determinada situação, em um momento propício, com consciência e discernimento. Na vida existem diversas situações em que todo ser humano procura dominar e controlar com suas experiências. Portanto, o cotidiano é repleto de novas situações em que se deve pensar e agir rapidamente para solucionar os novos problemas. As competências são construídas desse modo, elas surgem por meio de situações que acontecem com mais frequência no decorrer da vida.

Para Perrenoud (1999), o processo de construção de competências é inseparável da formação de conhecimentos. Sendo assim, a mobilização desses conhecimentos só acontece quando há experiências e tempo para analisá-las. Há várias discussões sobre a prioridade das competências na educação. Algumas defendem que o dever da escola consiste apenas na transmissão de conhecimentos e que o processo de construção de competências ocorre na formação profissional e ao longo da vida.

Apesar do método conteudista e tradicionalista, o ensino médio vem mudando ao longo das décadas. Os sistemas educacionais estão movimentando as discussões em relação às competências, preocupados com a questão do “agir no e sobre o mundo”. Observa-se que o sistema de ensino apesar das pequenas mudanças, continua preso entre a discussão sobre a transmissão de conhecimentos e os que querem rapidamente transformar esses conhecimentos em práticas sociais.

É perceptível o desenvolvimento da escolaridade, mas poucos jovens estão

preparados para o pleno exercício da cidadania. Na escola, os jovens têm contato com vários tipos de disciplinas, mas será que estão preparados para a sociedade atual e todos os seus problemas? Essa pergunta é um tema frequente nas discussões que envolvem a prática social.

Desse modo, a abordagem por competências não ignora métodos ou conteúdos, mas os prioriza de forma contínua e com eficácia. Tradicionalmente, a escola separa os campos teóricos, já as competências têm como principal papel vincular esses conhecimentos. No âmbito escolar, os alunos aprendem diversas teorias, conjugações, fatos e datas históricas, regras gramaticais, fórmulas matemáticas e físicas, mesmo com todos esses conhecimentos e ensinamentos, eles ainda sentem dificuldades em usá-los em contextos diferentes do âmbito escolar. Na maioria das vezes, esses conhecimentos são limitados para questões, exercícios e avaliações. Dessa maneira, em alguns momentos esses conhecimentos não são suficientes para lidar com outras situações. Fica perceptível que as competências são importantes para a formação do ser humano, tanto no seu âmbito escolar, como no seu âmbito social. Elas podem ser úteis para o indivíduo na sua formação profissional e nas suas relações sociais. Após a conceituação das competências e as discussões acerca de sua problemática na educação, Perrenoud (2000) aborda as 10 novas competências para ensinar, cada uma delas se subdivide em competências específicas que são consideradas prioritárias na formação e no ofício dos professores ao longo do processo escolar.

2.2 As Competências do Texto Dissertativo- Argumentativo no ENEM

Os processos e os critérios de avaliação do texto dissertativo-argumentativo no ENEM ocorrem a partir das competências que foram desenvolvidas durante a trajetória educacional do aluno. Os textos são avaliados a partir das competências detalhadas na Matriz de Referência para a Redação (2023). De acordo com a Cartilha do Participante (2023, p.10), a redação é avaliada de acordo com **os critérios de avaliação das competências**⁶². As competências também são elementos que compõem a

⁶² I) Demonstrar o domínio da modalidade escrita e formal da Língua Portuguesa.; II) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; III) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; V) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento composto de normas que definem todo o processo de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela tem como objetivo nortear os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras, sendo elas, públicas ou privadas. Para explicar seus objetivos e finalidades, a BNCC também apresenta a importância das competências ao conceituá-las como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC define as competências gerais para as três etapas da educação básica, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O Ensino Médio é a etapa final da educação básica e na BNCC as competências são definidas por áreas do conhecimento. As competências específicas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio estão separadas por componentes e cada uma delas se relaciona a uma habilidade específica de um componente. Cada habilidade se refere a um campo de atuação do Ensino Médio, esses campos de atuação são divididos em: campo de vida pessoal; campo artístico- literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação de vida pública.

As competências dessa área têm como principal finalidade a mobilização e articulação de conhecimentos dos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Ed. Física e Língua Inglesa em situações de aprendizagem na “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481).

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa foi marcada por uma investigação bibliográfica qualitativa, em que foram utilizados materiais, documentos oficiais e livros que aprofundassem a discussão sobre a importância das competências para o texto dissertativo-argumentativo.

Foram analisadas quatro competências de referências e específicas das dez competências para ensinar da obra de Phillippe Perrenoud (1999/2000) que se relacionam

e mais se aproximam com a produção do texto dissertativo-argumentativo. Também foram relacionadas às competências da redação do ENEM com as competências e habilidades da BNCC, especificamente da área de Linguagens que envolvem o componente de Língua Portuguesa que se relacionavam mais intimamente com o processo de produção do texto dissertativo-argumentativo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Para os objetivos deste trabalho, quatro competências de referência foram relacionadas à importância do texto dissertativo-argumentativo no ensino médio, ou seja, como seus pontos podem se tornar importantes para a construção desse tipo de texto. A primeira competência de referência **“Organizar e dirigir situações de aprendizagem”** tem como uma das competências específicas “Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”. Essa competência específica aborda a atividade de pesquisa, onde o professor deve instigar o aluno no processo de aprendizagem. Ela pode ser relacionada à produção do texto dissertativo-argumentativo, pois tanto o docente quanto o aluno devem ter a pesquisa sobre o tema como elemento chave no processo de produção textual.

A dinâmica de uma pesquisa se constrói a partir de uma base intelectual, emocional e relacional. O professor tem como objetivo relacionar a memória coletiva dos alunos, fazer buscar ou confeccionar materiais, desafiar os alunos para o determinado tipo de pesquisa. Perrenoud (2000) explica que para instigar um aluno para uma atividade de pesquisa ou em projetos de conhecimentos é necessário suscitar uma paixão pelo saber. Essa motivação envolve toda uma questão de identidade e projeto pessoal do docente.

Já a competência **“Administrar a progressão das aprendizagens”** apresenta como uma das competências específicas “Conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos” a qual pode se relacionar com o texto dissertativo-argumentativo. Para iniciar a produção de um texto dissertativo-argumentativo, primeiramente se faz necessária à escolha de um tema ou uma situação-problema, ou seja, a situação-problema deve ser introduzida com o objetivo de guiar o produtor do texto para a construção de sua tese.

A competência **“Utilizar Novas Tecnologias”** é uma, entre as explicadas por Perrenoud (2000), que trata da abordagem das novas tecnologias na escola e o papel do professor nesse desafio. Esse autor afirma que uma cultura tecnológica é essencial para a relação entre a evolução dos instrumentos com a relação do saber que a escola procura desenvolver. As tecnologias se tornaram um instrumento extremamente importante na educação, pois elas modificaram a maneira de viver, de trabalhar, de estudar e de se informar de toda a sociedade, principalmente do corpo docente e discente. Podemos relacionar com o texto dissertativo-argumentativo, pois ao se desenvolver uma redação, é necessário que o aluno se informe sobre os problemas sociais que envolvam o âmbito nacional e internacional, já que esses temas são cobrados nas redações e é pela internet que a maioria dos alunos se informam sobre os fatos que estão acontecendo.

Para Perrenoud (2000), se torna essencial o uso de tecnologias para aumentar a eficácia no processo de ensino e familiarizar os alunos com novas ferramentas e instrumentos de informática presentes na sociedade atual. Além disso, o aluno deve possuir conhecimentos prévios em relação a esses assuntos e se cercar de notícias e informações verdadeiras na hora da produção textual.

A próxima competência de referência **“Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”** trata da dimensão do trabalho do docente e da sociedade no papel de educar para a vida. É incontestável que a escola tem como obrigação ensinar o que é proposto nos currículos, porém fica evidente que o papel do professor acaba ultrapassando isso. A violência, os preconceitos, as desigualdades e discriminações são mazelas que se encontram espalhadas por nossa sociedade e na maioria das vezes, as crianças e jovens entram em contato com elas. Desse modo, a escola e a comunidade escolar, incluindo pais e professores devem ter como objetivo discutir e executar uma educação voltada para a cidadania.

Para Perrenoud (2000), intenções já não bastam, devem ser criadas situações que mostrem e exemplifiquem a construção de valores de identidade moral e cidadã. Portanto, a escola e os professores devem criar ambientes possíveis para a construção desses valores pensando no presente e no futuro de uma sociedade.

A competência específica **“Prevenir a violência na escola e fora dela”** aborda a segurança e a integridade pessoal do aluno. Essa competência mostra o quanto é difícil aprender sem considerar as violências que rondam nossa sociedade. Perrenoud (2000) entende que a violência infelizmente está presente na sociedade e é uma das bases da

civilização humana, mas deixa claro que ela não está relacionada aos nossos genes, sendo dever da sociedade tentar extingui-las.

Sendo assim, deve haver uma mudança no papel do professor no contexto escolar ao discutir violência, não adianta ensinar o que se deve ou não fazer. Muitos jovens vivem em ambientes violentos e as discussões e explicações sobre violências se tornam superficiais. Perrenoud (2000) explica que para lutar contra a violência na escola e fora dela é necessário falar, elaborar coletivamente a significação dos atos de violência físicos e simbólicos que rondam a sociedade e a comunidade escolar.

A competência específica “Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais” envolve a educação para a tolerância e para o respeito às diferenças de todo gênero. Essa competência aborda como o professor deve tratar as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Muitas vezes, os discursos não se fazem eficientes na sala de aula, os preconceitos conseguem atravessar a sociedade e o ambiente familiar. Dessa maneira, a formação e o ensino escolar devem incluir valores sociais em seus currículos e no cotidiano. Como lembra Perrenoud (2000), lutar contra preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola, não é somente uma preparação para o futuro, mas é tornar o presente e o atualmente tolerável e fértil. Essas competências voltadas para violência, preconceitos e discriminações se tornam importantes dentro do texto dissertativo-argumentativo, pois esses temas além de trabalhados dentro e fora da escola, também são relevantes nas produções textuais e nas intervenções sociais exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio que propõe vários temas voltados aos problemas sociais.

Para os fins desse trabalho, também foi analisada a relação do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, com foco nas competências propostas pela Redação do ENEM e as competências específicas de Linguagens e as habilidades que envolvem o componente de Língua Portuguesa.

A **competência 01**⁶³(BRASIL, 2018, p. 481) está relacionada com a competência II da redação do ENEM ao abordar a necessidade de “aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento”. (Cartilha do Participante, 2023, p. 8). Ela também está

⁶³ Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

ligada a habilidade **EM13LP02**⁶⁴ e ao texto dissertativo-argumentativo quando aborda sobre as relações presentes no texto, nos seus aspectos de produção, no uso de elementos de coesão e coerência, na organização de informações objetivando a progressão temática e as “condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)” (BRASIL, 2018, p. 506).

A habilidade **EM13LP04**⁶⁵ que está ligada ao texto quando aborda sobre o estabelecimento de relações para a argumentação no momento que aborda sobre “sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.” (BRASIL, 2018, p. 506).

A habilidade **EM13LP06**⁶⁶ também está intimamente relacionada ao texto dissertativo-argumentativo ao abordar sobre “a escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.” (BRASIL, 2018, p. 506). Outra habilidade **EM13LP08**⁶⁷ se relaciona ao texto dissertativo-argumentativo quando mostra a importância de análise de elementos e aspectos da sintaxe, como processos de coordenação, subordinação, sintaxe de concordância e regência. Essa habilidade foca nos aspectos gramaticais com o objetivo de possibilitar uma situação comunicativa satisfatória e se conecta a competência IV do Enem ao explicar sobre o uso de “[...] conhecimentos e mecanismos necessários para a construção da argumentação”. (Cartilha do Participante, 2023, p.8). Por último, a habilidade **EM13LP12**⁶⁸ também se relaciona com o texto dissertativo-argumentativo e

⁶⁴ Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações.

⁶⁵ Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

⁶⁶ Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

⁶⁷ Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

⁶⁸ Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

a competência III da redação do ENEM, ao esclarecer a importância da seleção de informações e dados e argumentos de fontes confiáveis para que a produção textual mostre credibilidade e um maior aprofundamento na defesa de seus argumentos. A **competência específica 02**⁶⁹(BRASIL, 2018, p. 481) se relaciona com a habilidade **EM13LP01**⁷⁰ e ao texto dissertativo-argumentativo, pois aborda sobre a relação do texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico e ainda aborda sobre “as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.” (BRASIL, 2018, p. 506). Essa habilidade ainda se conecta ao texto dissertativo-argumentativo, principalmente quando discorre sobre a análise crítica. Como abordado anteriormente, a análise ou interpretação crítica são um dos principais focos do texto dissertativo-argumentativo, pois o texto será escrito a partir de um tema e visa uma defesa de uma determinada tese. Dessa forma, a análise crítica tem que está presente a partir do primeiro momento de leitura até o fim da produção textual. Além disso, a **competência 02** também é importante ao abordar sobre as diversidades e pluralidade de ideias com base nos princípios dos Direitos Humanos, como também o combate ao preconceito. Como apresentado anteriormente, o respeito aos Direitos Humanos está presente como critério de avaliação da competência V “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” na proposta de intervenção social da redação do ENEM. (Cartilha do Participante, 2023, p. 8). A **competência 03** (BRASIL, 2018, p. 481):

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

⁶⁹ Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

⁷⁰ Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

A habilidade **EM13LP05**⁷¹ também entra em consonância com a **competência 03** e a competência IV do Enem, no momento que ela cita a importância de analisar nos textos dissertativo-argumentativos, os posicionamentos assumidos e os argumentos utilizados para dar sustentação ao texto. Essa habilidade tem como principal objetivo a análise dos posicionamentos e argumentos “para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.” (BRASIL, 2018, p. 506). Algumas habilidades se relacionam com mais de uma competência, como a habilidade **EM13LP15**⁷², que se relaciona tanto com a competência 01 quanto com a competência 03. Essa habilidade se vincula ao texto dissertativo-argumentativo e a competência I da redação do ENEM quando aborda os aspectos gramaticais e a questão dos “[...] dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir”. (BRASIL, 2018, p. 509). A **competência 06**⁷³ (BRASIL, 2018, p. 481) também se relaciona ao texto dissertativo-argumentativo e com a competência II da redação do Enem, quando sugere a apreciação de modo crítico de diferentes culturas, linguagens, artes e produções de diferentes locais e regiões para a mobilização de conhecimentos e produções autorais de modo a respeitar outras identidades.

Como proposto pela redação do ENEM, o aluno deve adquirir e possuir conhecimentos além daqueles desenvolvidos na escola, esses conhecimentos são adquiridos em leituras de livros, revistas, no cinema, na televisão, ou seja, conhecimentos que acontecem no contato com outras identidades, culturas e esferas sociais. A **competência 07**⁷⁴ (BRASIL, 2018, p.481) mostra uma relação com o texto

⁷¹ Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los.

⁷² Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

⁷³ Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

⁷⁴ Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas

dissertativo- argumentativo além de explicar sobre a aprendizagem de outros campos, também aborda a mobilização dos conhecimentos e práticas de linguagem no universo digital, principalmente de uma maneira crítica. A habilidade **EM13LP11** “fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos” e a **EM13LP12**⁷⁵ se relacionam com a competência 07 e com o texto dissertativo-argumentativo ao mostrar a importância de “selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 508). Essas habilidades se aproximam da competência III da redação do ENEM “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de seu ponto de vista” quando tratam da importância da informação na redação e os métodos para consegui-la, pois toda a informação usada no texto serve para o aprofundamento, veracidade e sustentação de argumentos. Portanto, tornam-se evidentes ao longo do capítulo as relações de similaridade das competências e habilidades da BNCC com o texto dissertativo-argumentativo, com foco nas competências da redação do ENEM. Elas estão relacionadas tanto pelos aspectos textuais, gramaticais, sociais e aspectos que envolvem o posicionamento crítico, a argumentação, a busca e a seleção de informação. Além disso, elas se complementam ao abordar diretamente o respeito aos Direitos humanos, as diversidades de linguagens e de culturas presentes na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo fazer uma abordagem das competências e habilidades para a produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino médio. Como resultado dessa abordagem, consideramos a importância das competências e das habilidades na produção textual e no processo de ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo não apenas para o ENEM, mas para todo contexto escolar no ensino médio. Como também a relação de similaridade das competências propostas por Perrenoud e as competências e habilidades da BNCC com o

autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

⁷⁵ Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

texto dissertativo-argumentativo. De modo geral, foi discutida no decorrer dessa pesquisa, a importância das diretrizes curriculares para a educação e especificamente para a produção textual no Ensino médio. É no decorrer do ensino médio que acontece o amadurecimento do aluno como um cidadão crítico e autônomo. Ele passa por um desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos e esses resultados irão aparecer na escrita, nas defesas de opiniões e nas argumentações.

No ensino médio acontece um contato maior com o texto dissertativo-argumentativo, os alunos são preparados visando à redação proposta pelo ENEM. Ademais, foram analisadas as competências pela ótica de Philippe Perrenoud (1999/2000), que mostra a importância das competências dentro do contexto educacional e como o ensino deve começar a olhar as competências como “o agir no e sobre o mundo”, como algo fundamental. Perrenoud traz à luz a importância das 10 novas competências para ensinar. Dentre as 10, foram discutidas quatro competências que apresentam uma relação mais intrínseca com o texto dissertativo-argumentativo e que pode se tornar essencial para a construção desse tipo de texto. Essa relação é construída a partir das atividades de pesquisa, na escolha da tese ou da situação-problema, do uso das novas tecnologias e também dos dilemas éticos que envolvem o cidadão, pois esses temas além de trabalhados dentro e fora da escola, também são relevantes nas produções textuais e nas intervenções sociais exigidas pelo ENEM, que propõem vários temas voltados às problemáticas sociais atuais. Para se entender a construção do texto dissertativo-argumentativo foram explanadas as competências, os conceitos e os critérios de avaliação que são contemplados pelo ENEM. Além disso, foi abordada a relação das competências e habilidades da BNCC e a sua relação com o texto dissertativo-argumentativo, focando nas competências propostas pela redação.

Nessa relação, percebemos uma similaridade nos aspectos relativos à abordagem e diversidade de outras áreas de conhecimento, na construção de sentido, nos aspectos gramaticais e linguísticos, no uso de elementos de coesão, organização textual, seleção de informação, análise crítica, na progressão temática e no respeito aos Direitos Humanos. Por fim, foi possível perceber a relevância das competências e habilidades para o contexto escolar e principalmente para o processo de produção do dissertativo-argumentativo no ensino médio.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. E. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua**: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2000.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM VIDEOAULAS PRODUZIDAS EM CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL

Maria Clara Batista MONTEIRO⁷⁶

Ana Virgínia Lima da Silva ROCHA⁷⁷

1 INTRODUÇÃO

Diante de um contexto inédito e incipiente, ocasionado pela pandemia de Covid-19, vivenciada entre 2020 e 2023, múltiplas formas de ensino-aprendizagem à distância foram exploradas. No Brasil, uma das medidas adotadas por boa parte dos sistemas de educação estaduais e municipais foi a disponibilização de videoaulas, visto que, uma vez transmitidas também nas emissoras locais, poderiam alcançar alunas/os com dificuldade de acesso à internet e/ou aparelhos digitais, além de ficarem disponíveis para estudos assíncronos em plataformas virtuais. Conforme nosso levantamento, 15 (quinze) estados e o Distrito Federal incluíram esse recurso nos seus programas de ensino remoto.

Dessa forma, é imprescindível, sob o paradigma da Linguística Aplicada, o qual pretende tratar os fenômenos da linguagem de forma situada e contextualizada (Moita Lopes, 2006), o empreendimento em pesquisas que investiguem o ensino de Língua Portuguesa nesse cenário. A partir de tal compreensão, desenvolvemos o projeto de Iniciação Científica “Videoaulas em ambientes digitais: novas práticas em contexto de isolamento social”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Virgínia Lima da Silva Rocha. As questões investigadas no projeto motivaram o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso “Práticas de ensino de Língua Portuguesa em contexto remoto emergencial: oralidade e gêneros orais em videoaulas”, de Maria Clara Batista Monteiro, o qual analisava questões relativas ao ensino de oralidade nesse período.

⁷⁶ Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas (UFRN). Mestranda pelo Programa de pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). E-mail: mariaclaraabm@hotmail.com

⁷⁷ Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Docente lotada no Departamento de Letras e membro permanente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UFRN). E-mail: ana.virginia.rocha@ufrn.br

Neste trabalho, então, apresentaremos um recorte dos dados observados nos referidos estudos. Temos como objetivo refletir acerca do tratamento didático com os gêneros orais em videoaulas produzidas durante o período remoto emergencial. Para tanto, analisamos três vídeoaulas sobre os gêneros: apresentação oral, debate regrado e seminário, de diferentes regiões do Brasil, dirigida a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio. Nesta análise, nos propomos a responder a seguinte questão de pesquisa: *quais as concepções acerca dos gêneros orais estudados nas videoaulas produzidas em contexto remoto emergencial?*

Além da presente introdução, o artigo versa sobre o referencial teórico adotado, que, situado no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), perpassa discussões sobre ensino de língua materna, oralidade e ensino de gêneros orais no Brasil. Mais adiante, apresentaremos o caminho metodológico do estudo, incluindo a seleção do *corpus*, a descrição dos dados, a natureza da pesquisa e as categorias de análise. Na seção seguinte, os dados serão apresentados e discutidos em diálogo com a bibliografia levantada. E, por fim, teceremos considerações finais, que visam ampliar e contribuir para as reflexões acerca dos resultados.

2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ORALIDADE SOB UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Uma vez que o trabalho visa discutir concepções acerca dos gêneros orais, é importante, antes de tudo, esclarecer as que norteiam esse trabalho. Apoiamo-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente teórica a qual, conforme Bronckart (1999), compreende que as práticas de linguagem ocorrem por meio de construções sociais. Entretanto, também incorporamos contribuições de outros trabalhos que, mesmo não inseridos no quadro do ISD, ainda partilham de uma concepção de língua como lugar de interação, como Marcuschi (2010) e Marcuschi e Dionísio (2007).

Como se vê, compreendemos a linguagem como um fenômeno social, produto da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados. Essa perspectiva, fortemente presente nos documentos oficiais de ensino do Brasil, vem conquistando cada vez mais espaço nas salas de aula, especialmente em razão do uso dos gêneros de texto como (mega)instrumentos (Schneuwly, 2004) no processo de ensino. Se consideramos,

portanto, o texto como unidade linguística, uma vez que toda interação verbal humana é efetivada por meio dele, compreendemos também que esses textos possuem padrões relativamente estáveis socialmente convencionados, chamados de gêneros textuais/discursivos⁷⁸, no que se refere à estrutura composicional, o tema e o estilo (Bakhtin, 2011 [1979]) determinados pelo contexto e pelo propósito comunicativo em que o produtor se insere.

Assim, ao propor um ensino de língua apoiado em gêneros de texto, o ISD visa que as mediações formativas considerem as práticas de linguagem de modo situado. A sala de aula, nessa perspectiva, deve ser espaço para a análise e produção de diversos gêneros, considerando a materialidade linguística e contextual dos textos. Embora a inserção desses pressupostos nos documentos oficiais tenha acontecido há mais de duas décadas - com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - é importante que eles também sejam incorporados pelas/os professoras/res no seu fazer docente.

De fato, a adoção e aplicação de um novo paradigma, especialmente no contexto educacional, requer tempo e iniciativas que impulsionam tais mudanças. Da mesma forma, a supremacia da escrita no lugar da fala ainda persiste no ensino de língua materna, em contrapartida aos estudos recentes da Linguística Aplicada e aos documentos recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Brasil, o ensino de LP voltou-se, quase exclusivamente para escrita durante anos (cf. Nonato, 2019), uma vez que a fala era compreendida como espontânea e inata. Entendendo a oralidade como uma prática social que, fundada na materialidade sonora, se concretiza por meio dos gêneros de texto (Marcuschi, 2007), supera-se a noção do texto oral como não-planejado e caótico.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam importantes noções para a construção do texto oral como objeto de ensino. Para a elaboração de um modelo didático, a/o professora/or deve conhecer as características do gênero, compreender a influência de aspectos linguísticos, prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos que incidem na produção de um texto oral. Esses parâmetros, que chamamos de *dimensões ensináveis*,

⁷⁸ Embora usemos, ao longo do trabalho, a expressão “gêneros de texto” por uma orientação teórica do ISD, compreendemos que, em outras correntes, a expressão “gêneros do discurso”, conforme apresenta o próprio Bakhtin (2001) ou, ainda, “gêneros textuais” são preferíveis. Marcuschi (2002) esclarece que essas terminologias podem ser uniformizadas, uma vez que correspondem ao mesmo objeto empírico, exceto em momentos que se faça necessária a distinção. Portanto, acreditamos que tal discussão terminológica, para o foco deste trabalho, torna-se dispensável.

se referem ao conjunto de características e habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas num trabalho didático com determinado gênero.

Entretanto, como observado em Pereira e Silva (2013) e Costa-Maciel e Barbosa (2016), mesmo com significativos avanços, a oralidade ainda enfrenta dificuldades para se consolidar enquanto objeto de ensino na sala de aula e, quando presente, ainda é predominantemente preso a concepções tradicionais e do senso comum sobre o tema. Essa questão demanda um olhar investigativo para diversos entraves, que perpassam a formação de professoras/res (cf. Nonato, 2022; Magalhães, Bueno, Storto, Costa-Maciel, 2022), os materiais didáticos (cf. Marcuschi, 1993; Rocha e Monteiro, 2023) e as condições de trabalho docente (cf. Silva, A. M. da, 2019).

3 CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O presente trabalho situa-se no âmbito da Linguística Aplicada, assumindo uma perspectiva interpretativista dos fenômenos. Além disso, possui natureza netnográfica (Amaral, Natal, Viana, 2008), em que a inserção das pesquisadoras na comunicação mediada por computador possibilita a observação e a investigação dos dados das práticas culturais e de comunicação. No que se refere à análise, possui abordagem qualitativa.

Para a coleta e sistematização dos dados, uma vez feito o levantamento acerca dos programas de ensino remoto desenvolvido no Brasil, buscamos constituir um corpus com videoaulas que atendessem aos seguintes critérios: i) tratar de um gênero oral formal público; ii) possuir como público-alvo os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio; iii) ter sido disponibilizada entre abril de 2020 e dezembro de 2022; iv) ter entre 20 a 30 minutos de duração.

Com isso, selecionamos três videoaulas, cujas identificações foram apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 1 - Videoaulas selecionadas

Devorante	VL01	VL02	VL03
Gênero textual	Debate regrado	Apresentação oral	Seminário
Programa	Se Liga na Educação	Aula Paraná	Educa - PE
Ente federativo	Minas Gerais	Paraná	Pernambuco
Público-alvo	8º ano	9º ano	1º ano
Data de publicação	10/05/2021	09/07/2021	11/08/2022
Duração (em minutos)	20:46	25:42	25:55

Fonte: as autoras

Essas videoaulas foram descritas e analisadas individualmente e, posteriormente, em grupo, com o objeto de responder a pergunta: *quais as concepções acerca dos gêneros orais estudados nas videoaulas produzidas em contexto remoto emergencial?* Por essa razão, recorreremos especialmente à prática docente e à mobilização dos recursos pedagógicos. Para identificar tais concepções, recorreremos ao discurso teórico do/a professor/a que ministra a videoaula, uma vez que:

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (Antunes, 2003, p. 39).

Para tanto, algumas falas das/os professoras/es foram transcritas conforme as normas do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), a fim de ilustrar as concepções identificadas e, assim, estabelecer reflexões a partir da bibliografia levantada.

1. Gêneros orais: das práticas às concepções

Como mencionado, as videoaulas são direcionadas para alunas/os do 8º ano do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio. Seguindo essa ordem crescente, a VL01 trata do gênero **debate regrado** e faz parte do programa Se Liga na Educação, do Estado de Minas Gerais em parceria com uma emissora local.

Ao início, a professora apresenta as habilidades a serem desenvolvidas, conforme a BNCC (Brasil, 2018):

(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados (p. 185)
(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social (p. 145).

A referência à BNCC demonstra um atendimento e domínio da proposta curricular nacional. Todavia, é visto que, em seguida, ao apresentar os conteúdos do bimestre, a docente aponta o *planejamento da produção textual*, explicando que “vamos trabalhar planejando... como trabalhar uma produção de texto... é importantíssimo planejar para escrever bem”. A partir desse fragmento, podemos observar que, mesmo numa videoaula que trata de um gênero oral formal público, a produção de textos planejada ainda é abordada de forma restrita à escrita. Com isso, é observado que, mesmo que incluído no currículo, os gêneros orais nem sempre são articulados com outros conteúdos, especialmente aqueles voltados às práticas de letramento.

Além disso, são apresentados os objetivos da aula: “i) conceituar o gênero debate regrado; ii) perceber as posturas do debatedor; iii) conhecer a função do moderador ou mediador; e iv) reconhecer a estrutura, composição e linguagem do debate regrado”. Num cenário típico de ensino-aprendizagem, o enfoque conteudista presente nesses objetivos poderia ser mais amplamente discutido. Entretanto, levando em consideração o caráter transmissivo das videoaulas, identificamos tal tendência como influenciada pelo contexto.

Apesar disso, a professora menciona que algumas/ns dicentes podem indagar sobre as finalidades de estudar o debate regrado. A resposta fornecida é: "porque a partir do momento que você... é... conhece aquele gênero textual, fica muito mais fácil pra você analisá-los... pra você compreendê-lo... e interpretá-lo". É inegável que conhecer o gênero é crucial para desenvolver estratégias de compreensão. No entanto, é igualmente importante considerar, numa perspectiva sociointeracionista, a/o aluna/o como um possível produtor do gênero, especialmente em contextos além dos limites escolares, mesmo que de forma fictícia.

De fato, ao longo da aula, são identificados poucos encaminhamentos didáticos relativos à produção do gênero. Não há orientações relativas à etapa de planejamento, o que indica uma concepção de produção oral como espontânea ou não-planejada. Ainda assim, para a etapa de execução, a estrutura e situação comunicativa do debate é descrita, corroborando com o teor transmissivo. O observado, então, é a predominância de uma perspectiva de ensino de gêneros orais voltada para a *conceituação*, numa noção de que, uma vez compreendidas as características genéricas, a/o aluna/o é capaz de produzir o gênero.

Já a VL02 tem como público-alvo os alunas/nos do 9º ano da rede estadual de ensino do Paraná. Vinculada ao programa Aula Paraná, a videoaula tem como tema a **apresentação oral**⁷⁹. Ao iniciar com o objetivo “aprender a elaborar e planejar uma apresentação oral”, podemos observar uma maior tendência em inserir a/o aluna/o como possível produtor do gênero estudado.

Podemos supor que, dado o caráter escolar da apresentação oral, seria mais pertinente envolver a/o aluna/o como produtor. No entanto, à luz da perspectiva sociointeracionista delineada neste estudo, argumentamos que as aulas de língua materna devem proporcionar à/ao aluna/o experiências na produção de diversos gêneros textuais, especialmente os formais e públicos. Mesmo no contexto do ensino remoto, é importante que a/o aluna/o se perceba como capaz de produzir tais gêneros.

Outro movimento importante, que auxilia na redução do teor transmissivo, é a tentativa de acionar os conhecimentos prévios das/os alunas/os sobre o gênero. A professora pergunta se a/o aluna/o já teve experiências na sua produção, os contextos em que a apresentação oral é utilizada tanto dentro quanto fora da sala de aula, os recursos necessários para sua realização e se a timidez pode ser considerada um obstáculo na sua realização. Além disso, a professora faz comentários relevantes sobre a realização de apresentações orais no contexto virtual em que estavam inseridos:

hoje...na situação que nós estamos... e no ensino remoto às vezes a professora pede que você... compartilhe a sua tela no Meet... apresente daí alguma...al-algo que você pesquisou... que você... respondeu... um texto que você fez... isso chama-se apresentação oral.

⁷⁹ Não iremos, em função da brevidade deste trabalho, nos deter à discussão teórica em torno dos conceitos de apresentação oral, exposição oral e seminário. Em outros trabalhos (Rocha e Monteiro, 2023; Rocha e Pereira, 2021) já apresentamos possíveis contribuições para o tema, porém, para o âmbito da presente investigação, seguiremos a classificação adotada pela/o professora/or da videoaula.

Em seguida, a professora faz comentários sobre a utilização de recursos de apoio e questiona a ideia comum de que algumas pessoas têm o "dom" de falar em público. Conforme pode-se observar:

((lê o slide)) “quais são os recursos necessários para se realizar uma apresentação oral?”... será que é só...chegar na frente das pessoas e falar?...será que todo mundo tem esse dom de falar em público?...e outra coisa...será que é um dom... essa questão... de falar em público? ... professora... eu tenho vergonha de falar em público...eu acho que não tenho esse dom... eu digo pra você que tudo nessa vida pode ser treinado... algumas pessoas têm mais facilidade e outras menos... mas se você é uma pessoa que não tem facilidade de falar em público...eu digo que você deve treinar porque você vai... precisar disso na sua vida.

Desse movimento, é identificado uma tentativa, por parte docente, de desmistificar certos conhecimentos equivocados acerca dos gêneros orais, como uma possível aptidão inata a um bom desempenho. Ao sugerir que a/o aluna/o deve praticar em situações formais e públicas, ela indica uma maior aproximação com uma concepção que insere os gêneros orais nas práticas de letramento.

A seguir, a professora discute as etapas de preparação e execução de uma apresentação oral. São direcionadas três etapas: conhecimento prévio, preparação da apresentação e realização da apresentação propriamente dita. A primeira etapa envolve analisar o contexto da apresentação - como local, público-alvo, comportamento do público, postura adequada diante do público, faixa etária, interesses e recursos necessários. Para auxiliar essa análise, a professora destaca três perguntas: i) qual é a abordagem do tema; ii) quanto tempo está disponível; e iii) onde encontrar o conteúdo. Em relação a essa última pergunta, são sugeridos recursos de busca, como livros, revistas, jornais, artigos científicos e sites confiáveis. A professora ressalta a importância de selecionar essas informações de acordo com o contexto.

Não obstante, também são apresentadas orientações para o momento de elaboração. A professora discorre sobre a organização da apresentação. A estrutura sugerida inclui introdução, apresentação do plano, desenvolvimento, resumo, conclusão e encerramento. Além disso, a docente da VL02 também abarca alguns aspectos extralinguísticos, como a direção do olhar, a entonação e o tom de voz. Essas dimensões são extremamente importantes na apresentação oral, conforme elucidado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004).

Em resumo, os encaminhamentos da professora contemplam as diversas dimensões do gênero, como estrutura, parâmetros de produção, textualidade e meios não-linguísticos. Essas considerações, fundamentais para contemplar as dimensões genéricas da apresentação oral, norteiam uma prática docente voltada para o ensino de gêneros como *(mega)instrumento didático*, conforme defende Schneuwly (2004), pois permite que as/os alunas/os aprendam a usar linguagem considerando as situações reais e efetivas de comunicação.

Apesar disso, é observada uma relativa oscilação teórica quanto à definição do gênero. Conforme visto no discurso da professora:

apresentação ou exposição?... ((lê o slide))... “**exposição** oral... gênero formal ou informal... conteúdo para um canal no YouTube”...pode ser uma **exposição** oral...mas... a **apresentação** oral também pode ser “um debate...seminário...palestra”... então um debate...um seminário uma palestra...todos esses são... **apresentações** orais. (grifos nossos)

Vemos que a professora aparenta não encontrar uma distinção clara entre as duas nomenclaturas, apesar de ser enfatizada nos slides. Esse fato revela um desalinhamento entre a docente e o material de apoio. É válido, a partir disso, questionar se a preparação é feita pelo próprio docente ou pela equipe responsável pelo programa de ensino, levando em consideração tanto o domínio das ferramentas quanto às demandas das atividades docentes. Tal movimento demonstra o caráter singular e atípico do contexto em que as videoaulas são produzidas.

Partindo para a terceira videoaula de análise, devorante VL03, direcionada a alunas/os da 1ª série do Ensino Médio, observamos uma outra abordagem de ensino de gêneros orais, especificamente o **seminário**. Ao apresentar o tema da aula, o professor diz: “vamos fazer junto essa aula de gêneros textuais... um assunto fun-da-men-tal... vai estar na sua prova na verdade... toda prova de língua portuguesa cobra o assunto de gêneros”. Apesar de, na descrição do vídeo indicar que o assunto estudado seria o seminário, o professor refere-se, exclusivamente, ao conceito de gêneros textuais. Com isso, é possível inferir que uma das finalidades da videoaula é preparar as/os alunas/os para os exames vestibulares. Mesmo tendo como público-alvo o primeiro ano do Ensino Médio, o docente reconhece a relevância desse conhecimento para o futuro desempenho dos estudantes nas provas.

Já na apresentação dos objetivos, o professor informa que a finalidade da aula é estudar os gêneros testemunho, depoimento, debate e seminário, uma vez que possuem características semelhantes e podem gerar confusão nas/os alunas/os. É válido destacar que esses gêneros têm finalidades e situações comunicativas distintas, difícil de serem uniformizadas. A principal característica que parece ser compartilhada entre esses gêneros é o fato de serem predominantemente orais. No entanto, uniformizar esses gêneros pode esvaziar suas finalidades, dimensões genéricas e as situações comunicativas em que são produzidos. Parece-nos, com isso, relevante questionar a abordagem e justificativa do professor para agrupar esses gêneros, com características tão distintas que convergem, unicamente, quanto ao meio de manifestação.

Apesar disso, esses gêneros não chegam a ser mencionados, apenas o seminário, como veremos a seguir, o que demonstra, possivelmente, uma tentativa de atendimento ao currículo, embora sem efetivá-lo, de fato. Isso porque, boa parte do tempo de aula, são voltadas para a definição de texto e a apresentação dos conceitos de coesão e coerência. Seria pertinente, numa videoaula sobre um gênero oral, delimitar esses conceitos baseado no gênero estudado, porém, o observado é que esses conceitos são exclusivamente associados à escrita, como pode ser visto:

((lê o slide)) 'incluiremos como textos produções nas mais diversas linguagens'... ou seja... não necessariamente na linguagem... es-cri-ta... não apenas... né... a que se utiliza da palavra.

Sabemos, a partir da nossa experiência docente, a relevância de desmistificar a ideia de que um texto se resume apenas a produções escritas extensas, algo frequentemente observado em estudantes do ensino básico. Contudo, em uma aula que tematiza um gênero de texto oral, seria profícuo fornecer uma explicação mais abrangente de que textos verbais podem ser expressos tanto de forma oral quanto escrita. Tal movimento é crucial para que as/os alunas/os, influenciados pela tradição escolar, deixem de conceber a produção textual exclusivamente vinculada à escrita.

Essa abordagem já foi amplamente adotada no ensino de Língua Portuguesa, fundamentada na noção que a coesão pode ser desenvolvida de maneira isolada, conforme observado por Marcuschi (2008). Ao explorar isso, o professor compartilha sua experiência com o tema:

[...] vou dividir... fazer uma fofoca aqui pra vocês... só fica entre a gente... ((passa o slide))... tá... olha só... eu corrijo redação tem...mais ou menos uns... doze anos... que eu corrijo redação... mais ou menos isso... e... geralmente... eu encontro problema com coesão textual...né... tanto coesão quanto coerência.

Essa definição concentra-se quase exclusivamente nos textos dissertativos-argumentativos, as redações. Nos slides, o professor apresenta alguns mecanismos linguísticos de coesão, explicando pronomes anafóricos, artigos, elipses, entre outros. Ao excluir as produções orais desse foco, o docente reforça a dicotomia criticada por Marcuschi e Dionísio (2007), na qual a oralidade é considerada sempre fragmentada, enquanto o texto escrito é coeso e articulado.

Restando pouco menos de dez minutos de aula, o estudo dos gêneros orais mencionados no início é introduzido. Compreendemos a importância de abordar conceitos de texto e textualidade, especialmente no primeiro ano do ensino médio. No entanto, em uma aula focada em um gênero oral, seria mais apropriado utilizar esse tempo para desafiar a associação entre produção textual e escrita, em vez de reforçá-la. Essa prática acaba primando uma visão da oralidade como separada das práticas de letramento, já que elementos como coesão e coerência são aplicados apenas à construção de textos escritos.

O seminário é inicialmente apresentado como uma "técnica eficiente de aprendizagem", destacando a importância do trabalho em grupo para um desempenho satisfatório. O professor fornece o que chama de "passo a passo" para o desenvolvimento do seminário. A primeira etapa consiste na formação de grupos, compostos por cinco ou seis alunas/os com funções distintas, como coordenador, secretário, relator, e demais membros. O segundo passo envolve a definição do tema, considerada uma das etapas mais cruciais pelo professor.

Ele também orienta sobre a participação da plateia durante as apresentações, incentivando as/os alunas/os a lerem os textos e fazerem perguntas. Destacamos a relevância de direcionamentos que abordem o comportamento da audiência, considerando o papel assumido pelos participantes na situação comunicativa, especialmente ao sugerir uma postura crítica e ativa por parte das/os alunas/os que assistem às exposições. Ao término do tempo estabelecido para a videoaula, o professor anuncia o encerramento com o último tópico, que trata da elaboração de um plano de pesquisa, indicando às/aos alunas/os a necessidade de buscar fontes confiáveis.

Concluindo a abordagem do tema, ele informa que os demais gêneros serão discutidos nas próximas aulas. Com isso, no que diz respeito às concepções de ensino de gêneros orais, observa-se um notável apagamento da oralidade, mesmo sendo o elemento principal que conecta os gêneros depoimento, testemunho, entrevista e seminário. Assim, percebe-se que a inclusão dos gêneros orais no currículo não implica necessariamente o desenvolvimento de estratégias didáticas que promovam a proficiência em sua produção. Conforme analisado na VL03, o seminário é abordado mais como uma *atividade pedagógica* ou uma *ferramenta didática* do que como um gênero de texto com situação comunicativa, estrutura, estilo e outros aspectos pré-construídos.

Em resumo, cada videoaula promoveu discussões importantes para o ensino de Língua Portuguesa, de modo geral. No que tange a primeira videoaula (VL01), voltada para o debate regrado, há uma limitação no que se refere à tendência conceitualista do gênero, não inserindo a/o aluna/o como possível produtor, mesmo que de modo fictício, tal movimento reflete uma questão não apenas no ensino de oralidade, mas principalmente sobre a didatização dos gêneros de texto. Já na segunda videoaula (VL02), sobre apresentação oral, há uma maior inclusão da/do discente como produtor do gênero, com ênfase na preparação e execução de uma apresentação, o que se alinha, ainda que haja oscilação na definição do gênero, com os pressupostos sociointeracionistas, compreendendo os gêneros como megainstrumentos. Já na terceira videoaula (VL03), o ensino dos gêneros de texto parece ser relegado a uma abordagem mais conteudista e fragmentada, sem considerar sua dimensão comunicativa e situacional, voltada apenas para o sucesso nas provas e exames vestibulares. O observado foi a concepção de ensino de gêneros orais como instrução para realização de uma atividade pedagógica (no caso do seminário).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, propomos refletir acerca do tratamento didático com os gêneros orais em videoaulas produzidas durante o período remoto emergencial. A análise indica a dificuldade em conceber os gêneros orais como objeto de ensino e, conseqüentemente, das práticas de letramento. Como observado, duas, das três videoaulas, não contemplam orientações para as etapas de planejamento e execução,

respectivamente. Isso aponta para uma concepção de oralidade como algo não-planejado ou espontâneo. Apenas uma, mesmo com oscilações teóricas, consegue promover orientações consistentes para essas etapas, o que direciona para uma concepção mais alinhada aos pressupostos sociointeracionistas.

Defendemos, ao longo do trabalho, que o ensino de língua materna seja desenvolvido a partir dos gêneros de texto, porém, reconhecemos que, para um trabalho profícuo com esses objetos, é necessária uma formação voltada para essas questões, que possibilite um planejamento rigoroso, alinhado a finalidades claramente definidas. A partir disso, a necessidade de pesquisas e estudos acerca do tema, articulando essas discussões à formação de professoras/es e à elaboração de materiais didáticos, mostra-se evidente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Famecos/PUCRS**, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, 2008. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>.

Acesso: 10 mar. 2024.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, J. P. [1997]. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-183.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. ; STORTO, L. J. ; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. v. 26, p. 384-413, 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 - 36.

MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13 - 44.

NONATO, S. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas . **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 35–53, 2022. DOI: 10.18309/ranpoll.v53i1.1616. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1616>. Acesso em: 10 mar. 2024.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 49–68, jan. 2019.

ROCHA, A. V. L. da. S.; MONTEIRO, M. C B.. O seminário em livros didáticos do Ensino Médio. **Revista do GELNE**, v. 25, n. 2, p. e33326, 2023. DOI: 10.21680/1517-

7874.2023v25n2ID33326.

Disponível

em:

<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/33326>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROCHA, A. V. L. da S.; PEREIRA, G. de P. COM A PALAVRA, AS ALUNAS E OS ALUNOS: : O SEMINÁRIO ESCOLAR. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. Especial 03, p. e26075, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36363>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SCHNEUWLY. B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SILVA, A. M. da; A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho necessário**, v. 17, n. 34, set-dez, 2019.

**TECENDO LEITURAS E DESVENDANDO VIDAS: UMA SEQUÊNCIA
BÁSICA DO CONTO FELICIDADE CLANDESTINA, DE CLARICE
LISPECTOR PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Clarice Dantas da SILVA⁸⁰

Kalliny Bezerra de OLIVEIRA⁸¹

Leycionne Bezerra PEREIRA⁸²

1 INTRODUÇÃO

A leitura é bastante significativa em nossa sociedade. Desse modo, desenvolver o hábito de ler deve ser uma tarefa de cada indivíduo que tem o contato com a escrita e a leitura tanto durante quanto depois do período de escolarização. Sendo assim, faz-se necessário pensar quais são os textos que desenvolvem a formação do leitor e o pensamento crítico dos seres humanos.

Nesse sentido, percebemos o quanto a literatura pode contribuir por meio de seus textos literários durante o processo de formação leitora. Assim, os romances, os contos, os poemas, dentre outros textos de cunho literário são extremamente relevantes para trabalhar em sala de aula e desenvolver o ensino e aprendizagem dos educandos.

A escola, sendo a agência de letramento literário, deve instigar cada vez mais a leitura em sala de aula para que os alunos tenham o conhecimento sobre o que é a literatura e a representatividade de suas obras. É a partir da leitura literária que passamos a conhecer um pouco sobre o outro, o nós e a forma de agir e pensar na sociedade.

Dito isso, muitas das vezes a leitura das obras literárias no ensino médio passa um pouco despercebida pelo fato das aulas serem divididas no ensino de classes gramaticais, produção textual, com foco na redação, e ensino de literatura voltado mais para o período histórico das estéticas literárias. Todos esses elementos fazem parte do

⁸⁰Especialista em Linguagem, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: claricedantasesilva@gmail.com

⁸¹ Especialista em Ensino de Língua e Literatura na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba; E-mail: kallinebezerra@hotmail.com

⁸² Especialista em Ensino de Língua e Literatura na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); E-mail: leycionne15@gmail.com

ensino e aprendizagem dos alunos, mas a leitura dos textos literários é quem forma a criticidade dos discentes.

É muito importante a leitura das obras literárias, uma vez que os aspectos culturais, ideológicos, políticos, religiosos e muitos outros são apresentados pela literatura e cabe ao professor instigar e desenvolver o contato com esses textos em sala de aula. Então, neste artigo buscamos apresentar uma proposta de sequência básica a partir de Rildo Cosson com o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector para o 1º ano do Ensino Médio, bem como abordar acerca da importância de se trabalhar com os textos literários em sala de aula para um efetivo processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de senso-crítico e de reflexão nos discentes.

Portanto, justificamos a pesquisa pela relevância dos textos literários para o despertar do gosto pela leitura na formação leitora, o desenvolvimento da criticidade, reflexão, análise dos textos em sala de aula, bem como um efetivo processo de ensino e aprendizagem, pois eles abordam questões existentes na sociedade.

2 REPENSANDO O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL

Escrita e leitura são dois processos necessários para a formação intelectual das pessoas em nossa sociedade. Isto posto, é por meio das habilidades de leitura e escrita que o indivíduo consegue desenvolver um discurso, pensar e agir socialmente, como também refletir sobre as coisas do cotidiano. Dessa forma, Bordini e Aguiar (1993, p. 15) apontam que:

(...) a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.

Com isso, as aulas de literatura no ensino médio têm um potencial relevante para a formação dos discentes. Portanto, os professores não devem limitar o ensino de literatura ao estudo de referências bibliográficas dos autores, nem do período e característica das estéticas literárias, pois essa forma de ensino não é suficiente para desenvolver a sensibilidade e o pensamento crítico do indivíduo.

É necessário um ensino que provoque no estudante a reflexão acerca das diversas questões que perpassam a sociedade, a fim de formar opinião, argumentos e imaginação. As obras literárias trazem muitas temáticas sociais, culturais e políticas que podem ser trabalhadas pelo professor para contribuir na formação crítica e leitora do aluno, desenvolvendo esses aspectos cruciais.

A partir disso, buscamos enfatizar um ensino de literatura baseado na leitura das obras literárias, uma vez que é no ambiente escolar que elas são apresentadas aos alunos. Nesse sentido, os contos, as crônicas, os romances, os poemas e demais textos com viés literário contribuem no processo de ensino e aprendizagem bem como no decorrer de toda a vida.

Sendo assim, cabe ao professor apresentar os textos literários com temáticas diversificadas para que os discentes possam compreender a relevância da leitura para sua formação. Desse modo, é através da leitura de uma obra que conhecemos um pouco sobre nossa realidade, uma vez que a literatura se aproxima da verossimilhança. Segundo Cosson,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2018, p. 17).

Portanto, as obras literárias apresentam os aspectos políticos, os sociais, os religiosos, os econômicos, as ideologias de gênero, as questões de raça, etnia e demais temáticas que permeiam em nossa sociedade. Contudo, o ambiente escolar é quem pode incentivar o aluno a tornar-se um leitor e despertar o interesse pela leitura. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos diz que:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (Brasília, 2018, p. 491).

Vale salientar que a literatura possibilita o aspecto cognitivo, o pensamento crítico, a sensibilidade, a emoção, a humanização, a habilidade linguística, a inquietação

entre outros. Esses elementos supracitados podem ser apresentados pelo leitor mediante a leitura do texto literário.

Nesse sentido, Aguiar (2013, p. 154) salienta que “A atividade de leitura propicia, por isso, a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas”. Portanto, realizar a leitura dos mais diversos textos literários em sala de aula concede ao jovem leitor experimentar novas visões de mundo, pensamentos e emoções.

Há um valor grandioso na literatura para a sociedade, pois carrega parte da realidade e da ficção. Desta maneira, é por meio dela que o sujeito se insere num universo no qual ele pode soltar a imaginação e adentrar lugares que só a literatura é capaz de permitir no ato da leitura. Em consonância com Candido:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (Candido, 2011, p. 176).

A literatura é crucial na vida de todos, dessa maneira, a leitura de textos dos mais variados gêneros textuais contribui de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem, bem como auxilia o aluno no desenvolvimento da reflexão e criticidade, posto que os textos e as obras literárias são repletos de aspectos sociais, políticos e culturais que conduzem a reflexão e formação de opinião acerca da temática abordada na obra.

Pensar a literatura como área que compartilha cultura e incentivar a leitura, bem como trabalhar com os textos literários, é fomentar na formação do estudante, como aponta Gregorin Filho (2011, p. 61) “Essa percepção de que a literatura representa a sociedade da óptica de uma cultura por meio de determinada estética é de grande valor para que se perceba a importância dos clássicos na formação do indivíduo”.

No ambiente escolar, o docente deve buscar formar alunos com senso crítico, reflexivos e ativos na leitura. Dessa forma, ele precisa abrir espaço para as obras literárias nas aulas de literatura através de metodologias que possibilitem não apenas apresentar os movimentos literários, mas também a grandeza da produção dos autores de cada período estético da literatura.

Por meio do contato com a literatura, o leitor é tocado e convidado pelo texto a refletir, questionar e imaginar sobre a temática existente, em consonância com Gregorin Filho:

A leitura literária pode contribuir sobremaneira para a ampliação da competência argumentativa se as atividades forem bem exploradas e se o jovem tiver direito a voz, de comentar e emitir suas impressões sobre as obras lidas, de maneira espontânea e com atitude colaborativa do professor (Gregorin Filho, 2011, p. 70).

Nesse sentido, quando o docente possibilita ao aluno o contato com as obras literárias e instiga esse leitor a discutir acerca dos aspectos que chamaram atenção dele, isto é, as questões que o inquietaram, esse professor está concedendo ao aluno o prazer de experimentar os benefícios da literatura. Assim, a abordagem com os contos em sala de aula favorece muito com o imaginário do estudante, pois trazem nas histórias questões da realidade dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Os novos conhecimentos, respostas e soluções sobre as mais diversas questões são muitas das vezes encontradas por meio das pesquisas realizadas, pois os teóricos e estudiosos estão sempre buscando aprofundar os estudos em todas as áreas, a fim de colaborar com a sociedade. Neste artigo, utilizamos a metodologia qualitativa. Dessa maneira:

[...] a pesquisa é um "procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento". A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (Marconi; Lakatos, 2003, p. 155).

Em vista disso, é crucial refletir sobre como contribuir para um produtivo processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre os métodos do fazer docente, visando sempre fomentar no desenvolvimento dos alunos, no despertar para o universo das leituras, além de buscar compreender as singularidades de cada um. O docente deve também ter um olhar atento para as necessidades dos alunos e a partir disso inovar a sua prática pedagógica.

Para a construção desse artigo, partimos da análise do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, da abordagem com a literatura em sala de aula, desse modo utilizamos teóricos com base na temática para fundamentar esta pesquisa por meio da realização de pesquisa bibliográfica, de forma que elaboramos uma proposta didática a partir da sequência básica, de Rildo Cosson.

4 FELICIDADE CLANDESTINA: ANÁLISES E REFLEXÕES

A juventude é uma fase de transição em que os jovens apresentam dificuldades tanto pessoais quanto sociais. Dito isso, relações familiares, discussões sobre questões sociais, éticas, de identificação e autodescoberta devem fazer parte da pauta de narrativas a serem trabalhadas no ambiente escolar, essencialmente, no ensino médio. Um bom exemplo disso, é o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, que apresenta um enredo que reflete a desigualdade social de forma sutil e emotiva.

Nessa conjuntura, após a leitura do texto em estudo, percebemos que os livros literários se faziam presentes na vida das pessoas com poder aquisitivo e isso é exemplificado pela antagonista do conto que tem a obra “Reinações de Narizinho” do autor Monteiro Lobato, bem como pela figura do pai dela que possui uma livraria.

O conto também apresenta os livros como um objeto muito cobiçado pelas crianças que amam ler histórias. Desse modo, a obra desejada pela personagem conduz a uma felicidade considerada clandestina, isso ocorre talvez pelo fato dela ter conseguido o livro através da mãe da antagonista. Podemos ponderar ainda que a felicidade da personagem é clandestina, pois ela não demonstra a imensa alegria de possuir a obra para ninguém, guarda toda animação dentro de si, deixando o sentimento oculto.

Nesse sentido, a protagonista vive em busca da felicidade clandestina que para ela é realizar a leitura da obra “Reinações de Narizinho”. Assim, isso nos faz refletir o quanto é difícil para alguns indivíduos terem acesso à leitura de todas as obras literárias, dependendo do nível social em que se encontram, ou seja, sem condições financeiras para comprar determinado livro que deseja ler.

Todas as pessoas precisam ter acesso à literatura, aos autores considerados cânones ou não, pois esse é um direito que não pode ser negado, tendo em vista que ela

fomenta na formação do sujeito enquanto leitor e cidadão. Conforme Dalvi (2013, p. 74-75):

“No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando, seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (e, quem sabe, como produtor).”

Uma das funções da escola é ser a porta de acesso ao universo dos livros quando as crianças e adolescentes não têm contato com os livros devido a questões socioeconômicas ou outras. Em vista disso, o ambiente escolar deve ser o lugar onde os estudantes podem encontrar os mais variados livros e autores, a fim de que eles tenham o prazer de descobrir novas histórias e se sintam motivados a ler.

A literatura precisa ser acessada e discutida, não apenas definida através dos períodos estéticos literários. Nessa perspectiva, Dalvi apresenta como um dos princípios para trabalhar com a literatura “Tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima” (Dalvi, 2013, p. 81).

Dessa forma, podemos perceber que os textos literários apresentam as características, os costumes, os valores e construções de identidade, dentre outros aspectos permeados em nossa sociedade. Portanto é importante trabalhar na sala de aula para que os alunos possam compreender a dualidade entre o bem e o mal abordado no conto e as consequências que tal atitude e modo de agir pode provocar na vida de cada um. De acordo com Alves:

Se pensarmos que na vida real nenhum indivíduo é capaz de ser totalmente bom ou totalmente mau, essa polarização de caráter contribui para que as crianças identifiquem com facilidade essa diferença e acima de tudo, perceba que é necessário fazer escolhas sobre o seu modo de ser (Alves, 2011, p. 105).

Assim, a antagonista é vista como uma pessoa de atitude má a partir do momento que faz a protagonista voltar à sua casa várias vezes para pegar o livro emprestado. Com isso, o texto literário é significativo no contexto da sala de aula para que o professor conscientize os alunos referente a maneira de agir com os outros, visto que através da literatura podemos apresentar tal conscientização e transformação dos sujeitos por meio da leitura de obras literárias.

5 UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: POR UMA LEITURA MAIS AUTÔNOMA E SATISFATÓRIA

Propomos uma sequência básica para trabalhar o conto *Felicidade Clandestina* da autora Clarice Lispector com uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Para Cosson (2018, p. 51), “a sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”.

No que concerne a *motivação*, compreendemos como o momento de apresentar o texto literário ao aluno a fim de despertar o interesse pela leitura e construir conhecimento. Já na *introdução*, o professor deve adentrar as informações acerca do autor e da obra que vai ser lida em sala de aula. Por conseguinte, o momento da *leitura* é importante para que o aluno compreenda as informações explícitas e implícitas contidas no texto literário após a realização da leitura. Por outro lado, na *interpretação*, os alunos devem expor seu ponto de vista referente a temática do texto lido em sala de aula.

A partir dessa discussão, apresentamos a seguir a sequência básica:

OBJETIVO GERAL	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar o conto em sala de aula para que os alunos reconheçam a relevância da leitura literária.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Despertar o interesse pela leitura literária;• Desenvolver o pensamento crítico dos educandos;• Fazer conhecer um pouco da escrita de Clarice Lispector.
TEMPO	<ul style="list-style-type: none">• Serão necessárias 3 aulas para aplicar essa sequência básica distribuída da seguinte forma: uma para apresentar o gênero e a autora e duas para realizar a leitura e discutir a temática do conto.
TEXTO	<ul style="list-style-type: none">• Felicidade Clandestina de Clarice Lispector.

Fonte: Idealizado pelas autoras.

Após apresentar o plano de atividades que se baseia na sequência básica de Rildo Cosson, faz-se necessário desmembrarmos as etapas sugeridas pelo autor, para que o professor possa se situar dentro desta perspectiva. Para tanto, vejamos as sugestões que descrevemos para cada etapa da nossa proposta:

1º Momento: motivação

Neste primeiro momento, a função do educador é fundamental, porque é dele a missão de criar um ambiente propício para catalisar algumas idealizações que os alunos apresentam, oportunizando, assim, que ele compreenda a leitura do texto literário não como uma obrigação, mas como uma fonte de satisfação e conhecimentos interligados com o mundo em que se vive, afinal, “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (Brasil, 2018, p. 499).

Desta forma, propõem-se que o/a professor/a, pergunte aos seus alunos: o que seria a “Felicidade Clandestina”? “É possível vivenciá-la em nossa sociedade?” Assim como: “o que seria algo clandestino?” e “Existe felicidade considerada clandestina?” a fim de preparar o aluno e fazê-lo refletir sobre a incessante busca de felicidade na atual sociedade, fazendo uma ponte entre o texto literário e o contexto social coletivo. Sugere-se, que a partir dessas concepções o docente possa apresentar o gênero literário, as características e escrita do texto, situando o estudante acerca do conteúdo que ele terá contato nas próximas etapas.

2º Momento: introdução

Para este segundo momento, sugerimos que o professor faça uma pesquisa sobre palavras geradoras que caracterizam a autora e suas obras. É o momento de discutir sobre a autora, apresentar algumas de suas obras, questões e curiosidades sobre a escrita dela, bem como o contexto histórico e a estética literária em que a autora está inserida. Desse modo, propomos que seja apresentado aos alunos fotos da obra ou o livro físico, uma vez que este contato com a obra pode despertar cada vez mais o interesse pela leitura literária.

Ainda nesse contexto, a introdução propõe uma imersão gradativa no universo literário, proporcionando aos leitores a curiosidade, espaços para o desenvolvimento de conexões afetivas e a sensibilidade para apreciar a diversidade apresentada no texto. Além disso, essa etapa busca construir pontes entre as experiências dos leitores e o conteúdo literário, estabelecendo uma relação pessoal e significativa com a história narrada, ou seja, nesse momento da aula os alunos podem criar vínculos emocionais com os personagens, enredos e temas com a finalidade de facilitar a assimilação e a compreensão do texto lido.

3º Momento: leitura

Neste terceiro momento, sugere-se que seja apresentado o conto “*Felicidade Clandestina*”. Nesta aula, o conto supracitado será distribuído aos alunos para que realizem uma leitura silenciosa. Em seguida, o professor inicia uma leitura compartilhada e os discentes darão continuidade, pois é durante a realização da leitura que o docente observa a entonação, a pontuação e dificuldade de leitura de alguma palavra que algum aluno possa ter.

Ainda neste viés, Cosson (2014, p. 62) nos orienta que:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Portanto, as leituras devem ser mediadas pelo professor, mas enquanto profissional ele não deve agir como detentor do conhecimento e da palavra, mas alinhar seus estudantes para uma leitura mais instigante e significativa. Tal medida, só será possível através de diálogos democráticos, pois nós sabemos que em nossas salas de aulas sempre há aqueles que não querem realizar a leitura, que não gostam de participar de discussões, no entanto, se o professor abre diálogos com esses alunos, ele acaba desconstruindo algumas dessas aversões sentidas por eles, visto que o docente passa a compreender as razões e motivos de resistência desses estudantes.

4º Momento: interpretação

Este quarto momento é considerado o último e o mais amplo, segundo Cosson (2014, p. 64):

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários.

Nessa conjuntura, sugere-se que durante este momento seja feito um debate a respeito do conto lido em sala de aula para que os alunos possam expor seus conhecimentos, questionamentos e os aspectos que mais chamaram a atenção no texto a

partir da leitura, bem como apresentar as informações implícitas e explícitas contidas no texto. Esta etapa é considerada a mais complexa, pois o leitor agora será capaz de mergulhar nas entrelinhas do texto, captando suas nuances e simbolismos. Assim sendo, é necessário que o professor aponte que o texto literário não será mais apenas uma narrativa, mas passará a ser considerado um universo de significados que deverão ser explorados.

Cabe refletir que o aluno nesta etapa será um intérprete autônomo, isto é, pode ser que em algum momento, algum estudante levante considerações que não sejam pertinentes para o desenvolvimento da discussão, logo, orientamos que o professor guie o seu aluno para um direcionamento mais crítico, identificando com ele os elementos de significações pessoais e coletivas presentes no texto.

Além disso, neste estágio avançado da aula, a literatura deixa de ser um mero veículo de entretenimento, pois se transforma em instrumento de reflexão. O leitor deverá dialogar ativamente com o que leu, não só interpretando o dito, mas explorando as fronteiras citadas pela autora. Diante disso, a quarta etapa do letramento literário, proposta por Cosson, representa o ápice do desenvolvimento do leitor, consolidando um vínculo profundo e significativo com o texto literário. É uma etapa em que a experiência transcende o domínio técnico da leitura e se transforma em uma jornada enriquecedora, tanto para o aluno, quanto para o professor, proporcionando não apenas conhecimento, mas também uma ampliação da percepção e sensibilidade diante das diversas expressões do texto em estudo.

Após o exposto, cabe ressaltar que esta proposta pode ser adequada conforme as realidades e exigências de cada turma, visto que as nossas salas de aula são heterogêneas e estão mediante às diversidades. Portanto, os professores devem buscar aprimorar a cada dia os meios para trabalhar com o texto literário, a fim de que em sala de aula sejam abordadas perspectivas efetivas que concedam muito aprendizado para os estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nesta pesquisa propor uma sequência básica acerca do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1981) a partir da perspectiva do letramento literário. Para tal, desenvolvemos discussões a respeito da literatura e sua

importância significativa para evolução do pensamento crítico do discente, bem como uma breve análise da narrativa em estudo e a produção de um plano de atividade que tem como base instigar o aluno a refletir e se portar nas mais diversas práticas sociais.

Metodologicamente, o percurso pelo qual seguimos foi norteado pelo tema “*Tecendo leituras e Desvendando Vidas: uma sequência básica do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector para o 1º ano do ensino médio*”. Desse modo, realizamos uma análise do conto sob a luz de referenciais teóricos e, a partir da análise, compreendemos que, apesar das dificuldades, o ambiente escolar deve ter como finalidade apresentar o maior número de obras literárias possíveis sem se portar exclusivamente às estéticas literárias.

Todavia, trabalhar com narrativas como a escolhida, é tecer sobre a realidade de muitos jovens que vivem numa disparidade social e, infelizmente, distantes de uma equidade literária, ou seja, sem muito acesso a infinidade de escritos existentes na literatura. Portanto, a escola deve propiciar e estimular a leitura de textos como este, pois retratam politicamente uma visão da sociedade que contribui para posicionamentos crítico-reflexivos.

Além disso, o ensino de literatura que aborda apenas os períodos estéticos literários torna o processo de ensino e aprendizagem um tanto desinteressante para o aluno, bem como não possibilita o aprimoramento do jovem enquanto cidadão e leitor, tendo em vista que o acesso às obras literárias fica em segundo plano na sala de aula.

Diante disso, buscamos neste artigo, perceber a importância da literatura no espaço escolar e as contribuições da leitura de textos literários na formação do estudante. Logo, nos ancoramos na premissa de que a abordagem com as obras literárias em sala de aula é essencial para a promoção de cidadão menos reprodutores e mais pensantes.

A partir dessas discussões, consolidamos a importância de que haja mais pesquisas e formações que contemplem o desenvolvimento de atividades com os textos literários em sala de aula, aspirando, assim, as habilidades leitoras e crítico-reflexiva dos discentes. Ademais, esperamos que esta proposta venha a contribuir significativamente com questionamentos existentes, assim como servir de fundamentação e/ou provocação para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: Há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUSA, Renata Junqueira, FEBA, Beta Lúcia Tagliari; (Orgs). **Leitura Literária na Escola: Reflexões e Propostas na Perspectiva do Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A literatura juvenil na sala de aula. In: ___. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Imaginário, texto e sociedade. In: ___. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BNCC E DA PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA

Israel Niwton da Costa PEREIRA⁸³

Nathalya Stephanni Silva Teixeira e CALDAS⁸⁴

Marinês Andrea KUNZ⁸⁵

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se dedica à análise do espaço da leitura literária no Ensino Médio, com foco específico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Além disso, investiga-se a evolução do ensino de literatura no Brasil, com base nos paradigmas discutidos por Cosson (2022). O objetivo primordial é realizar uma análise detalhada da BNCC e da Proposta Curricular da Paraíba, destacando as diretrizes relacionadas ao ensino de literatura no Ensino Médio e identificando as abordagens e ênfases presentes em ambos os documentos.

A educação brasileira tem passado por constantes reformulações e adaptações, visando a atender às necessidades do país. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um marco conquistado após longos debates, é uma resposta a essa demanda, sendo um requisito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A discussão em torno da BNCC levou à necessidade de repensar o currículo e o modelo escolar, especialmente no Ensino Médio. A aprovação do chamado "Novo Ensino Médio" pela Medida Provisória nº 746, de 2016, durante as mudanças transitórias e homologações da BNCC, reflete essa busca por atualização. Embora não seja uma discussão recente, esse modelo já estava em desenvolvimento em várias escolas nos estados brasileiros, incluindo a Paraíba.

Ao examinar o modelo educacional das Escolas Cidadãs da Paraíba, identificam-se três tipos de instituições: as Escolas Cidadãs Integrais (ECIs), as Escolas Cidadãs

⁸³ Estudante do curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/Paraíba. E-mail do primeiro autor: israel.niwton@estudantes.ufpb.br.

⁸⁴ Estudante do curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/Paraíba. E-mail do segundo autor: nathalya-caldas@hotmail.com.

⁸⁵ Doutora em Linguística e Letras pela PUC-RS (2004), Professora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/Paraíba. E-mail do terceiro autor: marinesak5@gmail.com.

Integrais Técnicas (ECITs) e as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECISs). Todas elas compartilham princípios pedagógicos semelhantes, com destaque para o protagonismo juvenil, o projeto de vida, as eletivas, entre outros. Os clubes juvenis são considerados fundamentais para o desenvolvimento desse protagonismo, proporcionando espaços de convivência para promover a solidariedade e o respeito às diferenças, além de habilidades da Base Nacional Comum Curricular.

Diante das transformações ocorridas na educação, torna-se essencial acompanhar e analisar os resultados e implicações dessas mudanças, especialmente no que diz respeito à promoção da leitura literária dentro desses novos modelos de escola.

A metodologia adotada combina abordagens qualitativas e quantitativas, englobando estudos bibliográficos, pesquisa documental e coleta de informações por meio visita à escolas. Adicionalmente, estratégias alternativas, como um levantamento por amostragem, foram adotadas devido à indisponibilidade de acesso aos dados das escolas. Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos nos capítulos subsequentes, em consonância com a metodologia delineada e em constante diálogo com a literatura existente sobre o tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atividades escolares que envolvem a leitura literária são influenciadas por diferentes concepções de ensino, as quais frequentemente apresentam divergências sobre a formação do leitor literário e o papel da literatura na escola. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Língua Portuguesa (LP) (Brasil, 1997) tenham estabelecido as concepções a serem adotadas no ensino de Literatura, é crucial destacar que tais ideias só terão impacto na formação dos leitores se as escolhas metodológicas e técnicas aplicadas nas aulas de LP forem coerentes com essas concepções.

A leitura literária ocupa um lugar central nesses documentos quando se trata do ensino da literatura, sendo vista como fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da sensibilidade dos estudantes. Para o Ensino Médio, etapa foco deste trabalho, a BNCC (2018) propõe uma abordagem mais aprofundada e complexa da leitura literária, que vai além da simples identificação de

elementos narrativos e estilísticos, buscando formar leitores capazes de interpretar e refletir sobre as obras literárias em seus contextos históricos, sociais e culturais.

Assim, a BNCC (2018) espera que os alunos do Ensino Médio sejam capazes de ler e compreender diferentes tipos de texto literário, desde os clássicos até a produção contemporânea, analisando suas características formais e temáticas e relacionando-as com as questões e debates relevantes no mundo atual. Além disso, a BNCC enfatiza a importância da diversidade na leitura literária, valorizando obras de diferentes gêneros, culturas e épocas, para que os alunos possam ampliar seus horizontes e compreender a complexidade do mundo em que vivem.

Com base na BNCC (2018), é fundamental para o ensino de literatura que os alunos desenvolvam habilidades de reflexão crítica e sejam capazes de expressar suas opiniões e construir argumentos fundamentados a partir da análise e interpretação das obras lidas. Nesse sentido, os círculos e clubes de leitura podem ser recursos valiosos para alcançar esses objetivos, promovendo a discussão e o debate entre os estudantes, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades analíticas e críticas, além de favorecerem a formação de uma comunidade de leitores engajada com a cultura literária. Portanto, é importante que as escolas incentivem e apoiem a criação de círculos e clubes de leitura como uma forma de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de literatura nos termos propostos pela BNCC.

Essas atividades consistem em grupos de leitores que se reúnem periodicamente para discutir livros escolhidos e compartilhar suas opiniões e ideias, incentivando assim o hábito da leitura. Embora existam diferentes formas de definir e organizar esses círculos e clubes de leitura, seu potencial pedagógico é inegável, desde que sejam utilizados adequadamente no contexto escolar e alinhados com as concepções educacionais propostas pelos documentos oficiais.

No Brasil, há diversos tipos de clubes e círculos de leitura, desde os mais informais até os mais formais. Os clubes por assinatura, por exemplo, são populares, em que os membros recebem periodicamente livros selecionados por especialistas e podem participar de discussões online ou presenciais. Também há clubes criados por influenciadores digitais, como blogueiros, youtubers e instabooks, que são menos estruturados e podem ter temas variados. Por outro lado, os círculos de leitura são formatos mais formais, geralmente vinculados a instituições de ensino ou de promoção à leitura, com uma organização mais rígida e sistemática, e mediadores responsáveis por

conduzir as discussões. Ambos os formatos têm o potencial de promover a leitura e a formação de leitores críticos, desde que haja uma abertura para a diversidade de opiniões e perspectivas, permitindo uma reflexão crítica sobre as obras lidas.

No contexto brasileiro, destacam-se iniciativas como o programa Círculos de Leitura do Instituto Bradudel, voltado para a promoção da leitura crítica e reflexiva entre jovens e adultos. Esse programa, que já atingiu mais de 50 mil pessoas em todo o Brasil, proporciona momentos de diálogo e troca de experiências literárias em grupos de até 12 pessoas, mediados por um facilitador, além de promover atividades culturais e educativas complementares. Outros exemplos incluem o Clube de Leitura Quindim, que estimula a leitura de literatura infantil e juvenil entre adultos, e o Clube de Leitura: Lendo Brasileiras, que discute obras escritas por mulheres brasileiras. Esses e outros clubes e círculos de leitura no Brasil contribuem para a formação de novos leitores e para a promoção da cultura literária no país, refletindo a diversidade e a riqueza da cena literária brasileira.

2.1 Contribuições possíveis de clubes e círculos de leitura na formação leitora de jovens

Sem dúvida, ler é uma atividade que transforma a humanidade do ser que a pratica, como evidenciado por muitos leitores que mudaram suas vidas através da leitura. Essa transformação não está necessariamente ligada ao crescimento econômico, mas sim à resignificação de seu mundo, mesmo em situações sociais adversas. Michèle Petit, pesquisadora e escritora francesa, enfatiza a importância da leitura como ferramenta para a compreensão do mundo e construção de novas perspectivas. A leitura não só possibilita o acesso ao conhecimento e informações produzidas pela humanidade, mas também auxilia na construção da identidade individual e coletiva.

Petit é uma pesquisadora e escritora francesa, que se dedica ao estudo da leitura e suas implicações sociais. É formada em Linguística e Literatura pela Sorbonne e fez seu doutorado em Antropologia Cultural na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), também em Paris. Seu trabalho tem como foco a leitura, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, e sua relação com a formação de identidade e cidadania.

Entre suas obras mais conhecidas e traduzidas para o português estão: *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (2019), *Os Jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008) e *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2002). Seus trabalhos têm sido traduzidos para vários idiomas e têm sido amplamente discutidos na comunidade acadêmica devido à sua contribuição para o estudo da leitura e da literatura.

Petit (2009a) destaca que a literatura é essencial para a arte de habitar, pois nos familiariza com o exterior e nos ajuda a diminuir a distância em relação ao que é estranho a nós. Segundo ela, a leitura nos convida a atravessar assoalhos, paredes, vigas e divisórias para nos tornarmos amigos das coisas que nos rodeiam e a sair da confusão mental que a incompreensibilidade inerente ao externo pode provocar. A autora nos lembra que habitar é, em essência, dispor das coisas ao nosso redor, e a literatura tem um papel importante nessa disposição, uma vez que nos ajuda a compreender melhor o mundo e a nós mesmos como indivíduos e membros da sociedade.

Petit (2009b), ao falar sobre jovens leitores e de suas experiências de leitura, nos apresenta sua visão sobre o papel da leitura na vida dos jovens, destacando a importância da leitura como uma ferramenta para a construção da identidade e da cidadania. Ela defende que a leitura é essencial para desenvolver a capacidade crítica, criativa e imaginativa dos jovens, bem como para estimulá-los a se engajarem com questões sociais importantes. Através de exemplos e histórias reais de jovens em diferentes contextos culturais, Petit demonstra como a leitura pode ser uma forma de resistência e empoderamento, permitindo que os jovens enfrentem as adversidades da vida de forma mais consciente e reflexiva. Em suma, sua obra nos convida a repensar a importância da leitura na formação dos jovens e a valorizar o papel que ela desempenha em suas vidas.

Embora Petit (2009b) não nos fale de experiências restritas à leitura em clubes e círculos, merece destaque neste trabalho pois nos faz refletir sobre como os jovens entendem a leitura e como se relaciona com ela em suas vidas. Assim como bem pontua, também precisamos entender que a leitura tem para os jovens

algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A

encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (Petit, 2009b, p. 19)

Se entendermos o lugar da leitura para os jovens como entende Petit, logo também entenderemos que o acesso à literatura é fundamental para a formação de leitores, entretanto, apenas disponibilizar livros não é suficiente. É preciso incentivar e estimular a leitura por meio de práticas que envolvam os estudantes, como os clubes e círculos de leitura. Entendendo a literatura como um direito humano como defende Candido (2011), essas atividades podem ser ferramentas potenciais para promover tal direito. No entanto, pesquisas como a de Paiva (2012) apontam que um dos principais problemas na formação de leitores no Brasil é justamente a não utilização das obras distribuídas às escolas. As bibliotecas escolares muitas vezes não são acessíveis ou são vistas apenas como locais de armazenagem. Auditorias realizadas pelo Tribunal de Contas da União (Brasil, 2002), por exemplo, também têm constatado falhas nos investimentos em programas governamentais de distribuição de obras, como aponta o relatório, Voto e Decisão nº 660/2002-TCU-Plenário sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Por isso, é urgente que as escolas públicas adotem práticas eficazes de promoção da leitura, como os clubes e círculos de leitura. Essas atividades promovem o comprometimento do mediador e dos participantes com a leitura integral de pelo menos uma obra para cada encontro que venham a realizar. Se implantado como um projeto fixo, com um encontro a cada bimestre, por exemplo, os estudantes podem ler ao menos quatro obras por ano somente com essa atividade.

No entanto, não se trata apenas de números. É importante considerar a qualidade das obras selecionadas e a forma como elas serão discutidas nos encontros. A qualidade da leitura é essencial, e os clubes e círculos de leitura podem contribuir para isso mediante a seleção prévia e a mediação adequada dos encontros. Os encontros são fundamentais nesses projetos, pois possibilitam o compartilhamento da experiência de leitura entre os participantes. Por meio desse compartilhamento, é possível despertar o interesse dos estudantes pela literatura e formar leitores críticos e engajados. Assim, os clubes e círculos de leitura podem ser uma importante ferramenta para promover o direito à literatura e formar jovens comprometidos com a cultura e a cidadania. Como coloca Petit,

[...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (Petit, 2009b, p. 43).

Os clubes e círculos de leitura também são excelentes espaços para valorizar e apreciar diferentes manifestações artísticas e culturais, o que é uma das habilidades essenciais da educação básica. A literatura está conectada às outras formas de arte, portanto, esses grupos de leitura também podem contribuir para a compreensão e discussão de outras formas de arte. Além disso, esses espaços permitem que os jovens possam compartilhar suas experiências literárias em suas redes sociais, escola e com amigos, como defende a BNCC (Brasil, 2018).

Ao considerarmos a Literatura como uma produção artística da língua, estamos mudando sua mediação e aproximando-a das outras formas de arte. A literatura contemporânea se expande para incluir outras formas de expressão, como romances gráficos, vídeo-poemas e produções teatrais, o que naturalmente estabelece uma relação entre a leitura e outras artes. Experiências de mediação que relacionam as artes com a literatura, como a realizada na Argentina, relatada por Petit (2009a), mostram que todas as formas de arte podem mesclar-se naturalmente à leitura e participar de uma mesma experiência.

As atividades dos clubes e círculos de leitura não se restringem à leitura de obras escritas, mas se expandem para outros artefatos artísticos da humanidade, oferecendo contribuições que extrapolam os limites da disciplina de língua materna e se expandem para outras áreas do conhecimento. Essas atividades permitem um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e enriquecem a experiência de leitura dos participantes.

Além desses efeitos políticos e educacionais citados acima, os clubes e círculos de leitura também refletem em resultados ligados ao campo psicossocial. Reconhecer e lidar com as próprias emoções e as dos outros é um objetivo fundamental na educação infantil, como defende a BNCC (Brasil, 2018), mas muitas vezes negligenciado à

medida que os estudantes crescem. No entanto, a pandemia evidenciou altas taxas de distúrbios psicológicos em pacientes jovens, como nos apontou a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022). Isso torna ainda mais importante abordar questões emocionais em todas as etapas da vida escolar. Nesse sentido, a leitura literária em clubes e círculos pode ser uma grande aliada na recuperação do eu e na empatia pelo outro. Embora não se deva considerar a leitura como um tratamento terapêutico, ela pode ajudar o leitor a decifrar suas experiências e a compreender melhor seus sentimentos. Como afirma Petit (2009b), o texto literário é capaz de revelar aspectos ocultos do leitor e dar-lhe um lugar no mundo. Portanto, a leitura literária pode contribuir significativamente para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes, especialmente em tempos de incerteza e desafios. Ainda segundo Petit (2009b),

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana - a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido -- não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. E é exatamente nesse ponto que jovens leitores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles. Com frequência esses jovens relatam como certos textos, nobres ou humildes, mas também filmes ou canções, lhes ajudaram a viver, a pensar em si mesmos, a mudar um pouco seu destino. E não somente na adolescência. (Petit, 2009b, p. 38-39)

Permitir que jovens em formação na educação básica se constituam através da leitura também é um direito fundamental, e para isso é necessário romper com paradigmas que colocam a experiência do leitor em segundo plano. É preciso superar a visão limitada que trata a leitura literária como mera atividade de recreação ou como um pretexto para estudar determinados temas. A literatura deve ser vista como uma aliada na construção da identidade e na manutenção da subjetividade dos estudantes. É importante proporcionar outras propostas pedagógicas que valorizem a leitura e incentivem a reflexão crítica sobre as obras. Dessa forma, a escola pode cumprir o papel de formar leitores competentes e críticos, capazes de se expressar com clareza e de compreender o mundo ao seu redor. Como nos diz Petit (2009b), na adolescência

não sabemos como nos definir. E em que sentimos medo das definições. É um momento em que precisaríamos estar informados, mais do que em qualquer outro, sobre o chão em que pisamos. E

encontrar palavras que, no fundo, mostrem que estamos apenas experimentando afetos, tensões e angústias universais, ainda que estas tomem aspectos muito diferentes, conforme se tenha nascido menino ou menina, rico ou pobre, habitante deste ou daquele canto do mundo. (Petit, 2009b, p. 50).

Ainda, é preciso considerar o que nos falam os documentos oficiais da educação brasileira, quando ressaltam a importância de a escola promover a educação integral dos estudantes, o que inclui a formação de leitores competentes e críticos. Para isso, é necessário romper com a visão limitada que trata a literatura como mera atividade curricular ou recreativa. A literatura pode reedificar e ressignificar a vida dos leitores, proporcionando experiências únicas e enriquecedoras. Os clubes e círculos de leitura são espaços importantes para a formação do leitor literário, pois permitem a troca de experiências e reflexões entre os participantes. Compartilhar as leituras não se resume a relatar as impressões sobre a obra, mas a expor as provocações e reflexões trazidas pela leitura. Isso ajuda a desenvolver a empatia e o respeito pelas diferenças, contribuindo para a formação integral dos indivíduos na escola. Assim, cabe trazer aqui o que relata Petit sobre esse ponto, trazendo falas de jovens leitores:

Muitos foram os que insistiram sobre a importância de terem tido acesso, por meio da leitura, a uma diversidade de pontos de vista, a uma abertura, a um distanciamento crítico. Os comentários neste sentido são muito frequentes: "Isso possibilitou aumentar o meu círculo", "Aprende-se a ser mais aberto, mais tolerante", "Passamos a ter menos barreiras", "Permite rever suas opiniões", "Pude relativizar minha maneira de pensar, minhas emoções, meus valores", "Ir mais longe, não ficar naquilo que nos dizem", "Enxergar as pessoas com um olhar diferente daquele que nos foi inculcado na educação, na escola" *etc.* (Petit, 2009b, p. 85).

Fazendo uma conexão com o que defende Colomer (2007), a respeito da formação do leitor literário como objetivo da escola, entendemos que a educação literária é uma das principais ferramentas para formar cidadãos da cultura escrita. O ensino da literatura não deve se limitar à mera apresentação de conteúdos, mas sim à formação de leitores competentes e críticos. Isso envolve, reiteramos, aprender a ler e compreender os elementos estéticos e simbólicos das obras literárias, além de desenvolver a percepção e a sensibilidade para as questões humanas e sociais que elas abordam.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a literatura enriquece nossa percepção e visão de mundo, permitindo-nos ver mais e questionar aquilo que estamos vivenciando. Dessa forma, os clubes e círculos de leitura na escola devem ser espaços onde os estudantes possam experimentar a apreciação estética das obras propostas, compartilhar experiências e refletir sobre suas próprias subjetividades e as dos outros. Essa abordagem permite promover a formação integral dos indivíduos na escola, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, do respeito pelas diferenças e da capacidade crítica. Portanto, é fundamental que a educação literária tenha como objetivo principal, a formação de leitores competentes e críticos, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivemos.

Além disso, é imprescindível destacar que os clubes e círculos de leitura ao permitirem a conexão entre as obras literárias e outras áreas do conhecimento, promovem a interdisciplinaridade. Como exemplo, a leitura de um romance histórico pode ser interpretada na análise dos elementos simbólicos presentes na obra, enriquecendo ainda mais o conhecimento do estudante. Essas práticas fomentam o debate de ideias, o questionamento do mundo e a reflexão sobre os valores e visões, sejam essas individuais ou coletivas. Ademais, a prática da leitura crítica e reflexiva é indispensável para a formação de cidadãos comprometidos e conscientes, capazes de atuarem positivamente na sociedade. Portanto, é incontestável afirmar que essas ações são de suma importância para uma educação efetivamente transformadora e significativa.

É fundamental destacar que a promoção da inclusão social através da leitura literária também é um ponto de extrema relevância. Ao proporcionar a diversidade literária, seja em relação ao gênero, raça, sexualidade e outros aspectos, os clubes e círculos de leitura trabalham para a formação de indivíduos mais tolerantes, empáticos e engajados na luta por um mundo mais justo e igualitário. Essa prática é importante já que ajuda a desconstruir preconceitos e estereótipos, além de oferecer espaço para vozes marginalizadas que muitas vezes são negligenciadas pela sociedade e pela escola. Portanto, é inegável a importância dessas iniciativas na formação de uma comunidade mais acolhedora e diversificada.

Por fim, é importante destacar que os clubes e círculos de leitura podem ser ferramentas valiosas para a promoção da autonomia dos estudantes em relação à sua própria formação. Ao permitir que os estudantes escolham as obras que desejam ler e

discutir, essas atividades incentivam a busca pelo conhecimento de forma autônoma e independente. Assim, os estudantes são incentivados a construir um percurso formativo próprio, baseado em seus interesses e necessidades.

3 ESPAÇOS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

É preciso, pois, ressignificar as práticas de leitura na escola, dando ao estudante a possibilidade de ler diversos gêneros, em diferentes suportes, criando situações comunicativas e hábitos de leitura na escola.
(Paraíba, 2021).

Para iniciar este capítulo, é importante retomar um documento que é considerado fundamental para as escolhas curriculares e metodológicas nas escolas: a BNCC. A base não é apenas um documento normativo, como também é uma garantia formal dos direitos fundamentais de aprendizagens para a educação básica. Este documento resume toda a legislação e normativas educacionais brasileiras vigentes e acrescenta as competências e habilidades necessárias para as crianças e jovens em todo o país. Se divide por etapa de ensino, com subdivisão por áreas do conhecimento e disciplinas específicas. Neste trabalho, iremos nos concentrar em dois tópicos de análise que são fundamentais para entender o funcionamento do Novo Ensino Médio (NEM) e o papel da Leitura Literária nesse currículo escolar: a Língua Portuguesa e o Campo Artístico-Literário.

Com o objetivo de alcançar nosso objetivo geral - compreender o espaço da leitura literária em clubes juvenis das escolas cidadãs integrais da Paraíba e reconhecê-los como uma ferramenta para a formação do leitor literário - incluímos neste capítulo a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (Paraíba, 2021). Esse é outro documento que nos ajudará a discutir o espaço do protagonismo juvenil e dos clubes de leitura nessas escolas. A partir disso, apresentaremos a análise dos resultados do presente estudo. Isso nos permitirá ter uma visão mais clara e completa do papel dos clubes de leitura na formação de jovens leitores literários na Paraíba.

3.1 Espaços da Leitura Literária no currículo escolar do Ensino Médio da Paraíba

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2021), se tornou um documento essencial para discutirmos o lugar da literatura e de clubes de leitura no

Ensino Médio. Esse documento apresenta as diretrizes para a elaboração e implementação do currículo escolar do Ensino Médio no estado. Está dividido em quatro capítulos principais, sendo o primeiro um texto introdutório. Essa proposta curricular tem como objetivo proporcionar aos estudantes do Ensino Médio da Paraíba uma educação de qualidade, alinhada com as necessidades do mundo atual e que desenvolva habilidades e competências socioemocionais previstas na BNCC (Brasil, 2018) e nos PCNs (Brasil, 1997), além de conhecimentos teóricos e práticos para a formação educacional.

O texto introdutório da proposta apresenta uma contextualização, abordando o histórico do Ensino Médio no Brasil e na Paraíba, o novo modelo do Ensino Médio e seus sujeitos na Paraíba, além de detalhar as práticas educativas da proposta, como os processos metodológicos, avaliação da aprendizagem e competências socioemocionais.

O capítulo 2 aborda as áreas de conhecimento que serão trabalhadas no Ensino Médio. O primeiro tópico é desse capítulo é onde está a área de Linguagens e suas Tecnologias, que apresenta as trilhas escolhidas, competências e habilidades específicas, possibilidades metodológicas e avaliativas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física.

No capítulo 3 são apresentados os itinerários formativos também por área do conhecimento. Assim, no subcapítulo 3.2 a proposta aborda o Itinerário Formativo da Área de Linguagens e suas Tecnologias, intitulado "A Ilha na Ostra - Trilhas Criativas". A seção 3.2.1 faz uma introdução à proposta do itinerário formativo, explicando sua importância para a formação dos estudantes egressos da rede estadual de ensino. Já a seção 3.2.2 apresenta o perfil desejado para esses estudantes, evidenciando as competências e habilidades que eles devem desenvolver ao longo desse percurso educativo. Na seção 3.2.3, são definidos os objetivos gerais do Itinerário Formativo da Área de Linguagens e suas Tecnologias, que visam a promover uma formação integral dos estudantes, levando em conta a complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo. Na seção 3.2.4, são elencadas as habilidades gerais que os estudantes devem desenvolver para alcançar esses objetivos, como a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes gêneros e mídias. A seção 3.2.5 apresenta a Trilha de Aprendizagem do Itinerário, que é composta por diferentes percursos que permitem aos estudantes escolher as disciplinas e projetos que desejam estudar. Por fim, a seção 3.2.6 apresenta a Trilha de Aprendizagem do Itinerário por Unidade Curricular, descrevendo

as habilidades, competências e conhecimentos específicos que devem ser trabalhados em cada uma das disciplinas que compõem o itinerário formativo.

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa e o lugar da leitura literária, identificamos que a Proposta Curricular da Paraíba para o EM (Paraíba, 2021) propõe a ressignificação das práticas de leitura na escola, valorizando a leitura de diversos gêneros em diferentes suportes, criando situações comunicativas e hábitos de leitura na escola. Esse documento também enfatiza a importância de valorizar ações que envolvam o livro, a biblioteca escolar, escritores locais, regionais e nacionais, fomentando círculos de leitura, de debate, de escuta sobre as leituras praticadas pelos estudantes. Além disso, a proposta também reconhece a importância dos multiletramentos e a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam. Além disso, a literatura é vista como uma forma de arte que pode levar à humanização dos sujeitos, e o estudo de textos não deve se opor aos usos sociais e à valorização da diversidade cultural dos estudantes. O texto ainda destaca que o ensino de literatura não deve se restringir apenas aos textos canônicos, mas também deve incluir aqueles que permeiam as múltiplas juventudes e culturas diversas, como o rap, a letra de música, o cordel, o grafite, a HQ, entre outros. Isso permite democratizar a abordagem dos múltiplos espaços de expressão artístico-cultural no ambiente escolar (Paraíba, 2021).

Com isso, a proposta define o foco do ensino de literatura no EM: desenvolver a competência dos estudantes para analisar e interpretar os textos literários, dada a sua condição artística e plurissignificativa. Para esse modelo curricular, o ensino de literatura deve ser pensado como um lugar que viabilize uma visão ampla e diversa sobre o texto, sobre a linguagem e sobre a construção literária, indo além da organização cronológica e do viés único em que o texto literário é muitas vezes abordado nessa etapa da Educação Básica (Paraíba, 2021).

Ao tratar dos Itinerários Formativos (IF) – uma parte do currículo do Ensino Médio que complementa a Formação Geral Básica (FGB), seguindo a BNCC (Brasil, 2018) – a proposta apresenta os IF compostos por 1.200 horas de ensino flexível, focando no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas a áreas complementares da formação humana e integral, como o aprofundamento das áreas da FGB, o Projeto de Vida, a Formação Técnica Profissional e as disciplinas Eletivas. Segundo a proposta os IF são uma forma diferente de abordar as áreas de conhecimento,

partindo sempre do contexto local para o global, e são um caminho para o autoconhecimento e para a escolha consciente da área de conhecimento na qual o estudante deseja se aprofundar (Paraíba, 2021).

A proposta também nos apresenta o Itinerário Formativo da Área de Linguagens e suas Tecnologias, chamado de "A Ilha na Ostra - Trilhas Criativas", que busca romper as fronteiras disciplinares e conversar com as diversas vozes instauradas nos componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte (Visual, Dança, Música, Teatro) e Educação Física. O objetivo desse IF é estimular e desenvolver nos estudantes conhecimentos diversos que relacionem as habilidades à construção do Projeto de Vida individual.

Ao buscar um diálogo transdisciplinar entre os componentes da área de Língua Portuguesa e outras áreas do conhecimento, a ideia é que os conceitos sejam elucidados por meio de uma intertextualidade contextualizada e pela reinterpretação desses conceitos para ressignificá-los na desconstrução dos preconceitos e crenças arraigadas nas sociedades a partir de uma perspectiva laica e democrática. Algumas sugestões metodológicas são propostas em vários itinerários, um IF de cada componente da área de linguagens para cada série do EM. Para ajudar a alcançar os objetivos propostos o documento sugere que sejam elucidados a partir de atividades tais como: clubes de leitura, clubes de escrita, grupos de debate, fóruns de discussão, produção e publicação digital, promoção de debates, criação de oficinas e clubes de experimentação, oficina *Extase Now*, *gamification*, *role play*, *fishbowl*, *team-based learning*, *problem-based learning*, *project-based learning*, *jamboard*, Kahoot, entre outros. aprofundar (Paraíba, 2021).

Por fim, entendemos que a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o EM busca proporcionar uma educação de qualidade e equitativa, que contemple as necessidades e interesses dos estudantes, levando em conta a diversidade cultural e as demandas do mundo contemporâneo. O Itinerário Formativo da Área de Linguagens e suas Tecnologias, por sua vez, tem como objetivo promover a formação integral dos estudantes, desenvolvendo habilidades e competências que lhes permitam compreender, criar e interagir com diferentes linguagens e mídias, de forma crítica e criativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reconhecer que entre um documento que representa um ideal e a realidade escolar, existe um longo percurso a ser percorrido. Esta pesquisa contribui ao destacar a distância existente e ressaltar a necessidade de ações concretas por parte do poder público para efetivar essas propostas. Além disso, sugere a continuidade de investigações que possam explorar novas perspectivas e abordagens para incentivar e fortalecer a leitura literária nos clubes e círculos de leitura, bem como a avaliação do impacto dessas atividades na formação do leitor literário.

Por fim, é fundamental que o poder público assuma um papel ativo na promoção dessas práticas e na criação de condições favoráveis para sua realização. Isso implica investimentos em formação de professores, criação de espaços adequados e valorização da leitura literária como parte essencial da educação. Somente dessa forma será possível transformar a escola em um espaço de liberdade, criatividade e autonomia, onde os clubes e círculos de leitura possam florescer e desempenhar seu papel na formação dos estudantes como leitores críticos e conscientes, que dominem a arte de voar.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOJUNGA, Lygia. Sapato de salto. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002.

BRAUDEL. **Programa Círculos de Leitura do Instituto Braudel**. Disponível em: <<https://www.braudel.org.br/circulos-de-leitura/>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEARTE, Centro Estadual de Artes da Paraíba. **Planos com mais detalhes sobre os cursos ofertados**. Disponível em: <

https://drive.google.com/drive/folders/1o3EP8ZsKUpJ8J_b0DaaRkjcO4g4v5HcA>.

Acesso em: 30 mar. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 7ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Tino. BELTRAME, Thais. **Leila**. Belo Horizonte: abacate, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A Literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. p. 43-61.

JORNAL DA USP. **Clube de leitura na USP utiliza literatura LGBTQIA+ para formação e acolhimento**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/clube-de-leitura-na-usp-utiliza-literatura-lgbtqia-para-formacao-e-acolhimento/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

NUNES, Marília Forgearini. *et al.* **Ler para mediar**: a literatura infantil na roda. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. *E-book*.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em 30 mar. 2023.

PAIVA, A. (org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escolar –distribuição, circulação e leitura.** São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

PARAÍBA. CEE, Conselho Estadual De Educação. **Resolução normativa nº 296/2020 - Altera Matriz Curricular do Ensino Médio da Paraíba.** João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, Conselho Estadual de Educação, 2021.

PARAÍBA. Comissão Executiva de Educação Integral. **Escola Cidadã Integral.** João Pessoa, s.d. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ecipb> . Acesso em: 28 set. 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2019a.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.192 p.

QUINDIM. **O propósito do Clube Quindim.** Disponível em: <https://quindim.com.br/proposito> . Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Elza Sueli Lima da. **Círculos de leitura no ensino médio: uma análise a partir da estética da recepção.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2019.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção: Peter Weir. Produção: Steven Haft, Paul Junger Witt e Tony Thomas. [Estados Unidos]: Touchstone Pictures, 1989. 128 min.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

STIERLE, Karlhein et al. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: JAUSS, Robert Hans et al. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 133-187.

TAG Livros. **Como funciona a TAG? Uma experiência literária dentro de uma caixinha.** Disponível em: <https://site.taglivros.com/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura teorizando a prática. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 33, p. 17-21, jun., 1999.

O REDUACIONISMO DA ABORDAGEM DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DO ENEM

Cícera Alves Agostinho de Sá⁸⁶

1 INTRODUÇÃO

Os estudos que versam sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio continuam em pauta, em virtude da necessidade de se discutir as mudanças que esse aspecto da Língua Portuguesa vem sofrendo nas últimas décadas.

De fato, não faz muito tempo que o componente curricular Língua Portuguesa era constituído por três eixos, a saber: Literatura, Gramática e Redação, de modo que para atender essa dicotomização da nossa língua materna, era comum ter professores específicos para essas áreas, além de os estudantes disponibilizarem uma matéria específica para cada um desses eixos.

Os documentos que norteiam a organização pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e da BNCC (2018) orientam que o trabalho com a literatura precisa contemplar a leitura de obras literárias sejam inseridas no trabalho com a disciplina.

Considerando o enfoque atribuído por parte das escolas ao Exame Nacional do Ensino Médio, e o fato de o trabalho com a literatura ainda não contemplar as orientações legais, planeja-se com este estudo objetiva analisar as consequências da abordagem da literatura em provas do ENEM, no intervalo compreendido entre 2019 e 2023.

Nessa perspectiva, este estudo se encontra assim organizado: abordagem das orientações legais para o trabalho com a literatura, com foco nos PCNs (2000; 2006) e BNCC (2018); discussão teórica de letramento literário e suas implicações para a abordagem da Literatura no Ensino Médio; breve descrição dos aspectos metodológicos deste estudo; análise reflexiva dos dados levantados; e considerações finais ao estudo.

Na sequência, o foco da abordagem se volta à discussão das orientações legais para o trabalho com a Literatura.

⁸⁶ Professora do curso Letras Português, na Faculdade de Educação, Ciências e Arte, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em Iguatu/Ceará. E-mail: cicera.agostinho@uece.br

2 ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA

A abordagem da Literatura é realizada no Brasil desde que a oferta do Ensino Médio passa a ser realizada por instituições de ensino públicas. Embora na década de 1970 a oferta de vagas para essa etapa fosse ainda tímida, o trabalho com a Língua Portuguesa estava organizado em uma perspectiva dicotômica, conforme informado a seguir:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizado em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p. 16).

A organização dicotômica trazida pelos PCNs serviu e ainda serve de parâmetro para a organização do trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio, visto que em muitas escolas o professor que trabalha os aspectos da tradição gramatical não é mesmo que aborda a Literatura e a produção textual. Essa tripartição fortalece o afastamento dos conteúdos trabalhados em cada eixo, de modo tão acentuado que em parte das escolas se configuram como disciplinas isoladas.

O reflexo dessa divisão pode ser observado na organização do livro didático distribuído para os estudantes, que reforça a abordagem por eixo, além do caderno de anotações do estudante, que geralmente é organizado em matérias específicas, reforçando o processo de dicotomização da Língua Portuguesa.

No entanto, essa divisão não se limita à organização dos eixos da Língua Portuguesa, visto que norteia também a organização interna dos objetos de conhecimento que integram o currículo desse eixo, conforme disposto a seguir:

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 2000, p. 16).

De fato, a abordagem do texto literário fica em segundo plano, posto que a história da literatura é o ponto focal do trabalho com a Literatura no Ensino Médio.

Soma-se a isso, o fato da categorização do que se configura como texto literário com base em explicações que para os estudantes não são coerentes.

Apesar dessas constatações apresentadas nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 18), a perspectiva desse documento legal é que “[...] a literatura integre-se à área de leitura”. Têm-se nesse apontamento a orientação para que a abordagem da história da Literatura, recorrente em aulas de Língua Portuguesa, seja colocada para o segundo plano, já que a leitura deve configurar-se como a figura do trabalho com a Literatura.

A perspectiva de mudança na abordagem do ensino da Literatura também está expressa na versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa + (PCNLP+), publicado em 2006, um documento legal que aprofunda a discussão principiada pelos PCNs (2000) acerca da necessidade de se trazer o texto literário para o foco dessa abordagem, conforme expresso a seguir:

Um terceiro critério diz respeito a uma certa relativização da nomenclatura dos conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos. Considera-se mais significativo que
[...]
- o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas da nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2006, p. 68).

De acordo com o proposto pelos PCNLP+ (2006), o foco do trabalho realizado no campo literário deve considerar a importância de as escolas de Ensino Médio investirem na formação de leitores, ao invés de continuar priorizando a exposição cronológica do contexto histórico, autores e obras dos diferentes estilos que a Literatura nacional contempla. Apesar das orientações legais para o ensino de Literatura apontar para essa necessidade, parece-nos que a educação ainda não conseguiu trazer a leitura de obras literárias para aulas de Literatura, de modo que o foco do trabalho realizado por escolas de Ensino médio na formação dos estudantes para o ENEM se apresenta como um dos fatores para essa abordagem, conforme discutiremos na seção de análise.

Na seção que segue, o foco da discussão volta-se para as orientações legais da BNCC para o trabalho com a Literatura.

3 A LITERATURA NO CONTEXTO DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento legal, instituído pelo Ministério da Educação, em 2017, cuja finalidade principal reside em servir como referência para elaboração da proposta curricular de Língua Portuguesa desse país.

No período de divulgação desse referencial legal foi recorrente o apontamento de que a BNCC não é uma proposta curricular, mas um subsídio à elaboração dessa proposta pelas escolas. Consideramos oportuno salientar que no contexto da BNCC (2017), a Literatura não ocupa o status de eixo da disciplina Língua Portuguesa, visto que essa a organização desse documento contempla quatro práticas de linguagem, que antes equivaleram aos eixos da linguagem, a saber: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Conforme apresentado a seguir, ao fazer uma busca pelo termo Literatura, no arquivo do documento concernente à BNCC (2017), identificamos que ela se encontra situada no domínio da prática de linguagem leitura, conforme representado a seguir:

Quadro 1. Dimensões de leitura na BNCC

Dimensões da leitura	Práticas de leitura
Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none">• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias (BRASIL, 2017, p. 74).

A autora (2024).

Assim sendo, dentre as práticas de leitura apresentadas pela BNCC (2017), que podem corroborar com a ampliação da adesão dos estudantes à leitura, identificamos a indicação para que se invista na leitura de obras literárias, prática que impactaria na formação de leitores. Essa proposição não é inovadora, visto que os PNCs (2000), assim como os PCNLP+ (2006) defendem que a abordagem da história da literatura precisa dar espaço ao trabalho com obras literárias, sejam clássicas ou não. Desse modo, os documentos legais aludidos conferem destaque à importância de as aulas de Língua Portuguesa contemplarem o trabalho com obras literárias, a fim de que o letramento dos estudantes seja ampliado, uma vez que tanto a compreensão quanto a interpretação de obras são atividades relevantes no processo de formação de leitores.

É na BNCC (2018, p. 67) voltada especificamente para o Ensino Médio, que essa proposição está ainda mais explícita:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs62,

têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

A resolução legal expressa no trecho transcrito aponta para a pertinência de se fazer a retomada do trabalho com obras literárias, que antes ocupava o centro do trabalho em aulas de Literatura e vem sendo excluído das aulas de Língua Portuguesa, onde o foco aponta para a abordagem de aspectos relativos à historicização da Literatura, ao invés do trabalho como a leitura da Literatura. Ainda no texto da BNCC (2018) do Ensino Médio, identificamos uma exposição de fatores que funcionam como justificativas para o investimento na abordagem da Literatura nessa etapa, conforme exposto a seguir:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BRASIL, 2018, p. 67).

Conforme exposto, a linguagem literária, por seu caráter artístico, contribui com o enriquecimento da percepção e visão de leitores, uma vez que o uso singular das palavras colabora com sua ampliação da visão de mundo, já que as ações coletivas implementadas por leitores refletem e refratam as construções estéticas, culturais e sociais dos envolvidos no processo de leitura literária. Em uma perspectiva mais prática, a indicação da BNCC (2018) é que os professores de Língua Portuguesa possam inserir em aulas de Literatura leitura de obras significativas da literatura nacional, abordando o contexto histórico de produção da obra, além de tratar das condições de produção, circulação e recepção da obra literária, com foco tanto em aspectos diacrônicos quanto sincrônicos, podendo explorar ainda informações relativas ao conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, em uma perspectiva linear, que pode ser organizada em uma perspectiva crescente ou decrescente, desde que o critério de organização do trabalho não comprometa a leitura efetiva de obras selecionadas para cada etapa.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO: ENSINO DE LITERATURA X LEITURA DE LITERATURA

O letramento é um termo muito importante no atual contexto educacional, considerando o fato de esse contemplar as múltiplas possibilidades de utilização da linguagem em diferentes contextos sociais, conforme proposto por ROJO (2009):

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Nesse contexto, a função mais ampla consiste em tornar o mundo compreensível, transformando em materialidade os diferentes recursos implicados em obras literárias, de modo que a literatura mantenha um lugar singular nas escolas. No entanto, a fim de que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização, promovendo o letramento literário (COSSON, 2012, pg. 17).

No campo específico da linguagem literária, o letramento é também considerado uma prática social, sendo compreendido como processo de apropriação da literatura na condição de linguagem. Conforme aponta Cosson (2014), o letramento literário precisa ser trabalhado pela escola.

O processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários que circulam nas esferas sociais, e ainda que: [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (COSSON, 2012, p. 23).

A proposição de que o letramento literário seja pauta do trabalho realizado pela escola é decorrente do fato de a escola se configurar como a instituição em que as atividades relativas à formação crítica do indivíduo se processam de modo contextualizado, de modo que as obras literárias funcionam como contexto de realização das práticas que ilustram os processos de construção social.

Um dos desafios implicados nesse processo reside no processo de priorização da abordagem do cânone literário na abordagem da literatura, conforme proposto por Cosson (2014):

Ante as críticas recebidas pelo cânone, a seleção de obras literárias tem seguido as mais variadas direções. [...] Os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada. [...] É por isso que insistem na leitura do cânone e preocupam-se com o desconhecimento progressivo dele na formação do leitor (COSSON, 2012, p. 33).

Não somos contrários à abordagem do cânone literário. De fato, a nossa defesa reside na indicação de que o professor de Literatura precisa inserir em seu planejamento a abordagem de obras que dialoguem com as pautas e interesses dos estudantes, corroborando com o processo de adesão ao trabalho realizado pelo professor.

Esse processo, no entanto, não exclui os cânones desse trabalho. A perspectiva é que o trabalho do professor possa contribuir para que a formação literária do estudante contemple tanto as obras produzidas por escritores contemporâneos, sejam eles estrangeiros, quanto autores nacionais. É oportuno ainda que obras produzidas em diferentes contextos históricos, sejam eles nacionais ou estrangeiros, sejam contempladas nesses estudos, desvinculadas da obrigação de se explorar o contexto histórico de sua produção, além da biografia da lista de autores que se consagraram em determinado período, somada à listagem das obras produzidas naquele determinado período.

Essa mudança, conforme Cosson (2012), implica na mudança do foco do trabalho com a literatura da história para a leitura literária, de modo que as obras passem a ocupar o centro dessas aulas, que precisam ser planejadas e realizadas como foco no letramento literário dos estudantes.

É oportuno pois destacar que a atividade de compreensão e de interpretação de uma obra literária compreende uma atividade pautada no texto em foco, conforme aponta Eco (2003):

A leitura de obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nela lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso como muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem e da vida (ECO, 2003, pg.12).

Por conseguinte, o estudo de obras literárias irá compreender tanto a capacidade criativa explorada pelo autor no evento de criação, quanto o acesso ao seu conteúdo, que não pode ser ignorado em função da liberdade interpretativa. Trata-se de uma atividade de conciliação entre o que se encontra expresso na obra e das construções que são passíveis de ser realizadas a partir do que se encontra nas entrelinhas do texto literário.

Destaca-se ainda que o acesso à Literatura ao longo da Educação Básica, em especial no Ensino Médio, assume um caráter formativo, conforme destacado por Candido (2011):

[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CÂNDIDO, 2011, p. 188)

A função social da Literatura trazida de Cândido (2011) aponta para a contribuição desse trabalho com a formação social dos estudantes, uma vez que o estudo das obras literárias corrobora com sua formação crítica, fortalecendo a formação necessária à luta pelo respeito aos direitos humanos, dentre outras possibilidades.

Na sequência, abordamos a trajetória metodológica deste estudo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO

Este estudo se caracteriza por sua natureza qualitativa, por seu compromisso com a abordagem reflexiva do material selecionado para análise. De acordo com Triviños (1987, 128-130), a pesquisa qualitativa pode ser assim configurada:

- 1^a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2^a) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3^a) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4^a) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5^a) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

De fato, na pesquisa qualitativa o pesquisador constitui o instrumento principal da coleta, em função de sua autonomia no processo de definição dos dados que serão coletados. Merece destaque ainda o caráter descritivo dos dados, que podem e precisam ser interpretados à luz dos referenciais teóricos adotados. Além disso, merece destaque nesse tipo de pesquisa o processo de coleta e a interpretação dos resultados, de modo que o produto é apenas mais um elemento da análise e não o elemento. Destaca-se ainda a importância do significado no processo de construção da análise, além da preferência por análises indutivas, pautadas nas escolhas realizadas por cada pesquisador.

Servem como banco de dados as avaliações da área Linguagens e suas Tecnologias, na cor azul, aplicadas no quinquênio compreendido entre 2019 e 2023, utilizadas na quantificação do número de questões formuladas em cada edição a partir do uso de textos literários. Além disso, para ilustrar o nível de sintonia entre os documentos legais e as avaliações externas como o ENEM, selecionamos três questões,

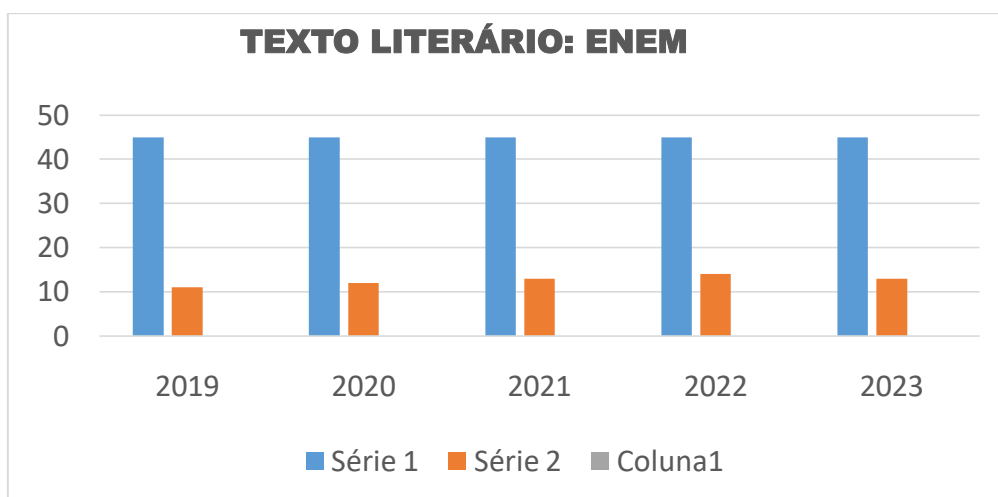
que serão analisadas com foco nos referenciais teóricos abordados e nas orientações legais para a abordagem da Literatura no Ensino Médio. Na sequência, realizamos a análise e discussão dos resultados deste estudo.

6 A LITERATURA NA PROVA DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação em larga escala aplicada anualmente aos candidatos que se inscrevem, cujo resultado é adotado para parâmetro para ingresso de concluintes egressos do Ensino Médio em cursos ofertados por instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas, privadas, e/ou filantrópicas. A Língua Portuguesa é o componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias contemplado com o maior número de questões, já que a área contempla ainda itens dos componentes Língua Estrangeira Moderna (Espanhol ou Inglês), Educação Física e Arte.

No caso específico da Língua Estrangeira, o número de questões é fixo, de modo que em cada edição das quarenta e cinco questões que integram a área, cinco são relativas a esse componente, enquanto as demais são relativas aos demais componentes, sendo a Língua Portuguesa o foco de cerca de oitenta por cento do restante dos itens. No Gráfico 1 apresentamos o número de questões formuladas com base em textos literários nas edições do ENEM no intervalo de 2019 a 2023:

Gráfico 1: Ocorrências de textos literários em provas do ENEM



Fonte: Produzido pela autora.

Conforme representado no Gráfico 1, no ano de 2019, das 45 questões da área de Linguagens e suas Tecnologias, 11 foram formuladas com base em textos literários; observou-se também que nos anos subsequentes, a cada ano, houve o acréscimo de uma questão por edição, de modo que em 2020 foram aplicadas 12 itens, em 2021 foram identificados 13 itens, em 2022 foram aplicados 14 questões, enquanto no ano de 2023 13 questões foram formuladas com base em textos literários.

No entanto, isso não quer dizer que todas as questões formuladas com base em textos literários explorem conteúdos relacionados à Literatura. De fato, como este estudo não se ocupou da quantificação do número de ocorrências dessa utilização, na sequência dispomos algumas questões selecionadas sempre da prova azul para análise.

ENEM 2019: Questão de número 41

Questão 41

Ela nasceu lesma, vivia no meio das lesmas, mas não estava satisfeita com sua condição. Não passamos de criaturas desprezadas, queixava-se. Só somos conhecidas por nossa lentidão. O rastro que deixaremos na História será tão desprezível quanto a gosma que marca nossa passagem pelos pavimentos.

A esta frustração correspondia um sonho: a lesma queria ser como aquele parente distante, o *escargot*. O simples nome já a deixava fascinada: um termo francês, elegante, sofisticado, um termo que as pessoas pronunciavam com respeito e até com admiração. Mas, lembravam as outras lesmas, os *escargots* são comidos, enquanto nós pelo menos temos chance de sobreviver. Este argumento não convencia a insatisfeita lesma, ao contrário: preferiria exatamente terminar sua vida desta maneira, numa mesa de toalha adamascada, entre talheres de prata e cálices de cristal. Assim como o mar é o único túmulo digno de um almirante batavo, respondia, a travessa de porcelana é a única lápide digna dos meus sonhos.

SCLIAR, M. Sonho de lesma. In: ABREU, C. F. et al. *A prosa do mundo*. São Paulo: Global, 2009.

Incorporando o devaneio da personagem, o narrador compõe uma alegoria que representa o anseio de

- A) rejeitar metas de superação de desafios.
- B) restaurar o estado de felicidade pregressa.
- C) materializar expectativas de natureza utópica.
- D) rivalizar com indivíduos de condição privilegiada.
- E) valorizar as experiências hedonistas do presente.

A Questão de número 41 foi formulada com base em um texto literário recortado da obra *A Prosa do Mundo*, organizada por Abreu, na qual consta o texto *O Sonho da Lesma*, de autoria de Moacir Scliar. A resolução desse item depende da leitura e

interpretação do recorte da obra selecionada, no entanto independe do conhecimento da obra literária na íntegra.

Assim sendo, observamos que as orientações legais dispostas nas seções que antecedem essa atividade reflexiva constantes nos PCNS (2000), nos PCNLP+ (2006), bem como na BNCC (2017; 2018), que defendem em uma perspectiva uníssona o trabalho com as obras literárias completas, sejam elas do cânone literário ou não, ocupa o segundo plano dessa proposta, visto que o candidato não precisa ter lido a obra *A Prosa no Mundo* na íntegra, organizada por Abreu, para resolver o item.

A abordagem de fragmentos de obras literárias é utilizada por muito estudantes do Ensino Médio como justificativa para o não investimento na leitura e discussão de obras literárias em sua completude, uma atividade amplamente explorada por professores de Literatura no Ensino Médio, que as exploravam por meio das tradicionais e criticadas atividades de Ficha de Leitura.

Em 2020, a Questão de número 40, da prova azul explora aspectos característicos da prosa modernista, conforme demonstrado a seguir:

ENEM 2020: Questão de número 40

Questão 40

— O senhor pensa que eu tenho alguma fábrica de dinheiro? (O diretor diz essas coisas a ele, mas olha para todos como quem quer dar uma explicação a todos. Todas as caras sorriem.) Quando seu filho esteve doente, eu o ajudei como pude. Não me peça mais nada. Não me encarregue de pagar as suas contas: já tenho as minhas, e é o que me basta... (Risos.)

O diretor tem o rosto escanhado, a camisa limpa. A palavra possui um tom educado, de pessoa que convive com gente inteligente, *causeuse*. O rosto do Dr. Rist resplandece, vermelho e glabro. Um que outro tem os olhos no chão, a atitude discreta.

Naziazeno espera que ele lhe dê as costas, vá reatar a palestra interrompida, aquelas observações sobre a questão social, comunismo e integralismo.

MACHADO, D. *Os ratos*. São Paulo: Circulo do Livro, s/d.

A ficção modernista explorou tipos humanos em situação de conflito social. No fragmento do romancista gaúcho, esse conflito revela a

- A) sujeição moral amplificada pela pobreza.
- B) crise econômica em expansão nas cidades.
- C) falta de diálogo entre patrões e empregados.
- D) perspicácia marcada pela formação intelectual.
- E) tensão política gerada pelas ideologias vigentes.

A Questão de número 40 fora formulada com base em um recorte da obra *Os Ratos*, do prosador modernista Dionélio Machado, no entanto para resolver esse item o candidato, assim como ocorreu com a questão analisada anteriormente, não precisa ter lido a obra por completo, contrariando, mais uma vez, o proposto pelos documentos legais já citados e retomados, que defendem ser a leitura de obras literárias o foco do trabalho com a literatura.

No caso específico da Questão 40, o comando exige que o candidato identifique o conflito social abordado por um tipo humano característico do Rio Grande do Sul, representado nesse trecho, representativo da ficção modernista.

Dispomos a seguir a Questão de número 31, selecionada da prova do ENEM 2022 para análise.

ENEM 2022: Questão de número 31

QUESTÃO 31

Era o êxodo da seca de 1898. Uma ressurreição de cemitérios antigos — esqueletos redivivos, com o aspecto terroso e o fedor das covas podres.

Os fantasmas estropiados como que iam dançando, de tão trôpegos e trêmulos, num passo arrastado de quem leva as pernas, em vez de ser levado por elas.

Andavam devagar, olhando para trás, como quem quer voltar. Não tinham pressa em chegar, porque não sabiam aonde iam. Expulsos de seu paraíso por espadas de fogo, iam, ao acaso, em descaminhos, no arrastão dos maus fados.

Fugiam do sol e o sol guiava-os nesse forçado nomadismo.

Adelgaçados na magreira cômica, cresciam, como se o vento os levantasse. E os braços afinados desciam-lhes aos joelhos, de mãos abanando.

Vinham escoteiros. Menos os hidrôpicos — de ascite consecutiva à alimentação tóxica — com os fardos das barrigas alarmantes.

Não tinham sexo, nem idade, nem condição nenhuma. Eram os retirantes. Nada mais.

ALMEIDA, J. A. *A bagaceira*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

Os recursos composicionais que inserem a obra no chamado "Romance de 30" da literatura brasileira manifestam-se aqui no(a)

- A desenho cru da realidade dramática dos retirantes.
- B indefinição dos espaços para efeito de generalização.
- C análise psicológica da reação dos personagens à seca.
- D engajamento político do narrador ante as desigualdades.
- E contemplação lírica da paisagem transformada em alegoria.

Apesar de a BNCC (2018), assim como os PCNLP+ (2006) e os PCN (2000) enfatizarem a necessidade de haver um redimensionamento na abordagem da literatura, de modo a abordagem dos aspectos relativos à historicização da literatura dê lugar ao trabalho com a leitura de obras literárias, a questão de número 31, do ENEM 2020, explora aspectos relativos aos recursos composicionais implicados nas obras que compõem o romance de 30.

Observamos que esse item reforça o lugar de destaque que a abordagem dos aspectos técnicos relativos à associação de textos e obras literárias a determinado estilo encontra com frequência em vestibulares tradicionais, que exploram esse tipo de conhecimento, em um item formulado com base em critérios externos à obra literária, em detrimento dos aspectos essenciais à sua composição.

Um item dessa natureza é geralmente adotado como referência ao trabalho docente na abordagem da Literatura, que foca nos aspectos históricos relativos ao contexto de produção das obras literárias, considerando o estilo literário ao qual encontra-se vinculado, em detrimento do incentivo e fomento à leitura de obras literárias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo cumpriu o objetivo de analisar as consequências da abordagem da literatura em provas do ENEM, no intervalo compreendido entre 2019 e 2023. Os resultados apontam que embora documentos legais que norteiam a elaboração do currículo como PCNs (2000), PCNLP+ (2006) e BNCC (2018) discorram sobre a necessidade e importância de se investir na leitura de obras literárias, os itens analisados confirmam que os candidatos não precisam realizar a leitura de obras para resolver as questões que são propostas no Exame a partir de fragmentos de obras dessa natureza.

Estudos posteriores podem comportar um mapeamento e discussão dos aspectos implicados nos itens da prova da área de Linguagens e suas Tecnologias formulados a partir da abordagem de fragmentos de obras literários, ampliando as possibilidades de compreensão do processo de fomento ao domínio de aspectos relativos à história da literatura, em detrimento da valorização do investimento na leitura e discussão de obras literárias.

Estudos dessa natureza confirmam o fosso existente as orientações legais para o ensino de Língua Portuguesa e avaliações externas em larga escala como o ENEM, na qual a Literatura está contemplada na prática de linguagem leitura, apesar de tanto o Exame quanto os documentos legais serem geridos pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**, Campinas, número especial, p. 81-89, edição anual, 2011.
- COSSON, Rildo: **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**INTERAÇÕES DIALÓGICAS NO PODESTÁGIO: EXPERIÊNCIAS
DISCURSIVAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA POR MEIO DE UM
PODCAST DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Telma Sueli Farias FERREIRA⁸⁷

1 PONTO DE PARTIDA

A realidade do contexto pandêmico, a partir de 2020, exigiu adaptações diversas em todos os espaços sociais para dar continuidade às suas respectivas atividades, inclusive no âmbito da educação por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se fizeram imprescindíveis no trabalho docente para viabilizar interações dialógicas com os alunos. Além disso, esta realidade demandou que o ecossistema comunicativo escolar/universitário expandisse suas ações para além do seu próprio muro, conectando-se com ecossistemas de comunicação informais, como por exemplo os espaços midiáticos.

A partir do exposto e tomando como foco a importância das mídias digitais no processo dialógico de ensino-aprendizagem, objetivo analisar de que forma um *podcast*, criado por uma professora de estágio, propicia a compreensão ativa responsiva dos seus ouvintes. Justifico este estudo a partir da minha curiosidade investigativa de compreender parte do processo de ensino e aprendizagem do componente de estágio.

O PodEstágio foi utilizado no semestre de 2020.1 para o componente de Estágio Supervisionado II do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba e teve duração de dois meses com postagens de episódios semanais.

Este breve estudo de caso, além da introdução, apresenta: (i) discussão teórica sobre trabalho do professor, estágio, ecossistema comunicativo, *podcast* e teoria dialógica da linguagem a partir de Machado (2007; 2009), Pimenta e Lima (2005/2006), Xavier (2020; 2023), Sartori (2021), Medeiros (2006), Cristovão (2013), Bakhtin (2011), Volochínov/Bakhtin (2009) entre outros; (ii) itinerário metodológico; (iii) análise sobre responsividade no estágio e algumas considerações inconclusas.

⁸⁷ Professora mestra do curso de Letras Inglês, Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande/PB.
E-mail: proftelmasff@servidor.uepb.edu.br.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

Na perspectiva dos estudos acerca do trabalho do professor desenvolvidos por Machado (2007; 2009), o trabalho docente é compreendido como “uma mobilização, pelo professor, do seu ser integral” (*op. cit.*, 2009, p. 93) no entorno de ações pedagógicas que se originam a partir de um projeto de ensino prescrito por autoridades educacionais. Para a realização de tais ações, faz-se necessária a construção de um meio favorável que, permeado por instrumentos didáticos oriundos da transformação de artefatos sociais, objetiva promover a realização do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos com foco no desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos.

Essa definição nos ajuda a perceber o nível de complexidade do trabalho docente. Entretanto, considerando situações emergenciais de ensino, alarga-se este grau de complexidade, conforme apontam as pesquisas de Gusso *et al.* (2020), Santos *et al.* (2021) e Vinha e Santos (2021). No contexto global recente, devido à pandemia provocada pela COVID-19, especificamente no entorno das instituições educacionais, os sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente alunos e professores, tiveram que se adaptar à realidade do ERE. Enquanto que aos primeiros, dentre vários outros desafios, couberam a aceitação e disponibilidade para o letramento digital, ao segundo grupo de sujeitos, a conjuntura impactou o trabalho docente em quatro áreas, quais sejam: (i) comunicacional, com o empobrecimento das interações dialógicas, caracterizadas mais como monólogos digitais; (ii) social, pela privação do contato físico e a invasão da vida privada; (iii) tecnológica, pela dificuldade de uso e aquisição de aparatos tecnológicos e (iv) pedagógica, quanto às dificuldades em desenvolver atividades didático-metodológicas para o ERE (Santos *et al.*, 2021, p. 5247).

Tais dificuldades não conseguiram tolher o interesse da maioria dos professores quanto ao desenvolvimento de suas ações no contexto pandêmico, especificamente no âmbito do uso das TDIC. Na realização de seu trabalho, esses sujeitos precisaram não só identificar e assumir suas respectivas limitações quanto ao conhecimento e aplicabilidade destes aparatos, mas também providenciar seu próprio letramento digital. Ademais, eles também necessitaram viabilizar o letramento digital do aluno. No escopo epistemológico, esta experiência é uma representatividade da ideia freiriana sobre a questão da ignorância docente: “Como professor não me é possível ajudar o educando a

superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (Freire, 1996, p. 95).

Conforme explicitado, as exigências do trabalho docente é fato incontestável, seja no ensino presencial e muito mais no ERE. Todavia, a demanda de atribuições eleva-se quando direcionamos nossa atenção para o ensino de componentes curriculares de estágio, visto que, para além das discussões epistemológicas, produção de material didático, orientações para a escrita de relatório, entre outras demandas, há também toda uma movimentação de ações didático-metodológicas dentro do contexto escolar que são realizadas pelos estagiários e mediadas pelos professores regente e formador, conforme aponta a pesquisa de Silva Júnior e Karlo-Gomes (2021).

Ademais, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1996, p. 33). Neste sentido, valorizando a intersecção teoria, prática e reflexão, Barreiro e Gebran (2006) e Pimenta e Lima (2005/2006) apontam para o modelo de estágio no viés da práxis. A teoria necessária à prática docente servirá como esteio para confirmações, discordâncias, reflexões e questionamentos que possam culminar em proposições de estratégias diferenciadas da ação docente observada (em estágio de observação) e vivenciada (em estágio de regência). Pimenta (2011, p. 83) complementa essa ideia assinalando que “A atividade docente é práxis. [...] Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade [...] seja transformada, enquanto realidade social”.

No ERE, o estágio-práxis também pressupõe que o licenciando se aproprie das TDIC para se tornar letrado digitalmente e que, por meio de interações dialógicas, circule com propriedade nos diferentes ecossistemas comunicativos, sejam o acadêmico, escolar e social. É sobre TDIC, com ênfase no *podcast*, e ecossistemas da comunicação que pontuou algumas considerações breves no próximo tópico.

3 PODCAST E O ECOSISTEMA COMUNICATIVO

No campo educacional, inicialmente as TDIC exigiram “[...] novas maneiras de ler, novas relações, com o escrito, novas técnicas intelectuais.”, assim ficamos cientes de que “A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas que transmitem o escrito” (Chartier, 1994, p. 190). Soares (2002, p. 151) corrobora essa

ideia, indicando que tais alterações passaram a metamorfosear as interações comunicacionais entre escritor, leitor e texto, e também entre o sujeito social e o conhecimento partilhado em todas as esferas humanas. Tais transformações se espraiam para além do campo exclusivo da leitura e acarretam “consequências sociais, cognitivas e discursivas”, resultando no que conhecemos por letramento digital.

Ainda sobre a irreversibilidade do uso das TDIC, Perrenoud (2000, p. 125) menciona que “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo [...] as novas tecnologias da informação e da comunicação [...] transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”. Cristovão e Cabral (2013, p. 197) asseveram que o trabalho com as ferramentas digitais “já não é mais uma opção, mas uma obrigação”, pois o nativo digital, ao se divertir, interagir sócio-culturalmente e aprender por meio de tais ferramentas, adquire conhecimentos que extrapolam os conteúdos dos materiais didáticos. Diante dessa realidade, faz-se necessário que o professor se torne letrado digitalmente para que possa adaptar sua prática docente às exigências de um ensino mediado pelas TDIC.

Quanto à importância do conhecimento, Martín-Barbero (2000) indica que a centralidade do saber é fonte de poder e isso ocorre desde sempre: dos mosteiros da idade média até as nossas atuais escolas. Neste sentido, sua pesquisa sinaliza para o reduzido número de pessoas que têm acesso à Internet em contraste com o grande percentual de sujeitos à margem desta realidade, no dizer de Moita Lopes (2006) as “vozes do sul”.

Neste sentido, estando o saber circunscrito a um grupo social micro e hegemônico, é imperativo considerarmos a proposta de Martín-Barbero (*op. cit.*, p. 56) que congrega saber e meios de comunicação ao alegar que “[...] uma transformação nos modos de circulação do saber é uma das mais profundas transformações que pode sofrer uma sociedade”. Assim, as TDIC servirão efetivamente para a transformação cultural, social, política e econômica de uma sociedade, caso o modelo de comunicação vigente, e que serve de base para o sistema educacional, seja alterado. Tal remodelação demanda uma compreensão da relação entre educação e meios de comunicação como uma construção coletiva de conhecimento (Sartori *et al.*, 2023) que contribui para a formação de um sujeito reflexivo, consciente, crítico, criativo e atuante no contexto sociocultural em que encontra-se inserido (Xavier, 2020). Essas ideias fazem parte do campo do conhecimento da Educomunicação que, com base na proposta de ecossistema de

comunicação apresentada por Martín-Barbero (*op. cit.*), “[...] revela-se como um projeto de intervenção social e didático voltado para a leitura da mídia como uma prática crítica, bem como a produção de ecossistemas comunicativos em espaços de educação formal, não formal e informal” (Xavier, 2020, p. 82).

Conforme aponta Sartori (2021, p. 62) acerca das mídias digitais, após a pandemia da COVID-19, sua inserção no espaço educacional “[...] deixa de ser a discussão da ordem do dia para ser o processo comunicacional que cada uma viabiliza” e dentre as mídias atuais, direcionamos nosso olhar para o *podcast*, foco deste trabalho.

O surgimento do *podcast* ocorreu em 2004 e o termo é a junção do vocábulo “*iPod*”, aparelho que toca arquivos no formato de MP3, e “*broadcasting*”, transmissão (Medeiros, 2006). Essa tecnologia, como apontam Bonini (2011) e Cristovão e Cabral (2013), é uma mídia digital e não um gênero do discurso, pois serve de veículo para diferentes gêneros, tais como: músicas, contos, entrevistas, comentários, sermões etc.

Acerca da classificação dos *podcasts*, trago os estudos de dois pesquisadores. No âmbito de uma pesquisa mais ampla, Medeiros (2006) sinaliza para quatro modelos de *podcast*, a saber: (i) metáfora, quando há semelhança com um programa de rádio; (ii) editado, com edição e disponibilização de programas que já foram publicados em tempo real; (iii) registro, os que se apresentam no formato de *audioblog* com variação de conteúdos e (iv) educacionais, com transmissão de aulas, cursos, seminários, entre outros.

Na esfera educacional, Carvalho *et al.* (2009, p. 97-100) elaboraram uma taxonomia que engloba seis dimensões de *podcast*. Sobre tipologia, há: (i) o expositivo/informativo que expõe resumo, poema, conceito, análise etc.; (ii) feedback/comentários, que abarca comentários crítico-constructivos sobre atividades; (iii) instruções/orientações com esclarecimentos sobre a realização de atividades e (iv) materiais autênticos acerca de produções do público em geral. A segunda dimensão diz respeito ao formato que pode ser em áudio, apenas o som, ou em *vodcast/vidcast*, com imagem e som. A duração varia entre curto (1 a 5 min.), moderado (6 a 15 min.) e longo (mais de 15 min.). Na dimensão de autoria, podemos ter professor, aluno ou outros sujeitos. O estilo varia entre formal e informal e a sexta dimensão aponta a finalidade do *podcast* que pode informar, divulgar, motivar, sensibilizar, orientar, refletir, questionar entre outros fins.

Quanto ao uso do *podcast* como ecossistema comunicativo educacional, universidades fazem uso desta mídia, oferecendo conteúdos de disciplinas e até cursos completos, como é o caso de algumas universidades estadunidenses. Com base nesta realidade, observa-se a existência de variados espaços virtuais acadêmicos que propiciam interações dialógicas, ponto a ser discutido no tópico subsequente,

4 INTERAÇÕES DIALÓGICAS: A RESPONSABILIDADE ATIVA EM FOCO

A língua, compreendida pelo estruturalismo de Saussure, é abstrata e sua análise se dá a partir de unidades linguísticas desvinculadas do contexto social. Entretanto, conforme esclarece Faraco (2009, p. 25):

A abordagem da linguística é, na concepção bakhtiniana, insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas. Bakhtin posiciona seu modo de estudar a linguagem fora da linguística propriamente dita, mas não a descarta nem recusa sua relevância [...].

Neste sentido, em posição de complementação e de ampliação das ideias dessa corrente linguística, a Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) aponta para uma concepção da linguagem no viés da produção de sentidos por meio dos enunciados ideológicos, e tem como base as relações dialógicas inseridas em contextos sócio-históricos. Destarte, a TDL se importa com o enunciado concreto, isto é, com a língua em seu uso interacional, contextualizado e histórico, e contrapondo-se não só ao objetivismo abstrato, mas também ao subjetivismo individualista, as ideias do Círculo de Bakhtin indicam que “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (Bakhtin/Volochinov, 2009, p. 128, grifos dos autores). Corroborando essa ideia, Xavier (2023, p. 149) indica que a motivação da interação dialógica está nos “[...] efeitos de sentido provocados por condições que não se validam nos aspectos linguísticos despidos dos extralinguísticos”. Assim, sendo a interação verbo-sócio-ideológica a real substância da língua, ela permite não só a construção de acordos, mas também de desacordos, (re)adaptações, resistências, conflitos entre outras tantas ações discursivas (Bakhtin/Volochinov, 2009, p. 14).

Ancorado nas ideias do Círculo, Faraco (2009, p. 66, grifos do autor) explica que “Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico [...] tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de uma sujeito social**. Só assim é possível responder [...], isto é, fazer réplicas ao dito [...]”. Assim, o dialogismo remete às relações que os enunciados estabelecem com outros enunciados que lhes são anteriores e posteriores, e das relações dialógicas, arena de tensão entre os enunciados, podem resultar concordância, discordância, complementação, rejeição, dúvida, pergunta etc. Todas essas possibilidades de posicionamentos frente aos enunciados expressos pelo locutor e interlocutor, ocorrem através da compreensão do significado do que foi proferido, do entendimento do discurso verbalizado.

Considerando a arena das interações dialógicas, no momento em que o interlocutor depreende o significado linguístico do discurso, ele passa a apropriar-se da ativa posição responsiva, fato que ocorre durante todo o percurso interacional. Dito de outra forma, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta [...]” e cada posicionamento vai se alternando durante o processo da comunicação ativa entre locutor e interlocutor (Bakhtin, 2011, p. 271). Posto isto, as respostas podem ser dadas: (i) de diferentes modos: (des)acordo, (des)valorização entre outros; (ii) de variados tipos: verbal (oral ou escrita), gestual, por meio de uma ação ou do silêncio etc e (iii) em diferentes tempos, seja de imediato, por meio da compreensão responsiva ativa ou a posteriori, através da compreensão responsiva silenciosa de efeito retardado, visto que “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2011, p. 272).

Em face do exposto, estando as interações dialógicas presentes em todos os espaços sociais, no ecossistema comunicativo educacional, elas viabilizam a responsividade ativa entre docente e discente, conforme apontam as pesquisas de Zozzoli (2012) e Silva Júnior (2023) acerca da aplicação da TDL no âmbito do ensino de línguas e de estágio, respectivamente. Para o primeiro sujeito, o professor, o ato responsivo será toda e qualquer resposta apresentada, desde as prescrições que lhe orientam acerca do fazer pedagógico até a relação com o aluno em sala de aula. Nesta mesma linha de pensamento, Silva Júnior e Karlo-Gomes (2021, p. 5) pontuam que “[...] a resposta ativa do sujeito não é dada apenas de sujeito para sujeito. A exemplo das relações profissionais, é necessário que o sujeito responda às demandas de trabalho [...]”. Ademais, Catarino (2015) aponta que a ação responsiva vinculada à prática do

professor se baseia em convicções ideológicas fundamentadas em interesses políticos, econômicos e sociais. Quanto ao segundo sujeito, o discente, a ação responsiva remete não só às respostas exteriorizadas no processo de aprendizagem, mas também, considerando o aluno-estagiário, à demanda da prática de ensino em nível inicial.

No escopo da formação docente inicial, e considerando as experiências de estágio não só como adaptação, mas principalmente como inserção⁸⁸ no contexto sócio-educacional (Freire, 1997), retomo a proposição do estágio como práxis que abriga a noção do sujeito inconcluso, por necessitar de teoria e prática para agir experiencialmente no ecossistema comunicativo educacional. Ademais, o inacabamento deste sujeito-estagiário propicia-lhe uma abertura ao conhecimento que se constrói através das relações dialógicas impregnadas de ativismo responsável, tendo como locutor e interlocutor neste trabalho a professora e os ouvintes por meio do *podcast*.

5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Este trabalho é uma breve pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista inserida no escopo da Linguística Aplicada (LA) responsiva e responsável em uma perspectiva de auto-observação (Silva Junior, 2020). Responsiva por atender ao que a sociedade apresenta como solicitação; responsável por importar-se com a individualidade dos sujeitos e os cenários das pesquisas. Quanto à auto-observação, é uma oportunidade de autoavaliação, reflexão e reconfiguração da prática docente.

O *corpus* desta pesquisa é o PodEstágio⁸⁹, *podcast* criado em 2020 pela autora deste texto por dois motivos: necessidade de atender a demanda do ERE para o uso das TDIC no componente curricular de Estágio Supervisionado II⁹⁰ e o desejo de socializar suas experiências reflexivas com os estagiários e outros ouvintes. Os 19 (dezenove) episódios foram postados entre agosto e setembro de 2020, totalizando 728 reproduções até dezembro de 2023. Sobre os gêneros do discurso utilizados, o PodEstágio disponibiliza aula, em sua maioria, e duas entrevistas. Os temas de cada episódio classificam-se em quatro tipos, a saber: (A) informações sobre o componente curricular;

⁸⁸ Para Freire (1997) o termo adaptação, que se refere à adequação do sujeito no mundo, é um estágio da inserção, visto que nessa segunda fase, o sujeito intervém no contexto sociocultural ao qual pertence através de tomadas de decisões.

⁸⁹ Link para acesso: <https://open.spotify.com/show/0TCNKAnBgJXsXjZYBKztaZ>.

⁹⁰ O Estágio Supervisionado II do curso de Letras Inglês da UEPB, remete a etapa de regência de aulas no Ensino Fundamental II em escolas públicas.

(B) reflexões sobre o trabalho docente; (C) discussões teóricas e (D) experiências docentes. Devido a extensão deste trabalho, os dados analisados terão como base apenas a compreensão responsiva não imediata dos estagiários a partir dos enunciados proferidos pela professora sobre os temas A e B.

6 A RESPONSABILIDADE NO PODESTÁGIO

Para investigar como ocorre a compreensão ativa responsiva e responsável dos ouvintes do PodEstágio, especificamente dos estagiários, esta análise abarca os temas A, informações sobre o componente curricular, e B, reflexões sobre o trabalho docente, apresentados em seus episódios. Antes, porém, apresento a classificação deste *podcast*, a partir das ideias de Medeiros (2006) e de Carvalho (2009).

O PodEstágio caracteriza-se como modelo “educacional” proposto por Medeiros (*op. cit.*), visto que essa mídia digital transmite essencialmente o gênero do discurso “aula”, por meio de informações, orientações, discussões teóricas e *feedback*. Ademais, a partir da taxonomia de Carvalho (*op. cit.*), este *podcast* é do tipo expositivo/informativo, *feedback*/comentário e instrução/orientação, uma vez que divulga: (i) informações do componente curricular; (ii) *feedback* acerca das atividades desenvolvidas pelos estagiários e (iii) prescrições sobre o planejamento das aulas. Sua finalidade é diversa, pois informa, discute, orienta, reflete, motiva e questiona. Em estilo formal, apresenta-se no formato de áudio com duração variando de moderado a longo (episódios entre 7 a 20 minutos), tendo a professora como autora e duas participações de uma estagiária e de uma professora convidada por meio de entrevistas.

Na investigação da compreensão responsiva ativa dos ouvintes do PodEstágio quanto aos temas A e B, já explicitados na metodologia, tenho como base a ideia de que os episódios propiciam interações dialógicas assíncronas, e portanto parto do pressuposto de que a compreensão responsável e responsiva dos ouvintes deste *podcast* pode ser classificada como não imediata, ou seja, silenciosa, de efeito retardado (Bahktin, 2011). Ademais, conforme Silva Júnior e Karlo-Gomes (2021), frente às demandas de trabalho, há sempre uma necessidade de resposta ativa docente, o que se concretiza através da prática da professora ao fazer uso do *podcast* no ecossistema comunicativo educacional acadêmico diante das prescrições do ERE.

Sobre o tema A, intitulado “Informações”, os enunciados da professora remetem a esclarecimentos que dizem respeito ao componente curricular de estágio e versam sobre: assuntos teóricos, estratégias de avaliação, tipo de metodologia, calendário acadêmico etc. Vejamos no primeiro excerto, publicado em 08/08/20, o discurso da autora deste *podcast* repassando informações sobre conteúdos teóricos e de avaliação respectivamente.

Excerto 01

[...] acerca dos conteúdos, o plano de curso traz uma revisão teórica sobre SD e MDG, porque os estagiários vão produzir e aplicar SD e já viram estes conteúdos teóricos em estágio 1. Também estudamos a BNCC do Ensino Fundamental II, visto que fazemos alinhamento entre as propostas deste documento e a SD. Há também uma breve discussão sobre o trabalho docente na concepção do ISD, pois acredito que neste momento de formação docente inicial, é um assunto muito relevante a ser apresentado [...]. E por fim, os alunos também se debruçam sobre [...] professor pesquisador, já que vão elaborar um relato de experiência [...] Ainda sobre o plano de curso, agora em relação ao processo avaliativo, esta disciplina abraça dois tipos de avaliação. A formativa e a somativa.

Além de citar os conteúdos teóricos que serão discutidos no decorrer do semestre, a professora aponta justificativas (porque, visto que, pois acredito que), o que demarca uma posição argumentativa, na tentativa de convencer o ouvinte-estagiário a concordar com a relevância dos assuntos propostos. Ao pontuar que “os alunos também se debruçam sobre [...] professor pesquisador, já que vão elaborar um relato de experiência”, observa-se o posicionamento ideológico da professora acerca do processo de formação docente alinhado às ideias de Freire (1996) e de Pimenta e Lima (2005/2006), que convergem para uma perspectiva de construção identitária crítica, consciente, problematizadora, unindo teoria e prática para possibilitar um estágio-práxis.

Ademais, observa-se a demarcação do procedimento avaliativo a ser aplicado durante o semestre, não só somativo, mas também formativo, o que nos leva a considerar que há um entendimento acerca da aprendizagem como processo e não como produto. Assim, podemos sugerir que a compreensão responsiva de efeito retardado do interlocutor-estagiário, como “fase inicial preparatória da resposta” (Bakhtin, 2011, p. 272), aponta para uma ativa posição responsiva que poderá se atualizar sob diferentes formas, tais como: confirmação, revisão e estudo dos conteúdos; anotação de

informações; questionamento, dúvida, concordância ou discordância sobre o processo avaliativo; realização das avaliações, entre outras ações.

Para o tema B, “Reflexões sobre o Trabalho Docente”, trago o segundo e terceiro excertos, através dos quais a professora reflete sobre a prática dos estagiários. O excerto 02 foi retirado da postagem publicada no dia 03 de setembro e o excerto 03 desvela posicionamentos ancorados no episódio postado em 01 de outubro de 2020.

Excerto 02

Sobre o processo de trabalho em parceria, quando a conexão de M caiu por 3 vezes, a estagiária A assumiu parte da aula, e fiquei feliz por essa sintonia entre elas. Sobre os alunos são [...] participativos e a grande maioria estava com as câmeras ligadas o que dá um conforto às estagiárias no sentido de vê-los e poder compreender melhor suas reações sobre o que está sendo ensinado.

O trabalho em parceria das duas estagiárias, marcado pelo apoio na regência da aula devido ao problema de conexão, explicita o nível de sintonia interacional entre ambas quanto aos procedimentos da prática docente através do uso das TDIC. Ao assumir os procedimentos de “M”, a estagiária “A” deixa implícito a possibilidade de que no planejamento, foram acordadas determinadas estratégias para suprimir possíveis contratempos originários das interações dialógicas virtuais. Diante deste fato e considerando que na TDL interlocutor e locutor “se encontram imersos em fluxo dinâmico de compreender e de responder, plasmados por apreciações” (Xavier, 2023, p. 148), podemos indicar que a professora verbaliza sua apreciação valorativa caracterizada por uma satisfação sobre a tomada de decisão da dupla por constatar ter sido um procedimento exitoso. Ademais, este contexto desvela uma das dificuldades encontradas pelo professor no ERE, qual seja, a tecnológica (Santos *et al.*, 2021), não por ausência de letramento digital das estagiárias, mas pelas condições de redes de conexão o que dificulta o processo de interação dialógica no contexto de ensino-aprendizagem.

O uso das câmeras pelos alunos, explicita o nível de importância que estes sujeitos davam ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, às interações entre professor e aluno. Diferentemente das aulas ministradas no ERE, os encontros entre estes sujeitos não se caracterizaram como “monólogos digitais” (Santos, *et al.*, 2023), possivelmente pela aplicação da abordagem indutiva visto que ela tende a instigar a curiosidade e reflexão do aluno, o que contribui para motivar a turma a participar das aulas de forma mais interativa.

Diante do exposto, podemos indicar que a compreensão responsiva de efeito retardado dos ouvintes pode resultar em ativas posições responsivas basicamente de dois modos: (i) confirmação da prática desenvolvida, devido a avaliação positiva da professora; (ii) valorização do próprio fazer pedagógico, em virtude do engajamento dos alunos. Ademais, o tipo de ação responsiva dos estagiários também pode ocorrer através de: (i) comentário e opinião acerca do posicionamento reflexivo da professora e (ii) gestual, na repetição da prática exitosa desenvolvida na aula virtual.

Por fim, passemos para o terceiro e último excerto, que remete ainda às reflexões sobre o trabalho docente por meio da prática dos estagiários.

Excerto 03

[...] o que me chamou a atenção ao observar as aulas do dia 29 e 30 de setembro, [...] eles (os estagiários) estão se inteirando da prática do ensino por meio da abordagem indutiva [...]. E neste processo, percebo que, a cada dia que passa, os alunos sentem-se mais à vontade para responder os questionamentos dos estagiários [...]. E é exatamente nesse processo de pôr a mão na massa, [...] de estar inserido nessa prática que nós, professores, vamos nos familiarizando com essa abordagem.

Esse excerto versa sobre a abordagem indutiva, base da proposta de trabalho por meio da sequência didática, e que ancora-se na concepção de linguagem como construção de sentido por meio das interações dialógicas. Inicialmente, temos um enunciado direcionado para o fazer pedagógico do estagiário, “*eles estão se inteirando da prática do ensino por meio da abordagem indutiva*”. Na sequência, observa-se uma reflexão direcionada tanto para a prática docente do graduando (*E é exatamente nesse processo de pôr a mão na massa*), como também para a aprendizagem dos alunos (*percebo que, a cada dia que passa, os alunos sentem-se mais à vontade para responder os questionamentos dos estagiários*), que caracteriza a construção do meio de ensino, pelos estagiários, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos (Machado, 2009).

Esse enunciado, ao gerar a compreensão responsiva silenciosa do estagiário, pode provocar dois tipos de posição ativa responsiva na arena de conflitos: convergência ou divergência (Faraco, 2009). No primeiro caso, o interlocutor está de acordo com a ideologia de ensino proposta, e como consequência, se empenha para aplicar a abordagem nas aulas. Por outro lado, se na responsividade, o ouvinte-estagiário diverge da indução, surge um impasse, pois embora não concorde com a

abordagem, ele precisa aplicá-la visto ser a regência das aulas uma ferramenta de avaliação do componente curricular de estágio.

Ainda sobre o excerto 03, podemos acrescentar que, para além do acordo ou desacordo, a compreensão responsiva silenciosa pode resultar numa responsividade ativa em forma de dúvida, visto ser a indução uma abordagem de ensino que requer tempo para que o professor se familiarize com ela, conforme podemos constatar em “*E é exatamente nesse processo de pôr a mão na massa, digamos assim, ou seja, de estar inserido nessa prática que nós, professores, vamos nos familiarizando com essa abordagem*”. Diante da análise apresentada, caminhemos para o próximo tópico que traz as considerações finais acerca do que foi constatado sobre as interações dialógicas.

7 RETA FINAL: CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

No contexto do ERE, a utilização das TDIC, inseridas no ecossistema de comunicação educacional, tornou-se imprescindível. Como forma de domínio de ferramentas digitais e socialização das minhas experiências docentes, me apropriei do conhecimento da mídia digital *podcast* para vivenciar as demandas do ensino durante a pandemia. Em vista disso, ao considerar a linguagem no viés da TDL, qual seja, como produtora de sentidos por meio de interações dialógicas inseridas em contextos sócio-históricos, busquei investigar, por meio das minhas reflexões, acerca da compreensão ativa responsiva dos ouvintes do PodEstágio, especificamente os licenciandos do componente de estágio que ministrei em 2020 no ERE.

A compreensão responsiva em análise foi classificada como de efeito retardado, por se atualizar através da resposta em um tempo não-imediato ao da postagem dos episódios. Tendo como temas “informações sobre o componente curricular” e “reflexões sobre o trabalho docente”, a sucinta análise desvelou algumas possibilidades de compreensão responsiva silenciosa, tais quais: (i) confirmação, revisão e estudo de conteúdos; (ii) anotação de informações; (iii) questionamento, dúvida, concordância ou discordância sobre processo avaliativo; (iv) realização das avaliações; (v) confirmação da prática desenvolvida; (vi) valorização do próprio fazer pedagógico; (vii) dúvida, acordo e desacordo quanto à aplicação da abordagem indutiva. Sobre a tipologia de ação responsiva, ela pode ocorrer por meio de comentários, opiniões e gestos dos estagiários..

Minhas considerações são inconclusivas, pois as possibilidades de ação ativamente responsiva tendem aos mais variados modos e tipos a depender de cada estagiário e de sua respectiva compreensão responsiva silenciosa. Todavia, mesmo sendo este trabalho um breve recorte das experiências vividas através da mídia do *podcast*, creio que pode contribuir de forma mínima para o entendimento de que esta mídia, inserida num ecossistema comunicativo acadêmico, é capaz de viabilizar interações dialógicas que propiciam o alargamento de saberes profissionais práticos e epistemológicos entre estagiário e professor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas.; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BONINI, Adair, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; ROMANA, Maciel. **Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo**. Actas do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIEd, 2009.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. A Prática Docente e o Dialogismo Bakhtiniano: o ensino como ato responsável. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015.

CHARTIER, Roger. Do Códice ao Monitor: a trajetória do escrito. Tradutor: Jean Briant. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: USP, 1994, v. 8, 1994, p. 185-199.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; CABRAL, Vinícius Neves de. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 189-222, jan./jun. 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Adaptação X Inserção**. Paulo Freire. 1997. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=NBAAJpNIIjc> Acesso em 05 jan. 2024.

GUSSO, Helder Lima. **Ensino Superior em Tempos de Pandemia**: diretrizes à gestão universitária. Educ. Soc., Campinas, v. 41, 238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma Concepção Ampliada do Trabalho do Professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et al.* (orgs.). **Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs.) **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor e uma nova perspectiva. Campina. SP: Mercado de Letras, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais da Educação à Comunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 18, p. 51-61, mai/ago, 2000.

MEDEIROS, M. S. **Podcasting**: um antípoda radiofônico. Encontro dos Núcleos de Pesquisa da INTERCOM, 6, 2006. *Anais...* Brasília, Universidade de Brasília, UnB, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos. *et al.* COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental dos docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev., 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecosistema Educomunicativo: comunicação e aprendizagem em rede. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 62-79, jan./abr. 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira; GARCEZ, Ana Flávia; VIEIRA, Wanessa Matos. Educomunicação e Ecosistema Comunicativo: uma revisão sistemática. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 48, 2023.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Saberes Docentes Responsivos de Licenciandas em Letras no Contexto do Estágio Supervisionado do Ensino Médio. In: ROCHA, Max Silva da *et al.* (orgs.). **Entre a Língua, o Texto e o Discurso**. Teresina: Editora Pathos, 2023, p. 66-80.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da.; KARLO-GOMES, Jean. Os Saberes Docentes e a Responsividade de Licenciandas/Estagiárias em Letras/Português no Ensino Remoto Emergencial. **Revista Diálogo das Letras**. Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, 2021.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VINHAS, Thais; SANTOS, Lorena Michelle Silva dos. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: quais os desafios para a formação docente? **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, vol. 02, n. 10, Jul/Ago. 2021.

VOLOCHÍNOV, Valentin [BAKHTIN, Mikhail]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em Perspectiva Dialógico-Discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCG, 2020.

XAVIER, Manassés Morais. Relações Dialógicas em Comentários On-line no Instagram: a interação discursiva em foco. In: SANTOS, Eliete Correia dos. *et al.* (orgs). **Práticas Sociais de Linguagem na Sociedade Contemporânea em Rede**. São Paulo: Mentis Abertas, 2023, p. 145-157.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A Noção de Compreensão Responsiva Ativa no Ensino e na Aprendizagem. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

MEMÓRIA E IDENTIDADES NA POÉTICA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E NOS LADRÕES DE MARABAIXO NO AMAPÁ/AP

Hozana de Araújo ALVES⁹¹

Mariana Janaina dos Santos ALVES⁹²

1 INTRODUÇÃO

O artigo estabelece comparação entre a obra poética da escritora Conceição Evaristo e os versos dos ladrões do Marabaixo, patrimônio cultural do estado do Amapá. Percebemos, ao comparar o contexto cultural e a obra literária, que ambas as produções artísticas estabelecem laços de afinidades, inclusive apresentando panorama sobre aspectos da memória da população negra. Destacamos que tanto no contexto literário, quanto no cultural, são memórias históricas que atravessaram o tempo.

Ressaltamos que a maioria dos estudos sobre as obras de Evaristo se concentram nas narrativas e nos romances, partindo desse pressuposto, este estudo busca ampliar a recepção literária para a poética da escritora em comparação com os versos dos ladrões do Marabaixo. A constatação que motivou este estudo, deu-se na percepção das poéticas apresentadas que trazem as vozes das negritudes brasileiras nos versos e em diferentes contextos. É importante registrar que há outros estudos antecedentes que envolveram essa temática, por isso, citamos alguns deles a título de exemplificação: “Marabaixo, ladrão, gengibirra e rádio” de Benedito Martins (2012); “Memórias de ladrões: narrativas as poéticas amapaenses, literatura, cultura, tradição oral e religiosidade nas cantigas de marabaixo” de Kerllyo Maciel (2021) e “Marabaixo: identidade social e etnicidade na música negra” de Sheila Accioly e Sandro Salles (2013).

É importante, para iniciarmos esse estudo, explicar o que significa o termo **Marabaixo** que é definido como “uma dança de origem africana trazida pelos negros escravizados vindos da África para o Amapá, sendo atualmente a maior manifestação

⁹¹ Graduada em Letras da Faculdade Madre Tereza (FAMAT). Especialista em Linguística Aplicada e ensino de Línguas. Estudante do curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: zanaaraujoalves@gmail.com.

⁹² Professora de Teoria literária e Literaturas em língua portuguesa na graduação e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutora em Estudos literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/ FCL-Ar). E-mail: marianaalves@unifap.br

cultural do estado” (Caldas; Maciel; Andrade, 2018, p. 31), quer dizer, além da dança, a manifestação apresenta aspectos religiosos ligados aos costumes de matriz africana, a oralidade e a cultura dos negros. Os versos, sobretudo os mais antigos, referem-se aos negros recém-chegados ao Estado do Amapá. Na atualidade há também outros temas que representam a maior festividade amapaense. Apesar dos diversos aspectos que compõem a cena dessa manifestação cultural e artística do extremo Norte do Brasil, em nosso estudo, nos direcionaremos apenas aos versos que podem ser comparados com a poesia da escritora Conceição Evaristo.



Imagem 1: **As dançarinas do marabaixo.** Fotografia. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/0404/ciclo-do-marabaixo-2023-celebra-as-tradicoes-das-comunidades-negras-do-amapaconfira-a-programacao>. Acesso em: 17 jan. 2024.

Na imagem acima, pode-se observar as dançarinas de Marabaixo. Elas estão vestidas com saias coloridas, blusa branca e segurando nas mãos um galho de murta que na cultura amapaense representa uma planta de purificação contra os maus espíritos e também serve para abrir os caminhos percorridos pela festa. Essa dança é realizada com os pés arrastados no chão, representando os pés acorrentados da prisão nos navios negreiros.

O estudo comparado, em andamento, se eleva a partir dos contextos de vivência dos povos negros e nesse aspecto tomamos os pressupostos de Eduardo Duarte, o qual destaca que “a temática negra abarca ainda as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um

imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade” (Duarte, 2009, p. 80), quer dizer é exatamente nessa conjectura que as canções do Marabaixo e a obra poética de Conceição Evaristo, que serão analisadas traçam um caminho num percurso que envolve memórias, sentimentos, lutas e principalmente resistência aos preconceitos. Entendemos que as poéticas nos permitem visualizar e considerar diferentes gerações e espaços por meio das vozes que permanecem.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é o estudo comparado aliando as reflexões propostas a partir de conceitos dos Estudos culturais, bem como as reflexões sobre a negritude no Brasil, dialogando com os versos dos ladrões de Marabaixo. A nossa hipótese é de que esta análise fornecerá elementos que aproximam a poética aos ladrões do Marabaixo, que representam um segmento importante da cultura amapaense com obra poética da escritora Conceição Evaristo. Assim, a leitura das temáticas pertencentes aos dois eixos escolhidos para o estudo nos permite perceber nos versos os atravessamentos de sentimentos advindos do povo negro, tanto no contexto das canções (versos) do Marabaixo que inscreve questões vinculadas à identidade de ser negro, quanto nos poemas da autora.

Além disso, propõe-se através do estudo comparado discutir os conceitos de Negritude no Brasil que é reverberado, repetido ou memorado no *corpus* dos versos, ou seja, como isso acontece nos ladrões e na poesia, pois, acreditamos que é possível identificar marcas culturais em ambos. Assim, partimos do pressuposto que a Negritude significa um “[...] conjunto de valores de civilização do mundo negro que se repetiu em outros lugares” (Alves, 2021, p. 41) e a partir dessa reflexão, buscamos entender a cultura negra em diferentes contextos, quais sejam, a poesia escrita e cantada.

Sobre a produção de Conceição Evaristo, notamos conforme assinalado anteriormente, que há muitas abordagens as narrativas, por isso esse estudo se torna de grande importância para apontar o quanto a obra poética permite estabelecer laços de aproximação em outros lugares e aspectos que estão condensados na negritude, inclusive com a cultura amazônica, que apresenta em aspectos diversos que podem relacionar dança, música e poesia.

A obra escolhida trata-se do livro *Poemas da recordação em outros movimentos* (Evaristo, 2021), que escolhemos para dar continuidade ao trabalho de monografia realizado no ano 2021, no Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de

Línguas (CELAEL) defendido no ano de 2023, que fez a comparação dos contos: “Olhos d’água” e “Maria” da retirados da obra *Olhos d’água* (2018).

2 ATRAVESSAMENTOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A pesquisa empreendida busca discutir as identidades vinculadas ao tema da negritude nos versos, principalmente os que envolvem a memória coletiva e individual do povo preto representada por meio dos versos, sejam eles escritos ou cantados. Notamos ainda que se trata de um comparativo inédito, pois, até o momento em que fizemos o levantamento crítico para este artigo não encontramos outro trabalho comparativo entre Evaristo e o Marabaixo do Amapá. Entendemos, como pressuposto, que a literatura pode exercer ligações com outras formas de arte, para além do texto escrito, podendo inclusive relacionar aspectos da oralidade. Da mesma forma, notamos que a Amazônia é vasta em conhecimentos, crenças, costumes e por isso a região possui aspectos culturais variados que se elevam a partir da diversidade étnica. Nesse contexto, destacamos o estado do Amapá⁹³ que está localizado no extremo Norte do Brasil e é banhado pelo rio Amazonas, o maior rio de água doce, conforme podemos ver na imagem abaixo:



Imagem 2: **Rio Amazonas**. Fotografia. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/especiais/macapa-localizada-as-margens-do-rio-amazonas-a-cidade-e-a-unica-a/1094470/>. Acesso em: 17 jan. 2014.

⁹³ O Amapá foi desmembrado do estado do Pará em 1943, quando foi criado o Território Federal do Amapá (TFA). Permaneceu nesta condição até 1988, quando a atual Constituição Federal o elevou a estado da Federação. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Amap%C3%A1>. Acesso em: 17 de jan. 2024.

O estado, banhado por um rio exuberante, por vezes, é destacado com certa visão negativa frente a outros estados da federação, pois não possui uma ligação terrestre com os outros. Isso quer dizer que só é possível ter acesso ao Amapá por meio de barco ou de avião e isso acaba causando certo isolamento geográfico.

Nestes termos, este artigo se localiza no contexto amazônico, pois estudamos elementos da cultura afro amazônica igualmente presentes na poética contemporânea de Evaristo e que permanecem na oralidade nas canções do Marabaixo. Essas canções trazem relatos de pessoas colocadas à margem da sociedade por não terem seu lugar de fala respeitado ou mesmo sua própria história e identidade. Entretanto, apesar do contexto diverso que envolve outras manifestações culturais no Amapá, destacamos que os ladrões do Marabaixo se sobressaem ao tratar da realidade das negritudes do Amapá descrevendo: lutas, dores, alegrias e desafios enfrentados em uma sociedade extremamente racista e desigual.

O Marabaixo tem suas especificidades pois materializa em durante a realização memórias, fatos narrados e vivenciados pelo povo preto transmitido por meio da oralidade. Ademais, descrevemos como surgiu essa manifestação e como sua origem está diretamente ligada a criação do território e estado do Amapá. Destacamos que a historiografia do Amapá se assemelha com a chegada dos negros trazidos da África para serem escravizados, que segundo Alci Jackson: “[...] houve a necessidade de trazer negros africanos para trabalhar tanto na construção das fortificações, como também, na construção civil, agricultura e onde mais fosse preciso, na condição de escravizados” (Jackson, 2014, p. 22), isso significa dizer o povo preto foi de suma importância para a constituição efetiva do membro federativo, *a priori* como território, depois como estado.

Além de se destacar que Amapá é o único estado isolado da federação por meio terrestre, fato que dificultou desde sempre a implementação de políticas públicas para o seu desenvolvimento e com base na visibilidade da população que vive no estado, notamos que são em maioria, pretos, indígenas e pardos. Além disso, há também descendentes de africanos e quilombolas que vivem em vilas próximas da capital Macapá. Contudo, analisando o censo de 2022, notamos que não é bem assim que as pessoas se identificam. Vejamos a imagem abaixo:

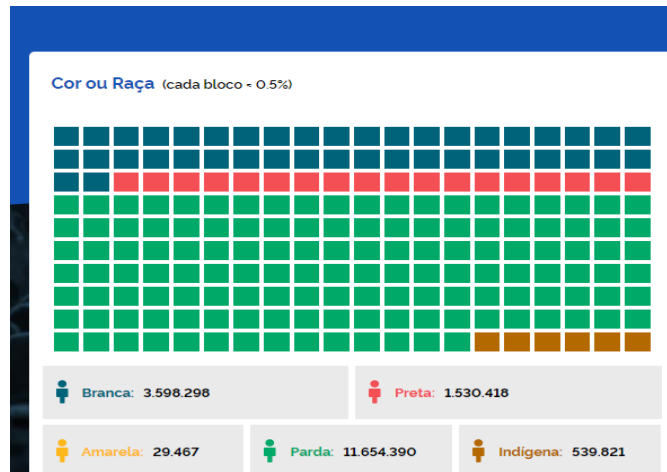


Imagem 3: **Censo de 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

A imagem nos mostra que a população predominante do estado do Amapá se autodeclara branca, quantitativo que soma 3.598.298 e segundo lugar temos os declarados pretos somando 1.530.418. No terceiro lugar, tem-se os declarados pardos com cerca de 11.654.390 e em quarto lugar, os indígenas com 539.821. Importa registrar essas informações, pois em nossa concepção as informações sobre a identificação étnica favorecem, a visualização em números, da grande diversidade no estado. Por esse motivo, utilizamos o termo Negritudes, no plural, pois, ele abarca outras representatividades amazônicas, neste caso, em contexto específico que é do Amapá. Além disso, notamos que pessoas que se reconhecem como negros formam o segundo grande grupo que, supomos, se identifica com sua ancestralidade para a formação de suas identidades, que são múltiplas considerando o contexto amazônico.

Considerando que a população negra é a segunda maior do estado importa dizer que essa característica é pontual quando se trata de pesquisas que envolvem a cultura e características que são específicas em cada região. Nesse aspecto, Djamila Ribeiro em seu livro *Lugar de fala* (2019) esclarece que, por muito tempo, o povo preto não teve seu lugar de fala respeitado ou assegurado e muito menos garantido. A ativista social propõe ainda uma reflexão fundamental sobre racismo e destaca que “quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida” (Ribeiro, 2019, p. 22). Há de se notar que vivemos em uma sociedade, na qual, os negros por muito tempo não podiam, por exemplo, manifestar sua cultura por meio de rituais e festas porque causavam incômodo ao padrão social considerado referência.

Essa questão que não deixa de ser um fato histórico e que aconteceu, por muito tempo, em outros lugares, também ocorreu no Amapá. Jackson já anotou anteriormente que o Marabaixo incomodava não somente a igreja, mas também as autoridades que residiam no estado:

[...] a população de origem africana residia na parte central da Vila de São José de Macapá (em frente à igreja e São José e adjacência), onde os negros dançavam o Marabaixo, o lundum; jogavam a “Carioca”, espécie de luta com dança, o que seria a precursora da Capoeira, isso incomodou as autoridades e religiosos do Amapá (Jackson, 2014, p. 28).

A analogia proposta por Ribeiro (2019) em nossa interpretação dialoga com o artigo “A cultura negra no amapá: história, tradição e políticas públicas” (2014) de Alci Jackson, para afirmar que os povos negros não tiveram suas manifestações aceitas pela camada social tida como referência de padrão nos séculos XVIII e XIX. Em um espaço que não respeita o direito dos negros, a consequência desse fato, no Amapá, foi a retirada do povo da frente da cidade de Macapá (capital) para a concretização de um projeto de urbanização, conforme subscreve a seguinte citação: “[...] a intolerância religiosa cristã para com as manifestações afro-brasileiras realizadas na Praça Matriz, em parceria com o governo “janarista”⁹⁴, justificou a saída dos negros da parte central (antiga Praça de cima) de Macapá devido ao projeto de urbanização da Cidade de Macapá” (Jackson, 2014, p. 29-30). Notamos, que essa ocorrência não significou o apagamento das expressões artísticas das negritudes amapaenses, aliás esse “deslocamento” fortaleceu a continuidade de festas, crenças e costumes, uma delas o Marabaixo.

Quando a população negra deixou a frente da cidade, pois incomodava a governança da época, compreendeu-se que a arte de cantar por meio de verso era a “arma” que ecoaria um grito de liberdade e que esse “grito” se repetiria como forma de resistência, seguidos os anos conforme a autora destacou também “[...] pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta” (Ribeiro, 2019, p. 39). Por isso, consideramos que o mecanismo de resistência elevado para manter as tradições orais aliadas às manifestações artísticas, culturais e religiosas que envolvem o Marabaixo mantém firme o propósito de não silenciar o povo

⁹⁴ O termo que designa o período de (1943-1970) que foi governado pelo Janary Nunes, no qual representou a administração territorial do estado do Amapá.

negro e sim de se manter fiéis as crenças e costumes. Neste contexto, acreditamos que a arte foi e ainda permanece elemento humano contra a repressão.

No artigo intitulado “O marabaixo lê a cidade: espaço e resistência em aonde tu vais, rapaz?” (2020) destaca que os “[...] versos são compostos com tons de sátira e crítica ao então governo de Janary Nunes. Porém, há, nesta mesma canção, passagens de exaltação e enaltecimento a este mesmo governo recém-instituído, revelando a contradição que é própria desse tipo de discurso” (Caldas e Maciel, 2020, p. 141), isso significa dizer que o lugar de fala explicado por Djamilia Ribeiro transita pela crítica e sátira e pode ainda enaltecer as práticas abusivas advindas da classe dominante, como forma de registrar a indignação e instaurar o grito de liberdade. Ou seja, enaltecer para poder ser ouvido e ser aceito pela classe dominante.

Com a narrativa sobre a instauração do progresso, o então governador, fez a retirada da população majoritariamente negra da frente da cidade de Macapá e colocou-a nas periferias tendo como justificativa a melhoria do espaço público, segundo podemos ler no trecho: “[...] os moradores que ali já estavam estabelecidos, principalmente na área central de Macapá, de outro, o governo e sua necessidade de construir prédios públicos para abrigar autoridades que chegavam para compor e fazer funcionar a máquina pública do novo Território”(Caldas e Maciel, 2020, p. 140). A estratégia era “sanar” o centro da cidade, subalternizando pessoas negras que permaneceriam às margens da sociedade.

Estar a margem significou dar destaque para cultura dominante e abafando-camuflando a cultura afrodescendente, presente no Marabaixo, manifestação carregada de ritmo, roda, tambor, gingado e musicalidade. E são estes elementos da cultura do povo preto que a escritora Conceição Evaristo retrata em sua poética. O livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, traz de forma poética cicatrizes de momentos, tempos vividos na ancestralidade. Mas principalmente aporta a trajetória de uma mulher preta que escreve poesia vivenciada todos os dias pela cor da pele. Pele marcada por dores, rejeições e preconceitos, aliás que sempre reivindicou seu direito de fala e o direito por seus corpos.

Conceição Evaristo, por sua vez, em sua obra por meio da expressão lírica aporta as questões enfrentadas/vivenciadas por pessoas negras. A poesia é arte, que a nosso ver, prende o leitor positivamente, pois torna sensível o que é visível na sociedade em diferentes épocas. Nesse sentido, a poesia é voz da resistência da palavra que segundo

João de Jesus Paes Loureiro reflete a “[...] linguagem da pura emoção, anterior ao verbo, mas resistente ao silêncio das palavras” (Loureiro, 1995, p. 49), ou seja, Conceição Evaristo consegue abraçar o silêncio da palavra e dá cor ao significado lírico e isso atravessa questões de tempo e espaço, assim como os ladrões do Marabaixo, que projetam na manifestação cultural universo preto representado nos versos.

Segundo Loureiro “a cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam em criações [...]” (Loureiro, 1995, p. 70), desta forma entendemos que o Marabaixo incorpora subjetividades aos aspectos da memória, seja individual ou coletiva e continuam a transmitir aspectos da vivência e sobrevivência de pessoas negras.

3 EVARISTO E OS VERSOS DO MARABAIXO

Para que pudéssemos melhor compreender as relações entre as poéticas, uma que se sustenta na oralidade e outra que se assenta na escrita, escolhemos dois exemplos, quais sejam o poema “Pedra, pau, espinho e grade” e o ladrão “Aonde tu vai, rapaz?”. Entre esses dois textos, percebemos um parâmetro de comparação advindo da ocupação geográfica ou melhor o direito de habitação contestado por muito tempo a população negra. É exatamente nessa conjectura que as obras artísticas se cruzam por apresentar uma reivindicação que está presente na poesia escrita e oral das obras estudadas. Dada as questões, passamos a leitura do poema escolhido que se relaciona com os versos do ladrão do marabaixo, de forma a ilustrar a análise proposta nesse artigo (Evaristo, 2021, p. 60):

Pedra, pau, espinho e grade

“No meio do caminho tinha uma pedra”
mas a ousada esperança
de quem marca cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
faz do sumo beberagem
topa a pedra-pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não o recuo

não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
Os seus sonhos esparramados
Adubam a vida, multiplicam
São motivos de viagem.

Letra do ladrão de Marabaixo (Raimundo Ladislau)

Aonde tu vais rapaz
Neste caminho sozinho?
Vou fazer minha morada
Lá nos campos do Laguinho.

Me peguei com São José
Padroeiro de Macapá
Pra Janary e Coaracy
Não sair do Amapá (se mandar do Amapá).

Aonde tu vais, rapaz
Neste caminho sozinho?
Vou fazer minha morada
Lá nos campos do Laguinho.

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
A santa Engrácia não fica
Nem a minha há de ficar.

Aonde tu vais, rapaz
Neste caminho sozinho?
Vou fazer minha morada
Lá nos campos do Laguinho.

Quando eu vim da minha casa
Perguntou como passou
Rapaz, eu não tenho casa
Tu me dá um armador.

Aonde tu vais, rapaz
Neste caminho sozinho?
Vou fazer minha morada
Lá nos campos do Laguinho.

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando: viva! (morra!) ou (briga!)
Ao nosso governador.

Aonde tu vais, rapaz
Neste caminho sozinho?
Vou fazer minha morada
Lá nos campos do Laguinho.

A avenida Getúlio Vargas
Está ficando um primor

As casas que foram feitas
É só pra morar doutor.

Aonde tu vais, rapaz
Neste caminho sozinho?
Vou fazer minha morada
Lá nos campos do Laguinho.

Nos textos pode-se perceber elementos que evidenciam a resistência às diversidades do cotidiano das pessoas negras, pois são vozes que se conectam por meio de uma consciência recíproca de atravessamentos poéticos advindos da identificação artística. Nossa leitura inicia a partir dos títulos “Pedra, pau, espinho e grade” e “Aonde tu vai, rapaz?” que denota a percepção de um espaço restrito ou melhor de imposições sobre a caminhada, mas que ganha ressignificação a partir de elementos ligados a cultura que é fonte de inspiração. No poema encontramos símbolos dos desafios que toda caminhada tem, mas para quem é negro tudo acaba sendo, por vezes, mais difícil e as circunstâncias são desafiadoras. Nessa mesma perspectiva encontramos no ladrão de marabaixo que a presença do homem negro na frente da cidade foi um estopim para o governo da época fazer sua retirada e o deslocamento para outro lugar potencializou a união para o fortalecimento dessas pessoas.

Destacamos que as palavras “pedra” que no contexto indicam as condições e dificuldades que podem surgir pelo caminho, as escolhas que cada indivíduo enfrenta, mas para o homem negro, torna-se mais a riscado a caminhada. Além disso, esse verso pertence a um outro poema de Carlos Drummond de Andrade, de título homônimo. A palavra “pau”, empregada no sentido de “porrada”, ou mesmo as dificuldades, nos traz a reflexão de que as barreiras devem ser enfrentadas com empatia. Por sua vez, “espinho” pode significar problemas que são diversos e que podem ser solucionados, ou ainda, as questões adversas podem ser vistas ou analisadas de outras formas, ressaltando a resiliência. O vocábulo “grade” pode designar os padrões, os estereótipos que enclausuram o ser e retomam a necessidade de resiliência, pois é reforçada a ideia de consciência coletiva e que existem diferenças que fazem parte dos seres humanos. Ao contrapor com os versos do ladrão de Marabaixo, percebemos que a questão que se impõem: “Aonde tu vai rapaz? Neste caminho sozinho” aponta assim como no poema de Evaristo o questionamento sobre o lugar e pertencimento da pessoa negra. Vejamos que “pedra, pau, espinho e grade” são termos que aludem às adversidades frequentes, sobretudo às pessoas negras, seja por fatos históricos que relevam a condição subalterna

ou seja pela normatização hegemônica que nomeia o que é aceitável como padrão para uma época.

Hoje é possível discutir sobre o racismo, o lugar de fala e os prejuízos que a colonização deixou de herança aos descendentes de povos africanos. Nos versos de Marabaixo se reitera a ideia de que “as pedras, os paus, os espinhos e as grades” não abateram a população que habitava a frente da cidade de Macapá e foram ocupar as margens (o bairro do Laguinho) de forma a não se deixar de viver e revigorar crenças, costumes e festas por conta da mudança de contexto social, ou melhor, pela imposição do governo da época. Pelo contrário souberam se manter fiéis aos princípios e efetivaram o lugar, por meio de suas vozes ocupando o espaço urbano. Podemos ler que os ladrões evidenciam as mudanças ocorridas na cidade, a construção de casas para “dotô”, enquanto que as pessoas que foram desalojadas tinham apenas um “armador”, o termo refere-se ao suporte para armar rede, suporte no qual a rede suspensa serve para repouso, comum na região amazônica. Há ainda aclamação ao governo e ao governador, na referência designada a partir das construções e alusões à paisagem urbana e ao governo de Getúlio Vargas.

Outro aspecto que faz com que os versos de Marabaixo sejam alinhados em perspectiva comparada neste artigo é o emprego do vocábulo “caminhos” que podem ser designados a ideia de destino, mudança. Em nossa leitura, há sugestão de que no caminho do homem negro sempre existiu ou haverá empecilho, mas que faz com que a jornada seja reconstruída a partir de escolhas que fortalecem as raízes ancestrais presentes no *corpus* das vozes cantadas e escritas.

É importante destacar que tanto a poesia de Evaristo quanto o ladrão de marabaixo tem em comum aspectos que correspondem fatores análogos e questões históricas imbricadas pela memória, seja ela coletiva ou individual. Por vezes, as vozes negras se conectam por meio dos laços de sobrevivência de que o racismo e os problemas sociais atravessam as vivências e transformando-se em arte, ou melhor, reverberando as cicatrizes deixadas na memória que não podem ser apagadas, mas que precisam ser contadas ou cantadas de diferentes formas. Os ladrões são versos cantados que ganham força por meio da oralidade, eles ocupam hoje no estado do Amapá, nas cidades o espaço urbano, com ciclos que acontecem todos os anos, nos quais vários grupos se apresentam em diversas partes das cidades. A poesia de Evaristo integra espaços literários pelo reconhecimento da autoria, enquanto mulher negra letrada,

aspecto que fortalece a resistência por meio de elementos que evidenciam a vivência de pessoas negras.

Desse modo, tanto o Marabaixo, quanto a poética de Conceição Evaristo se cruzam com elementos das relações das negritudes, pois trazem “[...] uma poética que se revela não somente nas criações dos diversos campos da arte, mas que também estabelece a forma de uma ética das relações dos homens [...]” (Loureiro, 1995, p. 79), isso quer dizer que as relações estabelecidas no contexto das artes torna possível os atravessamentos das vivências individuais e coletivas das negritudes, seja em âmbito literário, seja na manifestação cultural amazônica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, entendemos que tanto as obras da escritora como os ladrões de Marabaixo se conectam através da ligação histórica ancestral e tem as raízes como fontes de inspiração, pois percebemos nos versos marcas de um contexto histórico marcado pelo fortalecimento dos meios fundamentais de resistência na luta contra as formas de opressão. Ressaltamos que esse estudo está em fase inicial, mas sabemos de antemão que essa investigação aponta um panorama sobre as obras e que elas estão interconectadas por meio da ancestralidade presente no *corpus* dos versos.

Assim sendo, a poética da escritora Conceição Evaristo e os ladrões de marabaixo trazem uma linguagem histórica derivada de vozes ancestrais que são registradas como fontes de inspirações para mudanças de paradigmas dos preconceitos que marcaram um período e que ainda está latente na contemporaneidade. Além disso, as obras artísticas trazem uma corporeidade gigante que ganha vida e reverberam em diferentes gerações.

REFERÊNCIAS

JACKSON, Alci. **A cultura negra no Amapá: história, tradição e políticas públicas**. Macapá: Valcan, 2014.

ALVES, Mariana Janaina dos Santos. **Batuqueopiques**: Tradução cultural e Negritude nos poemas de Léopold Sédar Senghor e Bruno de Menezes. Rio de Janeiro/RJ Macapá/AP: Autografia/UNIFAP, 2021.

CALDAS, Yurgel Pantoja; MACIEL, Kerllyo Barbosa; ANDRADE, Estrela Veg Cruz. **Marabaixo: identidade e cultura de resistência. Identidade!** v. 23, n. 1, p. 26-43, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/EST-2_4a349ecbc10ead54b5711f91c8197356. Acesso em: 05 fev. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-brasileira: Elementos para uma conceituação. **Acervo**, v.22, n. 02, Rio de Janeiro, 2009, p. 77-90. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/9/9>. Acesso em: 05 fev. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

GODINHO, Ruy. **Então, foi assim?: os bastidores da criação musical brasileira – amapaenses**. Macapá: Abravideo, 2018. v. 1. Disponível em: <https://www.abravideo.org.br/p5060.aspx>. Acesso em: 05 fev. 2024.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

SILVA, Francisco Bento da. [et al] O marabaixo lê a cidade: espaço e resistência em aonde tu vais, rapaz?. In: **Narrativas literárias: ensaios críticos e tradução cultural**. Rio Branco: Nepan Editora, 2020, p. 130- 158.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO ELEMENTO LINGUÍSTICO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2019-2022 PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Yasmin dos Santos LIMA⁹⁵

Mônica de Souza SERAFIM⁹⁶

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos de consciência fonológica foram originados nos anos de 1970 de Liberman *et al.* (1974) sobre a compreensão que os sons se relacionam com o processo de alfabetização, tendo em vista a análise dos segmentos sonoros silábicos e a segmentação de fonemas para o Ciclo de Alfabetização. Ressaltamos que as pesquisas nesta área de estudo destacam sua relação com os estudos da língua e da linguagem, como habilidade linguística para adquirir a leitura e a escrita.

Mesmo com este estudo inicial na década de 70, só houve o surgimento do conceito propriamente dito de consciência fonológica nos anos iniciais de 1980 com os trabalhos de Lynette Bradley e Peter Bryant (1983, 1987), fazendo com que fossem uns dos primeiros pesquisadores que moldaram uma temática aprofundada sobre o conceito de Consciência Fonológica (CF). Os resultados obtidos pelos estudiosos designam a importância deste elemento linguístico, como uma abordagem causal para a aprendizagem da leitura e da escrita em relação à alfabetização e o viés que adotamos na pesquisa.

Neste presente artigo, temos como objetivo de investigar a abordagem da Consciência Fonológica em materiais didáticos do PNLD 2019-2022 adotados por escolas públicas do município de Fortaleza-Ceará para o Ciclo de Alfabetização. O foco do elemento linguístico voltado para a Consciência Fonológica refere-se aos objetivos específicos, como o detalhamento das habilidades concernentes ao estudo da metafonologia e a análise qualitativa de algumas habilidades metafonológicas nos materiais selecionados do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

⁹⁵ Mestra do curso de Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) - Fortaleza/ CE e professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: yasmynlyma@gmail.com

⁹⁶ Doutora em Linguística e Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC)- Fortaleza-CE. E-mail: mserafim15@gmail.com

Presumimos que as habilidades referentes ao desenvolvimento da consciência fonológica em exercícios dos livros didáticos adotados do Ciclo de Alfabetização são relevantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, optamos pelo estudo de livros didáticos do Ciclo de Alfabetização, do PNLD 2019-2022, adotados no município de Fortaleza, Ceará, partindo do pressuposto que os materiais são instrumentos de ensino-aprendizagem, já que possibilitam a discussão e a análise de vários conhecimentos, em especial a CF nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apoiamo-nos, portanto, na discussão da consciência metalinguística até a consciência fonológica para relacionar com os conceitos da Alfabetização, por meio dos estudos de Bryant e Bradley (1983), Gombert (1992), Adams *et al.* (2006), Lemle (2007), Cagliari (2007), Soares (2018a, 2021b), Moraes (2012a, 2020b). Além disso, fundamentamo-nos nas questões históricas do livro didático e os métodos de Alfabetização com as contribuições de Freitag *et al.* (1993), Choppin (2004), Mortatti (2006), Pinton (2013), Albuquerque e Ferreira (2019), Mazzi e Amaral-Schio (2021).

O corpus do estudo é composto por seis livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ciclo de Alfabetização, do PNLD 2019-2022, adotados no município de Fortaleza, Ceará. As três coleções do primeiro e segundo ano são: a primeira, a “Coleção Ápis”, ambos de autoria de Trinconi, Berlin e Marchezi (2017) e da editora Ática. A segunda será a “Aprender Juntos”, da editora SM, que apresenta a autoria de Siqueira *et al.* (2017) com o livro do primeiro ano e para o material didático do segundo ano, da autoria de Silva, Silva e Abromovick (2019). A terceira, a “Coleção Vem Voar”, ambos de autoria de Silvestre (2019), da editora Scipione.

Nosso viés metodológico é sustentado em uma abordagem documental e qualitativa, tendo em vista a análise das atividades escolhidas destes materiais didáticos. Buscamos a construção de uma tabela, de acordo com algumas habilidades metafonológicas relacionadas ao contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental Anos Iniciais que sejam desenvolvidas tanto em materiais didáticos do primeiro ano quanto do segundo ano. Pretendemos escolher duas habilidades metafonológicas e um exercício de cada uma para a análise de dados.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira seção, A CONCEPÇÃO DO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, apresentamos a discussão do conceito de consciência fonológica e o conhecimento sobre consciência metalinguística, segundo

Gombert (1992), Morais (2020b), Adams *et al.* (2006), para relacionar com o aprendizado da leitura e da escrita e com o estudo das temáticas da alfabetização e do letramento. Na segunda seção, A RELEVÂNCIA DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO EM RELAÇÃO AO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, discutimos sobre não só a importância e a história do livro didático no Brasil, como também os documentos que sustentam a educação, como o PNLD, a BNCC, por exemplo. Essas duas primeiras seções sustentam a FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA deste artigo.

Na terceira seção, METODOLOGIA, aborda os procedimentos apontados para a realização do estudo. Na quarta seção, apresentamos os RESULTADOS E A DISCUSSÃO de uma análise sobre os elementos linguísticos voltados aos estudos da metafonologia organizados em três coleções didáticas adotadas no município de Fortaleza, do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais). A tudo isso, em nossa última seção, seguem-se nossas CONSIDERAÇÕES FINAIS e referências para finalizar este trabalho.

Após estas considerações iniciais, passaremos para a primeira seção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Concepção do conceito de consciência fonológica e suas relações com o processo de alfabetização

A concepção de consciência fonológica (CF) remete aos estudos da aquisição da linguagem e acentua-se no desenvolvimento da leitura e da escrita. Este conceito é definido pelo conjunto de habilidades metalinguísticas que são estabelecidas com os mecanismos linguísticos, já que as organizações cognitivas possibilitam que o aprendiz reflita sobre a escrita e a leitura de uma palavra, isto é, os aspectos fonológicos que são construídos em uma palavra, uma frase, um texto no Ciclo de Alfabetização, de acordo com Morais (2020b).

Diante disso, possíveis definições para compreender a CF foram organizadas e aprofundadas ao longo dos estudos da área. Segundo Soares (2021b), a CF abrange a capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala, para que ocorram associações da cadeia sonora com o princípio alfabético efetivo. É notório que este tema possui uma relação com o processo de alfabetização, tendo em vista os seguintes níveis

a seguir: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica, que são construídos para integrar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Designamos a consciência lexical, o primeiro nível da consciência fonológica, que aponta a aprendizagem que “a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado.” (SOARES, 2021b, p. 78), partindo com que envolve a percepção sobre conceito da palavra, a busca em segmentar frases em palavras e o início do espaçamento entre as palavras, dentre outros.

O segundo nível corresponde à consciência silábica que designa a segmentação por sílabas da cadeia sonora e suas representações grafêmicas. Porém, este nível divide-se em duas abordagens de escrita: sem valor sonoro e com valor sonoro. Desse modo, uma escrita sem valor sonoro representa a capacidade do aprendiz em perceber as sílabas em fonemas representados pelas letras, segundo Soares (2021b). Por outro lado, a consciência silábica com valor sonoro estabelece a escrita de um grafema para cada sílaba, mas o aprendiz escolhe uma letra para ser destacada ao ser falada, por exemplo: as vogais.

Já o terceiro nível da consciência fonológica é a consciência fonêmica que destaca a reflexão sobre os fonemas das sílabas e suas representações grafêmicas, o que caracteriza a importância do trabalho dos fonemas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Soares (2021b, p.113), “[...] as relações fonemas-letras (ou fonemas-grafemas) são interdependentes”, para que o desenvolvimento da consciência fonêmica possa apresentar a relação de correspondência entre grafemas/letras e fonemas, isto é, a grafofonêmica.

Outro ponto a ser considerado é que a CF pode ser relacionada por habilidades metalinguísticas, tendo em vista a utilização da língua para a nossa própria linguagem, desenvolvemos muitas habilidades ou capacidades de reflexão metalinguística, segundo Morais (2012a). Desse modo, segundo Cagliari (2007), a construção do conceito da consciência linguística é importante para explorar que o falante utiliza as relações do signo linguístico para adquirir tanto a leitura quanto a escrita, por meio da representação das palavras que possuem significado (uma ideia) e significante (som da fala).

Para finalizar este tópico, ressalta-se a consciência fonológica em três abordagens em relação à alfabetização, mas, adotamos a CF como um fator causal da aquisição da leitura e da escrita, ou seja, este conhecimento linguístico é utilizado antes

da criança ingressar na escola e é importante que ela se aproprie do sistema alfabético, de acordo com Bradley e Bryant (1983) e Morais (2020b). Na segunda seção, destacamos a importância e um breve resumo da história do livro didático no Brasil e os documentos que fortalecem a educação, como o PNLD, a BNCC.

2.2 A relevância da história do livro didático em relação ao Ciclo de Alfabetização

Nesta seção, tratamos da construção do conceito dos materiais didáticos por uma abordagem histórica, usual e conteudística, para explicitar o livro didático em seu desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita. Segundo Freitag *et al.* (1993), a história do livro didático no Brasil possibilita uma reflexão sobre o forte entrelaçamento político e a sequência de decretos, leis e decisões governamentais, já que ocorre um período marcado pela busca de pretensões democráticas e científicas, desde 1930.

Com a criação de muitos órgãos governamentais para o planejamento e a organização das atividades propostas do livro didático, observamos que, no início de 1980, este material foi relevante, organizado e divulgado por todo o país, já que o alicerce foi construído por decretos, criação de institutos e programas, anteriormente. Um dos programas em destaque de divulgação dos livros foi o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 1985, pelo Decreto-Lei nº 91542, de 19 de agosto de 1985, que designou a indicação de livros didáticos para os professores e a uniformização para apresentar os conhecimentos em cada ano escolar nas escolas públicas. O PNLD proporciona não só selecionar e a distribuir os materiais didáticos de maneira ampla, como também visa à preocupação com os gastos, já que é utilizada a política de reutilização dos livros didáticos, de acordo com Mazzi e Amaral-Schio (2021).

No decorrer dos anos, os livros didáticos de alfabetização foram mudando e notamos a relação com os critérios de avaliação adotados na história do ensino de alfabetização e de que forma estas características são modificadores para diferentes edições do programa. Porém, para aprofundamento destas mudanças, abordamos brevemente os quatro momentos cruciais que os materiais didáticos foram construídos ao longo do tempo por métodos de alfabetização.

No primeiro momento histórico, a metodização do ensino da leitura é apresentada e um momento de condições precárias é destacado, tanto em relação ao

funcionamento quanto aos materiais para desenvolver o ensino de leitura. O trabalho das questões é voltado para método sintético, como a soletração das letras para palavras, a perspectiva fônica de sons para grafemas e o processo de silabação para palavras, segundo Mortatti (2006). No entanto, no segundo momento histórico, uma metodologia analítica é oposta à marcha sintética, já que o aluno aprenderia a ler pelo o todo, como uma história para alcançar as partes menores, os sons. Esta forma de aprendizagem é denominada por processos de palavrção e de sentencição.

No terceiro momento histórico, o processo de alfabetização envolve dois métodos de ensino da leitura e da escrita, concomitante, os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos), de acordo com Mortatti (2006). Fundamentou-se um método que perdurou até o final da década de 1970 e trabalhou um método global pela união dos dois em cartilhas ou manuais do professor, segundo Pinton (2013).

Já no último momento histórico, começa, na década de 1980, o processo de alfabetização voltada ao construtivismo e à desmetodização. Logo, os pensamentos construtivistas dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita são fortalecidos nos estudos. No entanto, segundo Albuquerque e Ferreira (2019), depois de 1980, ocorreram mudanças nessas metodologias de base analítica ou sintética, após críticas apontadas em textos desconectados, artificiais e frases soltas.

Desse modo, a partir de 2010, as coleções de materiais de alfabetização são desenvolvidos no eixo de letramento e na apropriação do sistema de escrita alfabética, para o progresso com o trabalho dos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa, como a leitura, a oralidade, a produção de textos, dentre outros. Reforçamos que, em 2005, a primeira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada e que fortaleceu o sistema de ensino. Este documento busca sustentar um caráter normativo e nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino do país, de escolas públicas e privadas da Educação Infantil ao Ensino Médio, para que os alunos consigam os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais em cada ano escolar.

Em síntese, o livro didático é divulgador de uma atividade científica, tendo em vista ser um objeto complexo, tendo em vista suas inúmeras funções, pode coexistir em vários suportes educativos e apresenta uma variedade de agentes que o envolvem, segundo Choppin (2004). Ressaltamos que o livro didático é um instrumento para o

ensino-aprendizagem, pois possibilita discutir e trabalhar com vários conhecimentos, em especial, da consciência fonológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No próximo tópico, apresentamos a análise e a discussão dos elementos linguísticos voltados aos estudos da consciência fonológica, tendo como foco duas habilidades metafonológicas apresentadas nos materiais estudados. As habilidades metafonológicas escolhidas estão organizadas em atividades dos livros didáticos de três coleções didáticas adotadas no município de Fortaleza, em materiais didáticos do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

3 METODOLOGIA

O corpus de estudo é composto por seis livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ciclo de Alfabetização, do PNLD 2019-2022, do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Temos as três coleções para a análise: “Coleção Ápis”, ambas de autoria de Trinconi, Berlin e Marchezi (2017), da editora Ática; Coleção “Aprender Juntos”, da editora SM, que apresenta a autoria de Siqueira *et al.* (2017) com o livro do primeiro ano e para o material didático do segundo ano, da autoria de Silva, Silva e Abromovick (2019); “Coleção Vem Voar”, ambos de autoria de Silvestre (2019), da editora Scipione.

Desse modo, selecionamos e demonstraremos alguns exemplos de habilidades metafonológicas abordadas nos livros didáticos do primeiro e do segundo ano, tendo em vista a análise das atividades dos materiais selecionados por uma abordagem qualitativa. Desse modo, duas habilidades metafonológicas são construídas em uma tabela. Em relação ao quadro 01 designada pela tabela proposta pelas autoras, temos a primeira coluna intitulada “OBJETO DE CONHECIMENTO” que se relaciona às habilidades metafonológicas observadas na BNCC (2017) no Ciclo de Alfabetização para a construção do sistema alfabético no nível silábico. A segunda coluna “TIPOS DE ATIVIDADES” propõe os exercícios que são trabalhados do aspecto metafonológico nestas coleções e que são apresentados a seguir na tabela.

Quadro 01: Atividades metafonológicas de acordo com o objeto de conhecimento: Construção do sistema alfabético no nível silábico.

OBJETO DE CONHECIMENTO	TIPOS DE ATIVIDADES
Construção do sistema alfabético no nível silábico	Segmentação oral em sílabas.
	Segmentação silábica, remoção e substituição de sílabas iniciais, mediais e finais.

Fonte: elaborado pelas autoras.

4 RESULTADOS E A DISCUSSÃO

4.1 Habilidade metafonológica: Segmentação oral em sílabas

A primeira habilidade metafonológica do estudo refere-se à segmentação oral em sílabas. Na presente seção, questões deste tipo de habilidade metafonológica constam apenas em materiais didáticos do primeiro ano do ensino fundamental, segundo a BNCC (2017). As questões exploradas contribuem para o aprendizado reflexivo do aluno, tendo em vista a identificação dos sons silábicos e a busca da separação das sílabas nas palavras, para que seja aprofundado a reflexão sonora, no primeiro ano do ensino fundamental. A seguir a atividade que exemplifica o debate sobre a separação das sílabas de forma oral pela figura 01, retirada do livro didático “Aprender Juntos”.

Figura 01: Segmentação oral e escrita de sílabas.

4 LEIA O NOME DE DOIS ANIMAIS QUE APARECEM EM MUITOS CONTOS POPULARES.

MACACO

COELHO

MA CA CO CO E LHO

A. COM OS COLEGAS E O PROFESSOR, LEIA O NOME DE CADA ANIMAL EM VOZ ALTA, SEPARANDO AS SÍLABAS.
• DEPOIS, ESCREVA AS SÍLABAS NOS QUADRINHOS ABAIXO DO NOME DE CADA ANIMAL.

B. PINTE DE CORES DIFERENTES SOMENTE AS SÍLABAS INICIADAS COM A LETRA C. Os alunos devem pintar os quadrinhos com as sílabas ca e co em macaco e a sílaba co em coelho.

C. UTILIZE O ALFABETO MÓVEL E FORME NOVAS PALAVRAS USANDO SOMENTE AS SÍLABAS QUE VOCÊ PINTOU NO ITEM B. ANOTE AS PALAVRAS ABAIXO.

Sugestões: coco, caco.

Fonte: Siqueira *et al.* (2017, 1º ano, p.104).

A figura 01 é um dos exemplos da habilidade explorada nos materiais didáticos do primeiro ano do ensino fundamental, tendo em vista o exercício da segmentação oral em sílabas em voz alta e depois o aprendiz escreve o que praticou. A escolha desta questão foi importante para expor o trabalho da habilidade, por meio dos itens que se desenvolvem passo a passo. A questão analisada possui um enunciado simples com a leitura das palavras “MACACO” e “COELHO” e o reconhecimento da unidade da palavra, já que a leitura em voz alta da palavra acontece pela sonoridade com a associação da imagem e, conseqüentemente, a escrita em grafemas.

Nesta atividade, observa-se que ocorre o desenvolvimento dos três níveis da consciência fonológica e fortalecimento do aprendizado da relação dos fonemas com os grafemas, mas a consciência silábica é mais trabalhada. Os três níveis podem ser estudados na questão e de acordo com Soares,

Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado- consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras- consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas das sílabas e os representa por letras- consciência fonêmica. (SOARES, 2021b, p. 78)

Diante disso, a leitura em voz alta pelo professor e pelos colegas da sala no item “a” como primeiro comando da questão, já exercita a consciência lexical e o reconhecimento da unidade da palavra, porque a criança associa os sons produzidos com os letras e as imagens de cada animal, de acordo com Morais (2020b), Soares (2021b). Além disso, ampliam-se o conhecimento do mundo da criança e, conseqüentemente, o seu letramento, tendo em vista que ela aprende novas palavras com suas vivências do dia a dia.

No item “a”, solicita-se que a criança realize a segmentação das sílabas pela escrita em cada quadradinho abaixo de cada nome. Logo, a consciência silábica é explorada pela separação silábica, porém, nos outros itens, ocorre o exercício da consciência fonêmica. No item “b”, o aluno precisa colorir as sílabas que são iniciadas pela letra “C”, fazendo com que promova a percepção da estrutura da sílaba e, principalmente, aquela que começa com o fonema /k/. Diante disso, a criança pintaria as sílabas “CA”, “CO” e conheceria outras representações grafêmicas, como “M”, “E”, “LHO”, para que possa diferenciá-las pelos sons.

Para encerrar a questão, no item “c”, a criança pode formar novas palavras, por

meio do fonema apresentado /k/, o que amplia seu conhecimento de mundo e exercita a escrita das palavras, porque ela ativa seus aprendizados adquiridos ao longo do ano e tenta escrever da maneira que ela fala as palavras que conhece. Na próxima seção, temos a segunda habilidade metafonológica da segmentação silábica, remoção e substituição de sílabas iniciais, mediais e finais, também abordada apenas nos materiais didáticos do segundo ano, como é apresentada na figura 02.

4.2 Habilidade metafonológica: Segmentação silábica, remoção e substituição de sílabas iniciais, mediais e finais

A segunda habilidade metafonológica do estudo designa Segmentação silábica, remoção e substituição de sílabas iniciais, mediais e finais. Nesta seção, temos questões que exploram a segmentação silábica, mas que buscam formar novas palavras com a remoção de sílabas ou a substituição de sons semelhantes ou diferentes. Este objeto de conhecimento possui grande importância para dar base no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. A seguir, temos a figura 02 retirada da mesma coleção da análise anterior que possibilita que a criança organize e compreenda o funcionamento da composição das palavras de uma língua.

Figura 02: Segmentação e formação de novas por substituição de sílabas iniciais.

2 Leia, em voz alta, as palavras a seguir. Preste atenção ao som que a letra **r** representa nessas palavras.

REMENDO ROUPA

■ O som que a letra **r** representa nessas palavras é o mesmo som que a letra **r** representa nas palavras da atividade anterior?

SIM. NÃO.

3 Leia estas palavras em voz alta e separe as sílabas delas.

URSA RUA

a. Na palavra **rua**, a letra **r** aparece:

NO COMEÇO DA SÍLABA. NO FINAL DA SÍLABA.

b. Na palavra **ursa**, a letra **r** aparece:

NO COMEÇO DA SÍLABA. NO FINAL DA SÍLABA.

noventa e nove

Fonte: Silva, Silva, Abramovick (2017, 2º ano, p. 99).

Na figura 02, temos duas questões que são interligadas e trabalham com o som da letra “R” no início e no final da sílaba. Escolhemos estas questões, tendo em vista a virtude da riqueza de detalhes para o aprendizado do aluno. Os exercícios buscam abordar o trabalho com os fonemas em relação à unidade das sílabas, porém, apenas uma delas designa a habilidade metafonológica de segmentação das sílabas e das suas diferenças, quanto às suas posições silábicas.

No enunciado da segunda questão, solicita-se que o aluno realize a leitura em voz alta de duas palavras “REMENDO” e “ROUPA” e que possa prestar atenção ao som da letra “R”, por meio disso é iniciado o trabalho com a consciência fonológica, já que ocorre a reflexão dos fonemas de cada palavra para relacionar com os grafemas, segundo Moraes (2020b), Soares (2021b). Após o processo, a criança percebe se o fonema /r/ é semelhante nas duas palavras, para que ela possa notar as diferenças que este som estabelece em diferentes posições silábicas em uma palavra. Destacamos que uma questão simples, mas que possibilita ampliar a percepção dos alunos quanto aos sons.

Já, na questão 03, apresenta-se uma imagem completa o raciocínio do exercício da consciência fonológica, porque a criança continua com a mesma reflexão da questão anterior quanto à leitura em voz alta das palavras “URSA” e “RUA”, mas a letra “R” se encontra em posições diferentes na sílaba, para evidenciar o mesmo som que pode ser encontrado em posições distintas. Logo, o aprendiz segmenta a palavra em sílabas, para obter mais clareza na localização da letra “R” na sílaba. Para finalizar nosso artigo, abordamos as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso artigo evidenciou a relevância da análise da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização. Em nosso estudo de dados, destacamos as habilidades metafonológicas que reforçam o sistema alfabético no nível silábico e como ela é trabalhada nos materiais didáticos do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Dentre as habilidades metafonológicas apresentadas, percebemos a diversidade de atividades que abordam a segmentação oral das sílabas, tendo em vista o exemplo da

questão com as palavras “MACACO” e “COELHO” e que também trabalha com o reconhecimento da unidade da palavra com a leitura em voz alta desta, o que amplia o conhecimento de mundo da criança e, por consequência, o seu letramento. Em segundo lugar, temos a habilidade metafonológica da segmentação silábica, remoção e substituição de sílabas iniciais, mediais e finais, o que evidencia a possibilidade da criança organizar e compreender o funcionamento composicional das palavras de uma língua.

Portanto, o estudo reforça a relevância da consciência fonológica e dos materiais didáticos como uma forma de ensino-aprendizagem dos alunos que estão no processo do Ciclo de Alfabetização. Salientamos a defesa que a CF e a alfabetização possuem uma relação de causalidade, já que este conhecimento linguístico surge muito cedo, antes do aprendiz ingressar no ambiente escolar, segundo Moraes (2020b).

Além disso, a consciência linguística é manifesta a partir dos 4 anos e 6 meses, o que pode ser exposta por vários níveis de uma língua, quanto aos aspectos fonológicos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, textuais, dentre outros, de acordo com Gombert (1992). Em síntese, notamos que as atividades são estruturadas, organizadas e reflexivas, para que trabalhem, ampliem e fortaleçam o componente fonológico do aprendizado da criança.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J., FOORMAN, B. R., LUNDBERG, I. e BEELER, T. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C. e FERREIRO, A. T. B. Programa Nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHTjMzJJ3cHHcY9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliás=79601-anexo-texto-bncc-reexportação-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-

[pdf & Itemid=30192](#). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRYANT, P.E; BRADLEY, L. **Problemas de aprendizagem de leitura**. (I.C.S. Ortiz, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt#:~:text=Desde%20ent%C3%A3o%2C%20a%20hist%C3%B3ria%20dos,se%20pesquisa%20e%20se%20escreve>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FREITAS, G. B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

MAZZI, L. C.; AMARAL-SCHIO, R. B.. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **INTERMATHS**, v. 2, n. 1, p. 88-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/8077>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020b.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, p. 1-16, 2006. Disponível em:

<http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtodos-de-Alfabetizao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PINTON, J. C. **O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2419>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, C. de O.; SILVA, E. G. de O.; ABROMOVICK, M. C. **Aprender Juntos Língua Portuguesa**. 2º ano: ensino fundamental, 6 ed. São Paulo: Editora SM, 2017.

SILVESTRE, A. R. **Vem voar: língua portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, 2.ed. São Paulo: Scipione, 2019a.

SILVESTRE, A. R. **Vem voar: língua portuguesa**. 2º ano: ensino fundamental, 2.ed. São Paulo: Scipione, 2019b.

SIQUEIRA, C. C. de *et al.* **Aprender Juntos Língua Portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, 6 ed. São Paulo: Editora SM, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2021b.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, 3 ed. São Paulo: Ática, 2017a.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**. 2º ano: ensino fundamental, 3 ed. São Paulo: Ática, 2017b.

A 'LÍNGUA INGLESA' COMO PROMOTORA DE SABERES E VALORAÇÃO DAS ETNIAS INDÍGENAS VIA TEXTO SOB O OLHAR DA BNCC

Maria Valéria Siqueira MARQUES⁹⁷

1 INTRODUÇÃO

O conceito de Língua Inglesa (doravante - LI) adotado, neste artigo, é o de “língua franca” constitui uma ruptura com o ensino tradicional da LI, muito embora pesquisadores encontrados em Jenkins (2015) a considerem ultrajantes às formas nativas como o foneticista polonês Sobkowiak (2005. P. 141) postulava que a pronúncia orientada para o (Inglês como Língua Franca – ILF) era para “facilmente derrubar a ideal na sarjeta”. Porém, muitos pesquisadores entendem a ILF como oportunidade de comunicação e interação. De acordo com Jenkins (2015, tradução nossa) no início das pesquisas do ILF nas décadas de 1990 o foco ainda era nas formas linguísticas, mais tarde, à medida que quantidades crescentes de dados empíricos foram disponibilizados, nomeadamente através de dois grandes *corpora*, VOICE (o Vienna-Oxford Internacional *Corpus* of English) e o ELFA (o *corpus* do ILF em ambiente acadêmicos), e a partir daí a atenção às formas deu lugar a diversidade, fluidez e variabilidade reveladas nos novos dados. O foco da pesquisa, portanto, mudou para uma visão de ILF como prática social em vez do estudo, unicamente, do código, como central. E isto significou segundo Jenkins explorar as funções pelas formas, ou seja, os processos subjacentes que elas revelam e, portanto, a compreensão de ‘o que está acontecendo na interação’ entre os falantes de diferentes origens linguísticas.

Essa visão de ILF compactua com a concepção bakhtiniana e com a visão da BNCC de LI por considerar como efeito de aprendizagem nos usos de práticas sociais das mídias e dos vários sotaques e dos dialetos do mundo procurando emergir neles efeitos de sentidos múltiplos.

Outras terminologias, mais recentemente propostas provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua

⁹⁷ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – PB (PPGLE- UFCG). E-mail: valeria.siqueira@estudante.ufcg.edu.br

adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra suas ênfases, pontos de contatos e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente da BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. (Brasil, 2018).

Desse modo, o objetivo principal do artigo é: Analisar um texto jornalístico-midiático quanto à riqueza de elementos verbais não verbais sobre a temática, os elementos multisemióticos e as características extraverbais que o norteia. A questão de pesquisa é: Que sentidos subjacentes à proposta da BNCC-EM relacionam-se com a concepção de Bakhtin e o Círculo na análise do texto? Como objetivos específicos elaboramos os seguintes: a) Identificar aspectos relevantes de Bakhtin e o Círculo para a compreensão da leitura crítica da reportagem E b) Discutir essa compreensão textual acerca da proposta da BNCC de LI.

A metodologia é qualitativa interpretativista. Para Minayo Org. (1994) entendem que na pesquisa qualitativa a análise abrange a interpretação dos dados, num sentido mais amplo, nesse caso, necessita-se do olhar atento para os dados da pesquisa, visto que, a análise já está ocorrendo durante a coleta dos dados. E foi o caso desta reportagem, uma temática de cunho social e crítica, para o universo da leitura da LI que traz imagens e nelas se revelam as lutas dos povos indígenas no período de governo de 2021, um texto historicamente situado. O *corpus* é reportagem foi retirada de uma revista em PDF “(*Violation against indigeneous people in Brazil – Violação contra os povos indígenas no Brasil*)”, a editora é *Support – Fundação Rosa Luxemburgo*. A revista é composta por (um sumário executivo, duas introduções, três artigos, cinco capítulos). Nossa análise concentra-se no segundo capítulo “O abuso de poder”, no caso, dos indígenas.

O artigo está organizado em uma análise teórico-analítica, as considerações finais e as referências. Segue a análise e resultados apontados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-ANALÍTICA DOS DADOS

Da Revista retiramos uma reportagem para a análise temática sobre “*Violation against indigeneous people in Brazil*” – Violação contra os povos indígenas no Brasil do ano de 2021, chamada “*Abuse of power – Abuso de poder*”.

A primeira imagem da reportagem é a de um protesto dos índios contra as opressões sofridas no governo Bolsonaro, que denuncia em sua função social a luta pela igualdade e direitos dos povos indígenas, e isto remete a um tempo e espaço, historicamente situado e tornando-se um evento circulado nas mídias e em vários jornais nacionais e internacionais. Essa cultura baseada em conflitos no processo histórico do Brasil não vem de agora desde séculos mostram-se indícios de repressão autoritária contra os índios, nossos originários, e por esse motivo é preciso elevar a consciência de ver o índio dentro de suas tradições, culturas e linguagens.

Sobre a mídia, Xavier, Almeida e Bezerra (2018, p. 27) nos dizem que “a mídia sobretudo a jornalística, faz reconstruções históricas que permitem ao leitor produzir formas simbólicas de representações da realidade concreta; legitima instituições e pessoas; participa ativamente na construção de imaginários sociais; [...]”. A reportagem é um texto pertencente ao campo jornalístico-midiático, e por isso tem como característica a construção de uma consciência crítica, são textos que denunciam acontecimentos relevantes para a sociedade e de circulação em mídias digitais, altamente ideológico e dialógico, esse texto “critica a sociedade em que se insere, afastando-se, algumas vezes, de seus imperativos estritamente econômicos; fomenta discussões, vigia a aplicação de certas normas; pune aquilo que é tido como erro; [...] permite refletir e refratar o mundo” (Xavier, Almeida e Bezerra, 2018, p. 27). Nesse sentido, a reportagem é um enunciado concreto que convoca os sujeitos a se posicionarem na e/ou pela alternância de turnos de fala, na concepção de Bakhtin sobre qualquer texto. Silva e Xavier (2022, p. 5) explicam que “o conceito de enunciado não se trata de algo pronto e acabado, mas sim, de um processo, de modo que os sentidos vão sendo construídos, pensados e elaborados”. Assim, o texto também reporta aos elementos semióticos (imagens, gráficos, cores, etc.), nesse caso, este traz imagens em preto e branco que condizem com a temática (luto, mortes, massacres, violência). Vejamos, nesta próxima imagem abaixo, os cartazes, que representam a luta do grupo étnico indígena pelo fim, das opressões e pelo direito de viver em sua natureza. Assim, consideramos que é a partir de uma leitura crítica que adquirimos uma formação ideológica, pois “uma consciência só passa a existir como tal, na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (Bakhtin, 2018, p. 95). No caso da imagem o que nos chama atenção são casos de violência de etnias, desde o princípio, sabemos que as táticas

coloniais de dominação e escravidão nunca funcionaram levaram sempre ao extermínio indígena pelo homem branco em prol do poder das suas terras e suas riquezas e, ainda na atualidade, os índios sofrem percas, agressões e preconceitos.



Imagem 1: Representa um protesto na luta contra as opressões vividas no governo Bolsonaro

A imagem em si, já carrega consigo todo um contexto extraverbal que condiz com as irregularidades e crueldades do governo de Bolsonaro em 2021, as quais, repercutiram na e/ou com a opressão aos povos indígenas brasileiros resultando em (abuso de poder, ameaças de morte, múltiplas ameaças, assassinato, homicídio culposo, lesão corporal, racismo e discriminação étnico-cultural, tentativa de homicídio e violência sexual) incidindo em formas de resistência e lutas dos índios. Nesse sentido, o texto jornalístico “*Abuse of power – abuso de poder*” afirma que

In 2021, 33 cases of abuse of power were registered – more than double the previous year, when there were 14 such cases. For the most part, abuses continue to be committed by public agents who should comply with the legislation and protect the indigenous population, such as the police (federal, military and civil) and FUNAI employees, but who, on the contrary, feel entitled to commit the crimes.⁹⁸

⁹⁸ Em 2021, foram registrados 33 casos de abuso de poder – mais que o dobro do ano anterior, quando houve 14 casos. Na maior parte dos casos, os abusos continuam a ser cometidos por agentes públicos que deveriam cumprir a legislação e proteger a população indígena, como a polícia (federais, militares e civis) e funcionários da FUNAI, mas que, pelo contrário, sentem-se no direito de cometer os crimes. (Tradução nossa).

O texto verbal afirma que houve, naquele ano de 2021, trinta e três casos de abuso de poder, sendo assim, a partir das imagens criam-se sentidos relevantes sobre uma significação ideológica que evidencia as irregularidades e de o quão caótico foi socialmente o governo Bolsonaro para a humanidade motivado pelo abuso de poder predominantemente autoritário, e isto, são os efeitos do sistema antidemocrático pelo qual o Brasil atravessou no período de seu governo e em 2021. Para Dimenstein e Kotscho (1990, p. 20) “no regime democrático, não se dispõe de instrumentos tão ‘eficientes’ como a censura. E o relacionamento entre imprensa e poder exige mecanismos mais sutis para controlar o ímpeto investigativo”. Todo o contexto histórico social são acometidos pelas mortes, massacres, injúrias e violência como tantos outros acontecimentos. Situando-nos para a leitura de LI essas considerações (verbal/não verbal) contribuem para a tomada de consciência do tema, ou seja, o leitor internaliza o que é dito socialmente pela prática social (reportagem), em um movimento de fora para dentro, possibilitando aos sujeitos leitores novas de pensar o assunto. De acordo com Xavier (2020, p. 51) “compreendemos que a leitura é uma atividade de um sujeito individual inserido no social, ora assumindo o papel de leitor, enquanto agente que está recepcionando o texto, [...] ora assumindo o papel de autor, enquanto agente que está consumindo/interagindo com um texto, [...]”. A BNCC de LI pontua que a vivência de leitura a partir de práticas situadas com a perspectiva de análise e problematização corrobora para o desenvolvimento de um percurso autônomo e criativo de aprendizagem da língua.



Imagem 2: Manifestação pela luta de direitos do povo indígena em 2021

A tomada de consciência da situação social dos indígenas dá-se, no dizer bakhtiniano pela constituição da vivência, nesse texto, pela não consideração ao respeito do direito cultural e ao princípio da dignidade dos povos. A imagem reflete a resistência contra as violações dos seus direitos e está proporcionalmente ligada à orientação social política e dirigida ao um auditório social determinado como a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e associações de apoio e proteção ao índio. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) os gêneros verbais e híbridos possibilitam vivenciar, de maneira significativa, presencial e situada diferentes modos de leitura, neste caso, a leitura que propomos é para agir no mundo posicionando-se de forma crítica à respeito da violência que acometeu o povo indígena. O fragmento seguinte, que trata das denúncias feitas pelos índios, postula que:

Among the situations, there are cases such as the one denounced by the Ayrca and Kumirayoma associations, of the Yanomami people, who sent a letter to the Army and the MPF requesting the dismissal of the commander of the 5th Special Border Platoon - which is next to the Maturacá community (AM), in the Yanomami TI – for taking authoritarian approach towards the indigenous community. The document accuses the commander of entering the villages with armed men without authorization from the leaders, of subjecting indigenous people to truculent searches and of threatening to shoot them.⁹⁹

O conhecimento linguístico de LI contribuirá para a formulação de hipóteses e inferências, bem como, e definirá as reais condições de produção do texto (o que, quem, onde, como, por quê) irão favorecer os processos de significação como defende a Base. Ou seja, o que (abuse of power), quem (police officers and IMCBio representatives), onde (also in Amazonas, three Jaminawa indigenous people were fishing and hunting in the Purus River), como (confiscated their hunting gear, handcuffed them and took them to the municipality of Boca do Acre), por quê (They were accused of ilegal possession of a weapon and of predatory hunting in addition to being denied the right to communicate with the family, which was desperate for not knowing where the boys were). Desse modo, são as condições de produção colaboraram para a compreensão textual, na medida que, os sujeitos que leem o texto de línguas, nesse caso, de LI, é constituído

⁹⁹ Entre as situações, estão casos como o denunciado pelas associações Ayrca e Kumirayoma, do povo Yanomami, que enviaram carta ao Exército e ao MPF solicitando a exoneração do comandante do 5º Pelotão Especial de Fronteira – que fica ao lado a comunidade Maturacá (AM), na TI Yanomami – pela abordagem autoritária em relação à comunidade indígena. O documento acusa o comandante de entrar nas aldeias com homens armados sem autorização das lideranças, de submeter os indígenas a buscas truculentas e de ameaçar atirar neles. (Tradução nossa).

pelo discurso do *outro* histórico e socialmente situado. Mascia (2005, p. 50) afirma que “a leitura deve passar pelo crivo das condições de produção, isto é, pelo imaginário discursivo imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que ocupam no contexto histórico-social.” E, no caso, de estarmos trabalhando com jornal ou revista, Mascia (2005) também nos fala que ou mesmo com outro texto, devemos resgatar a fonte, o editor etc., isto é as condições de produção que nos remetem ao momento sócio-histórico.

Also in Amazonas, three Jaminawa indigenous people were fishing and hunting in the Purus River when they were approached by police officers and IMCBio representatives, who confiscated their hunting gear, handcuffed them and took them to the municipality of Boca do Acre. From there, they were taken to the Federal Police in Rio Branco (AC) and then to the penitentiary. They were accused of illegal possession of a weapon and of predatory hunting, in addition to being denied the right to communicate with the family, which was desperate for not knowing where the boys were. They were only released three days after their arrest.¹⁰⁰

Os leitores podem avaliar também a tomada de consciência dos personagens, os quais, validam sua ação como no fato da denúncia que constituiu um fator ideológico, ao enunciar a luta de um grupo ou classe pela defesa de um direito, no caso dessa reportagem. As imagens representativas do protesto é um sinal de uma vivência que possui tons de apelo e a busca de apoio, e que caracteriza o texto no campo jornalístico-midiático que a Base propõe ao gerenciamento do ensino de LI. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 489) este campo de atuação social caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Nesse caso, os sujeitos podem construir uma visão crítica acerca dos problemas sociais adquirindo certos posicionamentos em relação ao assunto. Esse acabamento da vivência está situado por meio dos tons e entonações dos sujeitos em relação à violência e ao massacre e mortes dos indígenas, sendo assim, os leitores podem emitir um posicionamento crítico, no qual, defende que os indígenas são seres humanos com direitos igualitários, principalmente o de sobrevivência na sua terra e incide a pensar, o quão os indígenas foram prejudicados com um governo bolsonarista

¹⁰⁰ Também no Amazonas, três indígenas Jaminawa estavam pescando e caçando no rio Purus quando eram abordados por policiais e representantes do IMCBio, que confiscaram seus equipamentos de caça, os algemaram e levaram para o município de Boca do Acre. A partir daí, eles foram levados à Polícia Federal em Rio Branco (AC) e depois para a penitenciária. Eles foram acusados de posse ilegal de arma e de caça predatória, além de ser negado o direito de comunicação com a família, a qual estava desesperada por não saber onde os meninos estavam. Eles só foram libertados três dias após a sua detenção. (Tradução nossa).

que optava pelos conflitos para beneficiar fazendeiros e garimpeiros e a si próprio, ou seja, usurpando a riqueza indígena e lesando seus direitos de autonomia. O período histórico social que o Brasil enfrentava no governo Bolsonaro apresentava fortes indícios com a ditadura militar ignorava a produção antropológica indigenista desconhecia o modo de vida deles, provocava deslocamentos de suas terras para outros territórios ou mesmo, extinguindo-se cruelmente de suas tradições. Sobre o campo de atuação jornalístico, Xavier, Almeida e Bezerra (2018, p. 26) nos dizem que “cada campo da criatividade ideológica é interditado por situações históricas que marcam e demarcam a ordem do possível, do cerceado em termos do uso e do funcionamento de materialidades discursivas em qualquer contexto de ação social de linguagem” Ou seja, com o passar dos tempos os índios foram evoluindo-se e automaticamente eles adquiriram novas formas de pensar e de reagir diante das ações injustas do homem branco. Outro fragmento da reportagem que mostra a continuidade da violência aos índios em 2021 sugere aos leitores uma temática crítica.

In Brasília (DF), at least three serious situations were experienced by the peoples mobilized in the capital in defense of their constitutional rights and against projects to exterminate their peoples. In front of FUNAI's headquarters, on June 16, indigenous people requested the presence of the agency's president, Marcelo Xavier, for a dialogue and delivery of a document. In addition to not being received, the indigenous people were repressed and attacked with bombs and pepper spray by police officers, who blocked the entrance to the building. The following.¹⁰¹

Como percebemos no fragmento acima mostra novamente que a indiferença ao povo indígena e ocorreu sem respeito ao diálogo, como forma de ajustar a situação entre o governo e as aldeias. Assim, o campo jornalístico-midiático proposto pela BNCC-EM mostra os textos críticos-sociais com intenção de denunciar uma injustiça deixando claro a sociedade os fatos de um ponto de vista historicamente ideológico. Dando continuidade reafirma-se essa consideração com as novas denúncias e protestos, no fragmento que segue.

¹⁰¹ Em Brasília (DF), pelo menos três situações graves foram vivenciadas pelos povos mobilizados na capital em defesa dos seus direitos constitucionais e contra projectos de extermínio dos seus povos. Em frente à sede da FUNAI, no dia 16 de junho, os indígenas solicitaram a presença do presidente da agência, Marcelo Xavier, para um diálogo e entrega de um documento. Além de não ser recebido, os povos indígenas foram reprimidos e atacados com bombas e spray de pimenta por policiais, que bloquearam o entrada do prédio. (Tradução nossa).

The following week, on the 22nd, hundreds of indigenous people from different peoples who participated in the Levante Pela Terra Camp were brutally attacked by the military and legislative police in front of Annex 2 of the Chamber of Deputies, where they were protesting against the vote on Bill (PL chapter II Violence Against the Person REPORT – Violence Against Indigenous Peoples in Brazil – 2021 Data 146 Indigenist Missionary Council | Conselho Indigenista Missionário – Cimi) 490/2007. The project, which seeks to make demarcations unfeasible and open up indigenous lands for exploitation, was approved by the Chamber's Constitution and Justice Commission (CCJC) days later, without any dialogue or consultation with the peoples. The indigenous people participating in the demonstration were attacked with rubber bullets and tear gas and sound and light bombs. Several of them were injured and at least two were hospitalized due to their injuries.¹⁰²

Essas atitudes revelam um período governo antidemocrático compactuando com uma característica colonialista que parece ter sido resgatada dando a entender uma falsa democracia e isto é uma ideologia criminosa, ao mesmo tempo, tendo os militares como mentores dos crimes legitimando uma política autoritária. Para o ensino de leitura de LI o que favorece a compreensão é a interação entre (leitor-texto, leitor-autor) como explica Coracini (1995) a partir das marcas deixadas pelo autor responsáveis pelos sentidos possíveis, ao começar pelo próprio título, pode-se elaborar hipóteses dos sentidos que traz esse texto.

Sabemos que desde o período colonial, até a atualidade, o povo indígena tem sido marginalizado, massacrado e dominado por representantes do poder do Estado brasileiro. É uma cultura marcada pela subjugação indígena e suas manifestações são sempre direcionadas ao Estado pela quebra de direitos constitucionais e de violação dos direitos humanos com a implementação de projetos e leis que afetaram de forma drástica seu pertencimento étnico. Como vemos toda a reportagem retoma sempre novas ações da polícia e do governo, em seguida neste fragmento.

In Roraima, two brutal actions by the Military Police and BOPE affected the indigenous communities Pium, in the municipality of Alto Alegre, and Tabatinga, in the Raposa Serra do Sol Indigenous Land, where military police forcibly deactivated the community monitoring outpost used to curb

¹⁰² Na semana seguinte, dia 22, centenas de povos indígenas de diferentes tribos que participaram do Levante O Acampamento Pela Terra foram brutalmente atacadas pelos militares e policiais legislativos em frente ao Anexo 2 da Câmara dos Deputados, onde protestavam contra a votação do Projeto de Lei (PL Capítulo II Violência contra a pessoa RELATÓRIO – Violência Contra Povos Indígenas no Brasil – Dados 2021 146 Conselho Indigenista Missionário | Conselho Indigenista Missionário - Cimi) 490/2007. O projeto, que busca fazer demarcações inviável e abrir terras indígenas para exploração, foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara (CCJC) dias depois, sem qualquer diálogo ou consulta com os povos. Os povos indígenas participantes do manifestação foram atacados com balas de borracha e gás lacrimogêneo e bombas sonoras e luminosas. Vários deles ficaram feridos e pelo menos dois foram hospitalizados devido aos ferimentos. (Tradução nossa).

illicit activities and control mining activities in the territory. In the violent action at the Raposa TI, the police used tear gas, firearms and rubber bullets against the community. Some of the gas bombs were thrown inside the houses, where indigenous people were trying to protect themselves from the shots.¹⁰³

Todas as ações dos fragmentos discutidos são formas de violência em relação aos índios, assim, é relevante os sujeitos de LI, lerem o contexto e não apenas palavra por palavra de forma isolada, pois o texto não é apenas como “conjuntos amorfos de sinais incapazes de reter sentido fora do universo discursivo” (Coracini, 1995, p. 17) e assim, “as condições de sua produção se acham, pois, perdidas, destruídas; apenas uma nova situação de enunciação (leitura) será capaz de conferir sentido a esses sinais gráficos transformando-os em sinais linguístico-textuais” (Coracini, 1995, p. 17) e para esta autora o texto seria produto do processo discursivo, uma forma convencional reconhecida de comunicação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos que a leitura crítica para a LI necessita de um conhecimento linguístico apropriado não da forma isolada, mas sobre a necessidade de se fazer inferências do que é conhecido, uma vez que, os sujeitos fazem uso de palavras conhecidas para construir hipóteses acerca do que está escrito. Outro ponto fundamental seria um entendimento para as condições de produção, partindo do lugar social, também, da origem do jornal, do editor e da fonte. E, outro fator que contribuirá para as reflexões são conhecimentos de intertextuais são outras fontes de leituras sobre o mesmo assunto, e por fim, os aspectos semióticos das imagens incidem para uma interpretação crítica de qualquer texto e mais ainda do texto jornalístico.

Gonçalves e Santos (2021) consideram que a aprendizagem da leitura contribui de forma bastante significativa para o desenvolvimento de outras habilidades que levam o aluno à competência comunicativa em língua estrangeira, ou seja, ser capaz de produzir e compreender enunciados, produzindo o efeito de sentido intencionado, em

¹⁰³ Em Roraima, duas ações brutais da Polícia Militar e O BOPE atingiu as comunidades indígenas Pium, no município de Alto Alegre, e Tabatinga, na Raposa Terra Indígena Serra do Sol, onde a polícia militar desativou o posto avançado de monitoramento comunitário usado para conter atividades ilícitas e controlar as atividades de mineração no território. Na ação violenta na TI Raposa, a polícia utilizou gás lacrimogêneo, armas de fogo e balas de borracha contra a comunidade. Alguns as bombas de gás foram lançadas dentro das casas, onde indígenas tentavam se proteger dos tiros. (Tradução nossa).

situações reais de interação comunicativa. Desta feita, a reportagem é formada por enunciados concretos voltados para a argumentação, visto que, requerem sempre um ponto de vista do leitor acerca do assunto, por isso que Bakhtin defende que todo enunciado é antes de tudo uma resposta a outros enunciados, de acordo com o referido autor “todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”. (p. 57).

A reportagem exige dos leitores argumentos, respostas e pontos de vista, ela vem validar o acontecimento deixando a população ciente de todos os detalhes pelo uso da linguagem verbal e não verbal. Volóchinov (2019, p. 267) nos diz que são forças e fatores “que determinaram o surgimento e o desenvolvimento da linguagem: *a organização laboral da sociedade e a luta de classes*. [...] a existência de todo enunciado pressupõe não só a presença de um falante como também de um ouvinte”. Por fim, o papel que o campo jornalístico exige é uma refração do seu leitor, uma resposta a crítica tanto na forma oral pela alternância de vozes quanto na forma escrita pela leitura, características presentes na concepção de Bakhtin e do Círculo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017 [1970-1971].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1919-1971].

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos; SP: Pedro & João, 2019-1924].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016 [1952-1953].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2022.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e estrangeira.** Campinas – SP. Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José. **Concepções de leitura na (Pós-) modernidade.** In: CARVALHO, Regina Célia de. e LIMA, Paschoal. (Org.). **Leitura múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras: São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DIMENSTEIN, Gilberto; KOTSCHO, Ricardo. **A aventura de reportagem.** São Paulo: Summus, vol. 38, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 44ª ed. São Paulo Cortez, 2003.
GONÇALVES, Shirley Brito de Souza; SANTOS, Eliete Correia. **Ensino de leitura em inglês em perspectiva dialógica.** Revista Discursividades – vol.9.n.2 jul-dez 2021.

LACOSTE, Yves e RAJAGOPALAN. **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LACERDA, Noara Pedrosa e XAVIER, Manassés Moraes. **A Leitura e o sujeito leitor em tempos de cibercultura e ciberespaço.** Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE. Universidade federal de Campina Grande – PB. Revista Verbum (ISSN 2316-3267), v. 12, n. 1, p. 162-177, mai. 2023.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca in the internacional university.** The politics of academic english language policy. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York, 2013.

JENKINS, Jennifer. **Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca.** Researchgate. Journal de Sociolinguistics, 2015.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. **Leitura: Uma proposta discursivo-desconstrutivista.** In: CARVALHO, Regina Célia de. e LIMA, Paschoal. (Org.). **Leitura múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras: São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MELO, Maria Helena de. **Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira.** In: CARVALHO, Regina Célia de. e LIMA, Paschoal. (Org.). **Leitura múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras: São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21ª Edição. Editora Vozes – Petrópolis, RJ, 1994.

REPORT Violation against Indigenous Peoples in Brazil, 2021. Revista Jornalística.
file:///C:/Users/Valeria/Documents/report-violence-against-the-indigenous-peoples-in-brazil_2021-cimi.pdf - Disponível em PDF acesso em 02.11.2023.

SILVA, Maria Dnalda Pereira. **Cultura digital, educação e juventudes. A BNCC do Ensino Médio em foco.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande – PB. 2022.

SILVA, Dnalda Pereira; XAVIER, Manassés Morais. **A concepção de enunciado na BNCC: possibilidades dialógicas**. Universidade Federal de Campina Grande – PB, 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: B34, 2018.

XAVIER, Manassés Morais; ALMEIDA, Maria de Fátima; BEZERRA, Symone Nayara Calixto. Jornalismo, política e ideologia. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 18, n. 2, INSS 2358-5870, 2018.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCG, 2020.

UMA ABORDAGEM TEXTUAL-INTERATIVA DA SELEÇÃO LEXICAL NA REDAÇÃO DO ENEM

Lindiane Maria GOMES¹⁰⁴
Herbertt NEVES¹⁰⁵

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar o impacto que o léxico tem no processo da produção escrita, Oliveira (2010) destaca que “Parte importante de nossa competência comunicativa [...] é nosso vocabulário. Quanto mais palavras conhecemos, mais fácil se torna o desenvolvimento de nossa capacidade de leitura e escrita” (Oliveira, 2010, p. 195). Isso ocorre porque produzir um texto consiste no ato de moldar o arcabouço linguístico de que dispomos a serviço de um propósito comunicativo. Nas palavras de Beaugrande (1997, *apud* Marcuschi, 2008, p. 80), o texto é “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Desta forma, podemos concluir que as ações cognitivas tratam do aspecto semântico do texto, isto é, refere-se ao modo como o texto foi construído para atender a um dado propósito comunicativo (coerência). O aspecto social, mencionado pelo autor, pode ser verificado no fato de que o texto é um evento que se realiza no processo de interação com outras pessoas, ou seja, ele não se dá no vazio, mas nas relações que estabelecemos necessariamente com o outro. Quanto ao aspecto linguístico, este se apresenta na construção do texto quando optamos por determinados termos em lugar de outros (escolhas lexicais) e quando estabelecemos uma rede de conexões entre os elementos que o compõem (coesão textual).

Contudo, apesar da importância que o léxico apresenta no processamento textual, Antunes (2012, p. 13) adverte que comumente o estudo do léxico é relegado a um segundo plano nas aulas de língua materna, em virtude do “lugar de quase monopólio” que é dado aos aspectos gramaticais. Segundo a autora, o léxico exige uma atenção maior nas aulas de línguas por tratar-se de um campo em constante transformação, que demanda uma análise frequente para o seu emprego de forma eficiente, diferentemente da gramática, a qual ‘internalizamos’ ainda no processo de aquisição da linguagem. Ao analisarmos o papel que a seleção lexical desempenha na

¹⁰⁴ Mestranda pelo ProfLetras, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/Pernambuco. E-mail: lindiane.gomes@ufpe.br.

¹⁰⁵ Doutor em Letras, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/ Paraíba. E-mail: jose.herbertt@professor.ufcg@edu.br.

construção da redação do ENEM (nosso objeto de estudo), percebemos que a validação do texto com a nota máxima está atrelada diretamente ao emprego adequado da seleção lexical e das relações que são estabelecidas ao longo do texto.

Dessa maneira, a pesquisa se propõe a analisar a seleção vocabular nas redações nota 1000 da edição do ENEM 2017. Para tal, partimos da seguinte questão: quais os mecanismos de que o autor (entenda-se participante da edição do ENEM 2017) lança mão, de forma interativa, para selecionar os itens lexicais de seu texto? Para respondê-la, definimos por objetivo geral analisar, sob a ótica da perspectiva textual-interativa, os recursos de seleção vocabular, especificamente o emprego de substantivos, utilizados pelos participantes da edição do ENEM 2017 que obtiveram nota 1000 na redação. Além disso, estabelecemos quatro objetivos específicos, sendo eles: a) identificar de que forma o gênero influencia na seleção lexical das redações nota 1000; b) verificar se, nas redações, há substantivos relacionados à figura do interlocutor; c) evidenciar como o tema proposto interfere nas escolhas lexicais e quais as principais relações lexicais são estabelecidas; e d) avaliar se os substantivos relacionados ao projeto de texto ajudam a compor o seu direcionamento argumentativo.

Com base na importância que o estudo do léxico apresenta para o desenvolvimento da competência comunicativa e levando em conta o pouco espaço dedicado ao seu aperfeiçoamento nas aulas de língua materna, acreditamos que a nossa pesquisa possa contribuir com o debate acrescentando uma nova voz às discussões sobre a relevância de se trabalhar com a seleção lexical atentando para a sua importância na construção do texto. Além disso, ainda são poucos os estudos desenvolvidos acerca da seleção lexical nos debates da Linguística.

O trabalho está organizado em cinco seções: nesta Introdução, apresentamos um panorama geral da pesquisa apontando para o que a motivou, quais os seus fundamentos e propostas de abordagem. Na segunda, apresentamos o referencial teórico que orientará o nosso trabalho. Nele, discutimos as diferentes definições de léxico, o papel desempenhado pela seleção lexical em textos escritos, além dos elementos interacionais envolvidos na seleção lexical. Na terceira, traçamos os aspectos metodológicos. Na quarta, apresentamos os resultados e discussão das análises. O trabalho finaliza com o capítulo das considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Definir o conceito de léxico não é uma tarefa fácil visto que, a depender do campo da linguística, a forma como o léxico é tratado pode apresentar mudanças significativas no objeto e na forma de análise. Na obra *Dicionário de Linguística*, Dubois *et al.* apresentam quatro acepções para definir o verbete ‘léxico’. Como primeira definição, o autor relaciona o léxico com o campo da lexicografia, isto é, com o trabalho de elaboração de dicionários. Neste contexto, o léxico está relacionado ao inventário de todas as palavras de uma língua ou de uma determinada área do conhecimento. A segunda acepção, dessa vez voltada a vertente da lexicologia, trata o léxico como sinônimo de vocabulário, uma vez que corresponde ao conjunto de palavras utilizadas por um determinado indivíduo ou por uma comunidade. A terceira definição apresentada no dicionário está atrelada à concepção cognitivista da gramática gerativa. Nela, o léxico é tido “como um dos elementos do componente de base da gramática” (Dubois *et al.*, 2014, p. 342), pois é constituído de traços sintáticos, semânticos e fonológicos. A última definição revisita o conceito de léxico partindo da ótica da análise do discurso. De acordo com essa vertente, o funcionamento do léxico centrado apenas na competência cognitiva do indivíduo não dava conta de explicar “a presença do falante em seu enunciado” nem o seu “conteúdo ideológico” (Dubois *et al.*, 2014, p. 343). É só a partir desse momento que vemos o aspecto social (pessoas do discurso, intenção comunicativa, contexto social etc.) sendo levado em consideração na construção dos sentidos.

Apesar da evolução que ocorreu na forma com que o léxico vai sendo tratado nas diversas linhas de análise apresentadas anteriormente, é perceptível que elas se baseiam em princípios estruturais ou cognitivos, deixando de fora a forte influência que o aspecto sociointeracional tem para a construção do significado. Em razão disso, Neves (2020) propõe que o léxico seja analisado sob uma ótica textual-interativa. De acordo com o autor,

[...] as concepções de léxico que centram sua atenção primordialmente em elementos formais (estruturais ou cognitivos) não permitem que se perceba a dimensão total do funcionamento lexical nos textos. Isso porque só se conseguem compreender os sistemas da língua em seu real funcionamento se a análise incidir sobre o texto concreto, representativo da verdadeira unidade de significação da linguagem, que é a interação. Mais ainda: apenas no quadro da interação podemos perceber a pluralidade de sentidos que esse texto é capaz de produzir (Neves, 2020, p. 89).

Neves atenta para a impossibilidade de analisarmos o léxico apartado de seu contexto social. Isso acontece porque os sentidos não se dão apenas na superfície do texto, já que são construídos na dinâmica das relações de textualidade a depender da situação em que esteja inserido, do propósito comunicativo do falante/autor, ou ainda do tema abordado. Isto posto, qualquer análise isolada, que não considera a atividade discursiva em sua totalidade, poderá suscitar uma compreensão imprecisa ou mesmo inadequada. Por esta razão, a perspectiva textual-interativa advoga que a complexidade do sistema lexical apenas pode ser dimensionada partindo de situações concretas de interação.

Quando partimos para uma análise do trabalho com o léxico nas aulas de português, percebemos que o pouco espaço dado ao estudo do léxico normalmente está centrado em atividades com palavras isoladas do texto e que não favorecem a ampliação do léxico dos alunos. Antunes (2012), ao explorar o foco dado ao estudo do léxico na escola, afirma que

[...] além de insuficientemente tratado, o léxico tem sido visto, na maioria dos programas de ensino do português, na sua dimensão morfológica (a formação de palavras) ou na sua dimensão semântica (seu significado e algumas de suas relações de sentido), vistas, ambas, em atividades à volta de palavras e frases isoladas. [...] falta ver o *léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência* (Antunes, 2012, p. 24).

Antunes deixa claro que a forma como o estudo do léxico vem sendo conduzido nas escolas não tem favorecido o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. A importância do trabalho com o léxico nas aulas de português se dá por proporcionar ao educando a chance de ampliar o seu repertório linguístico, mas, principalmente, porque permite conhecer os diversos usos associados a uma mesma palavra. Quando empregamos, de forma consciente, o sistema de uma língua com o intuito de se atingirem os mais variados efeitos de sentido. É essa competência linguística, tão importante para a construção do indivíduo, que tem deixado de ser desenvolvida no espaço escolar por não ser dispensada, nas aulas de língua, a atenção necessária para a sua apropriação. Nas palavras de Antunes (2010, p. 178), “[...] um repertório vocabular amplo e diversificado é condição de uma atuação comunicativa socialmente participativa, funcional e relevante. [...] a ampliação do repertório lexical do aluno deve ser um dos objetivos prioritários do ensino de línguas”.

De acordo com Villaça e Lúna (2012), dominar o léxico de uma língua não é fácil porque os falantes tendem a fazer uso de um vocabulário básico com um repertório de palavras que fazem parte de seu cotidiano. Como a escola tem-se omitido a trabalhar com o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os alunos desenvolvam a competência linguística, é mais que esperado que o desempenho apresentado pelos estudantes seja insuficiente, principalmente no que diz respeito a produção textual. Este fato é corroborado pela publicação de 30 de janeiro de 2018 do jornal O Globo, acerca dos resultados obtidos na prova de redação do Enem de 2017. Dentre as 4.725.330 (quatro milhões setecentas e vinte e cinco mil trezentas e trinta) redações corrigidas, apenas 53 (cinquenta e três) obtiveram nota 1000 (mil), enquanto 309.157 (trezentos e nove mil cento e cinquenta e sete) receberam a nota 0 (zero). Resultado, provável, de uma prática mecânica de trabalho com a produção textual, que não explora no aluno competências importantes, como a lexical.

Dessa forma, concordamos com Antunes (2010, p. 178), ao afirmar que “[...] a seleção lexical de um texto concorre para o estabelecimento de sua coerência, para a definição de sua unidade semântica”. Isso ocorre porque a construção textual não acontece de forma aleatória. São vários elementos que interferem na escolha lexical e dos quais lançamos mão para compor o texto, como: o gênero que será utilizado; o contexto, que definirá o tom formal ou informal; o tema a ser tratado, que interferirá na escolha vocabular; e, também, o interlocutor, pois, ao tomar conhecimento de quem receberá o texto, haverá influência na escolha do repertório linguístico do enunciador.

Por isso, partimos do princípio de que toda ação social é mediada pela linguagem e de que os sujeitos atuam dialogicamente para se constituírem e serem constituídos através do texto, sem deixar de lado o contexto social (Koch; Elias, 2010). Chegamos, pois, a conclusão de que todo texto é resultado de um trabalho coletivo que visa cumprir uma função social determinada.

De acordo com Neves (2018, p. 38), “O exercício da LINGUAGEM é a *interação* linguística: toda pessoa que usa a LINGUAGEM usa-a numa determinada situação de *interlocução*, e usa-a para falar (ou escrever) de alguma coisa para alguém”. Nas palavras de Neves (2018), podemos perceber a participação de, pelo menos, 3 (três) elementos envolvidos diretamente no processo de interação linguística: 2 (dois) desses elementos são os interlocutores, e o terceiro é a própria mensagem (expressão linguística) coconstruída por eles.

Do ponto de vista do usuário da língua, para a construção da expressão linguística (texto), são levados em consideração: o efeito que se quer obter do interlocutor, a situação em que se dá a interação e, por fim, as escolhas do falante para compor o seu enunciado (as expressões linguísticas), no “sentido de obter de seu interlocutor a interpretação que mais corresponda àquela intenção que dirigiu sua fala” (Neves, 2018, p. 40). Portanto, o usuário, para atingir o seu objetivo, usará todos os recursos linguísticos e discursivos de que dispõe.

Partindo do ponto de vista do interlocutor, a recepção do texto (expressão linguística) acontecerá da seguinte forma: ele recebe o produto enunciado e, para compreendê-lo, associa-o não apenas ao que foi dito, mas também ao propósito por trás do que foi dito. O que fica claro mais uma vez é que, para compreendermos algo que está sendo proferido, torna-se indispensável levar em consideração não apenas a mensagem materializada, mas, também, os interlocutores envolvidos. A interação entre esses três elementos influencia diretamente na construção do sentido.

Além da relação entre os interlocutores, outros fatores condicionam a escolha das palavras na realização de qualquer atividade discursiva (Antunes, 2012). Entre esses fatores, explicaremos: o gênero textual, o tema proposto e, por fim, o projeto de texto (intenção argumentativa).

(a) Gênero textual

Os gêneros por apresentarem conteúdo, estilo e composição que lhes são característicos, a adoção por um gênero específico condicionará as escolhas lexicais do falante/interlocutor.

(b) Tema/ assunto

O tema é provavelmente o primeiro elemento que irá orientar a escolha lexical para compor um texto. Ao nos depararmos com a proposta a ser debatida, logo pensamos no que iremos dizer. Esse questionamento inicial nos permite catalogar todas as informações que conhecemos acerca do tema para, a partir daí, selecionarmos o que será aproveitado para a composição textual e o que será descartado.

(c) Projeto de texto (intenção argumentativa)

O projeto de texto, de um modo geral, trata do propósito comunicativo que o escritor/interlocutor apresenta em sua produção linguística. Sempre que algo é dito, uma intenção é apresentada. Desse modo, para que essa intenção seja atingida, as palavras devem ser escolhidas cuidadosamente de forma que alcancem o fim pretendido.

3 METODOLOGIA

Para a construção da pesquisa, optamos pela proposta de classificação apresentada por Mascarenhas (2012), que trabalha com 5 (cinco) critérios, sendo eles de acordo com: as bases lógicas da investigação, a abordagem do problema, o objetivo principal, o propósito da pesquisa e o procedimento técnico adotado.

No que diz respeito às bases lógicas, os parâmetros utilizados para a composição do trabalho orientam-se de acordo com o método fenomenológico desenvolvido por Husserl (2008). Quanto à abordagem do problema, faremos uso do método qualitativo para avaliar as implicações dos padrões da seleção lexical presente nas amostras. No que tange ao objetivo geral do trabalho, faremos uso da perspectiva descritiva (Mascarenhas, 2012), uma vez que a proposta do trabalho sugere a análise explicativa do fenômeno da seleção lexical nas redações do Enem 2017. Quanto ao propósito da pesquisa, trata-se de um trabalho teórico, uma vez que buscamos entender um fenômeno linguístico em textos. O procedimento técnico adotado é de uma pesquisa documental, pois faremos uso de textos que circulam em um contexto específico e que, nas palavras de Oliveira (2007), não receberam nenhum tratamento científico anteriormente.

As técnicas de pesquisa adotadas foram: (1) observação, ao investigar o fenômeno da seleção lexical nas redações do Enem 2017; (2) amostragem, com o levantamento das ocorrências do substantivo em cada amostra do corpus; (3) descrição, quando destacamos os padrões de ocorrência que nos possibilitaram a organização dos elementos em categorias; e (4) análise, para a compreensão e construção dos resultados obtidos na pesquisa.

Para a composição do corpus, foi utilizada a Cartilha do Participante da edição do Enem 2018, por ser a mais recentemente publicada no momento da pesquisa. Nessa cartilha, além da apresentação/descrição do gênero redação do Enem e da descrição das Competências a serem avaliadas no texto, é divulgada uma amostra de 9 (nove) redações nota 1000 referentes à edição anterior, ou seja, a edição do Enem de 2017. São essas amostras que compõem o corpus expandido do trabalho.

Das 9 (nove) amostras disponíveis, selecionamos os 5 (cinco) textos que apresentavam o maior número de ocorrências de substantivos, formando assim nosso corpus restrito. Essa delimitação foi decidida em favor de uma análise mais atenta dos dados, além da preocupação em atender aos limites estabelecidos para a composição do

trabalho. Dessa forma, reorganizamos os objetos de análise conforme o maior número de ocorrências e os nomeamos de Texto A, Texto B, Texto C, Texto D e Texto E, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de ocorrências de substantivos *corpus* restrito

Nomenclatura atual	Texto de origem	Quantidade de ocorrências
Texto A	9	153
Texto B	7	132
Texto C	3	126
Texto D	8	120
Texto E	1	116

Fonte: os Autores (2024).

Como é possível observar na Tabela 1, para a composição do corpus restrito, foram selecionados os textos que apresentavam um número maior de ocorrências de substantivos, sendo desprezadas as demais amostras.

Com a escolha do corpus definida, passamos para a investigação de cada ocorrência nos textos selecionados. Essa verificação minuciosa, caso a caso, foi feita com o intuito de avaliar quais os critérios adotados pelos autores para a seleção dos substantivos utilizados na composição de suas produções. Assim, tornou-se possível identificar alguns padrões de usos dos substantivos, o que permitiu o estabelecimento de algumas categorias de análise, a saber: substantivos relacionados ao gênero redação; substantivos relacionados ao interlocutor; substantivos relacionados ao tema; e substantivos relacionados ao projeto de texto.

4 ANÁLISE DE DADOS

Em uma primeira análise da seleção lexical nas amostras que compõem o nosso corpus, pode-se verificar que a maioria das ocorrências dos substantivos encontrados estão associadas ao tema proposto para a construção da redação. Parece-nos evidente que as escolhas lexicais, na redação escolar, partem da definição do tema. Isso justifica o fato de, nas amostras, haver uma grande frequência de determinados vocábulos, dentre os quais ‘surdos’ (29 ocorrências), ‘educação’ (21 ocorrências) e ‘deficientes

[auditivos]' (20 ocorrências), em um texto cuja proposta é refletir sobre os obstáculos frente à educação de surdos.

Diversas relações lexicais foram identificadas ao longo das amostras, dentre elas: a sinonímia (sistema [educacional] x rede [de ensino]), o par hiperonímia e hiponímia (deficiente x surdo, instituições de ensino x escolas e faculdades, entre outras) e a antonímia (surdo x ouvintes). Levamos em conta também a presença de vocábulos que demarcam o contexto (marcas de tempo e espaço) bem como os que fazem referência aos elementos envolvidos no espaço do projeto de texto.

Após essa análise inicial, tornou-se mais claro que os substantivos apresentam uma grande relevância para a estruturação textual. São eles os responsáveis por desenvolver o tema proposto, apresentar o ponto de vista a ser construído na progressão textual; garantir a manutenção temática através do emprego de sinônimos, antônimos, hiperônimos e outros; adequar-se ao contexto social; além de proporcionar a coesão e a coerência. Portanto, torna-se possível afirmar que a seleção lexical é um dos principais recursos para a construção de sentidos de um texto.

Substantivos relacionados ao gênero textual

Uma das principais características do gênero redação escolar está atrelada à necessidade de se refletir sobre algum problema de ordem social (Brasil, 2018). Essa exigência do gênero, muitas vezes, aparece de forma explícita na proposta de redação (PR), como foi o caso do Enem 2017, em que se exigiu do participante uma análise acerca dos 'desafios' enfrentados pela comunidade surda para a formação educacional.

No contexto da PR, a presença do substantivo 'desafios' faz referência a uma "situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço e disposição firme" (Ferreira, 2010, p. 229). Dessa forma, para que as produções atingissem a pontuação máxima (nota 1000), era indispensável que o participante contemplasse o contexto em questão, atendendo, assim, às demandas exigidas pelo gênero. Dessa forma, todos os substantivos que fazem referência direta ao gênero normalmente atentam para esse "problema".

A partir da análise da seleção lexical nos textos do corpus, pode-se verificar que os substantivos que foram empregados para atender à estrutura do gênero estabelecem entre si uma relação de sinonímia. Já é consenso a não existência de sinônimos perfeitos, dada a "dificuldade de encontrar uma palavra que tenha exatamente o sentido

de outra” (Antunes, 2012, p. 78), por isso entendemos que, na verdade, esses vocábulos de referência ao problema abordado apresentam uma relação de proximidade semântica, como podemos perceber nas seguintes ocorrências: *empecilhos*, *desafios*, *dificuldade* e *entraves*. Seguem algumas ocorrências identificadas nos textos.

- a) [...] Esse panorama nofasto [*sic*] suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quanto de instituições formadoras de opinião, com o escopo de mitigar os diversos **empecilhos** postos frente à educação dessa parcela social. [1º parágrafo do Texto A]

Na introdução do texto A, o substantivo ‘empecilhos’, além de auxiliar na composição da tese, estabelece uma relação direta com o verbo “mitigar” (de complemento verbal). Aqui, o estudante deixa claro que a sua proposta de intervenção será construída com o intuito de amenizar, diminuir (mitigar) os obstáculos (empecilhos) postos diante da educação dos surdos.

Na segunda ocorrência (conclusão do Texto A), é possível perceber que a repetição do vocábulo retoma as informações que foram apresentadas no início do texto, conforme se observa a seguir:

- b) [...] Assim, reduzir-se-ão os **empecilhos** existentes hoje em relação à educação de surdos [...]. [4º parágrafo do Texto A]

Também aqui o substantivo ‘empecilhos’ está diretamente atrelado a uma forma verbal (complemento verbal de “reduzir”) e mantém as propostas apresentadas no parágrafo da introdução, cujo foco está direcionado para a diminuição ou redução dos obstáculos que limitam a trajetória educacional dos surdos. O recurso da repetição de um mesmo substantivo, neste caso, além de concorrer para a manutenção temática dentro do texto, implica também um recurso valioso para o encerramento do texto, pois resume as ideias apresentadas.

No Texto B, o estudante faz uso desse vocábulo em dois momentos distintos. No primeiro deles, para introduzir o primeiro parágrafo do desenvolvimento, conforme o que está disposto a seguir:

- c) Em primeira análise, o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos mostra-se como um dos **desafios** à consolidação dessa formação. [2º parágrafo do Texto B]

Nesse contexto, o autor associa os ‘desafios’ ao descaso do Estado. Ainda pelo excerto, fica claro que a escolha da forma plural serve para evidenciar a existência de mais de um desafio no que diz respeito à educação de surdos.

A segunda ocorrência do substantivo ‘desafios’, no Texto B, é empregada para fechar a conclusão do texto, como podemos perceber na reprodução a seguir.

- d) [...] Dessa forma, o Brasil poderia superar os **desafios** à consolidação da formação educacional de surdos. [4º parágrafo do Texto B]

Nesse contexto, o vocábulo ‘desafios’, diferentemente da primeira ocorrência, não se refere a algum problema específico. O substantivo em questão é empregado de uma forma genérica retomando as ideias desenvolvidas ao longo de todo o texto e as reiterando, o que proporciona a manutenção temática e concorre para a sua coerência e coesão.

Substantivos que fazem referência ao interlocutor

Um fato evidenciado na análise das amostras é que não constatamos, em nenhuma delas, uma referência que indique um direcionamento para o interlocutor do texto. Geraldi (1984), ao tratar da questão do apagamento dos interactantes na produção textual, afirma que isso é o resultado de uma interação que não foi satisfatória, ou seja, que não aconteceu adequadamente. Trazendo para o contexto específico do exame do Enem, a artificialidade da interação é, provavelmente, a grande responsável pela ausência do interlocutor.

O participante do Enem é imergido em um simulacro no qual se exige dele a reflexão acerca de uma situação-problema. Todo debate acerca do problema proposto leva em consideração apenas um lado da moeda, o próprio participante, que estabelece um diálogo simulado com um “interlocutor imaginário”. Esse diálogo constrói-se a partir do arcabouço teórico do participante bem como pelo auxílio dos textos motivadores disponibilizados. O produto resultante dessa simulação é uma expressão linguística que não tem o propósito de comunicar a alguém, uma vez que está presa nos limites do simulacro.

Substantivos que fazem referência ao tema

Na edição do Enem 2017, o tema da Proposta de Redação (PR) pedia que os participantes refletissem acerca dos “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Dessa forma, para que as produções se adequassem à PR, precisariam abordar os três elementos-chave contidos no tema, sendo eles: ‘desafios’, ‘formação educacional’ e ‘surdos’.

O primeiro elemento-chave, ‘desafios’, liga-se diretamente à funcionalidade do gênero redação, que já foi abordado no primeiro item desta análise; por isso, serão contemplados, neste momento, apenas os itens lexicais ‘formação educacional’ e ‘surdos’.

Os substantivos do campo lexical da ‘formação educacional’ estão indicados a seguir, na Tabela 2:

Tabela 2 – Campo lexical da ‘formação educacional’

SUBSTANTIVOS	OCORRÊNCIAS
educação	21
escola(s)	19
instituições (formadoras de opinião/de ensino/inclusivas); formação; educação	9
profissional	6
aula(s); professor(es)	5
Ministério da Educação	4
Alunos; universidades	3
Intérpretes; capacitação; colegas; sistema; cursos	2
Escolarização; centros educacionais; estudantes; palestras; especialistas; debates; seminários; feiras [culturais]; ambientes [educacionais]; rede [de ensino]; escolaridade; saber; base [educacional]; grade curricular; faculdade; aprendizado; educadores; estudo; oficinas; turmas	1

Fonte: os Autores (2024).

A Tabela 2 resgata todos os substantivos, identificados na amostra, que estão associados ao campo lexical da ‘formação educacional’. Nela, elencamos os substantivos de acordo com a frequência das ocorrências. Essa catalogação nos permite verificar que os substantivos ‘educação’ e ‘escola(s)’ são os que apresentam uma maior recorrência nos textos em relação aos demais vocábulos. A grande incidência de

substantivos associados ao campo da formação educacional justifica-se por ele ser um dos pontos obrigatórios a ser debatido nas redações.

Por sua vez, dentre os substantivos que compõem o campo lexical da ‘surdez’, os mais produtivos foram a própria retomada do substantivo ‘surdos’, com 29 (vinte e nove) ocorrências, e o emprego do substantivo ‘deficientes’, com 20 (ocorrências). O uso recorrente dessas formas lexicais deve-se à obrigatoriedade de se trazerem, no texto, vocábulos que façam referência ao campo da surdez. Seguem algumas ocorrências identificadas nas amostras.

Ao longo do *corpus*, apenas no Texto D foi identificada a ocorrência da relação de antonímia entre os pares ‘ouvinte’ x ‘surdo’, como o que está disposto a seguir.

- e) [...] a falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre **surdos** e **ouvintes** [...]. [2º parágrafo Texto D]
- f) [...] a escola deve preparar **surdos** e **ouvintes** para uma convivência harmoniosa [...]. [4º parágrafo Texto D]

A adoção do recurso da antonímia pelo candidato faz parte da sua construção argumentativa. É possível evidenciar que a argumentação, ao longo de todo o texto, constitui-se na oposição feita entre as oportunidades que são ofertadas para o público ouvinte e para o público surdo.

Substantivos que fazem referência ao projeto de texto

O Projeto de Texto (PT) materializa a intenção argumentativa presente no texto. Nesse espaço, destacaremos os substantivos utilizados para a composição do PT em cada uma das amostras partindo da divisão clássica introdução, desenvolvimento/argumentação e conclusão.

Nas amostras, o parágrafo da introdução apresenta uma estruturação relativamente padronizada para a sua composição, sendo formado, principalmente por três elementos, a saber: demarcação contextual (tempo e espaço), retomada da PR e tese (direcionamento argumentativo). A demarcação contextual pode ser evidenciada pelo emprego dos substantivos ‘[dois mil] anos’, ‘países [subdesenvolvidos]’, ‘Brasil’, ‘sociedade [atual]’, ‘país’, ‘época’ e ‘contemporaneidade’, como pode ser observado no fragmento a seguir.

- g) A formação educacional de surdos encontra, no **Brasil**, uma série de empecilhos. [1º parágrafo Texto B]

Para a construção da argumentação, os substantivos mais recorrentes foram: ‘preconceito’, ‘discriminação’, ‘direitos’ e ‘inclusão’. Contudo, outros substantivos serão utilizados apontando para os possíveis responsáveis pelo problema. Vejamos o fragmento a seguir, retirado do Texto A.

- h) É indubitável, de fato, que muitos **avanços** já foram conquistados no que tange à **efetivação** dos **direitos** constitucionais garantidos aos surdos brasileiros. [2º parágrafo Texto A]

Para a conclusão, os substantivos mais recorrentes estão associados às propostas de solução para o problema atentando para as ações necessárias, bem como para os possíveis responsáveis por executá-las. Vejamos a seguir os fragmentos retirados do Texto B.

- i) Nesse sentido, urge que o **Estado**, por meio de envio de **recursos** ao **Ministério da Educação**, promova a **construção** de escolas especializadas em deficientes auditivos e a **capacitação** de profissionais para atuarem [...]. Outrossim, **ONGs** devem promover, através da mídia, **campanhas** que conscientizem a população [...]. [4º parágrafo Texto B]

Em todas as amostras, verificou-se a presença do substantivo ‘Ministério da Educação’ e, de forma mais genérica, encontramos os substantivos ‘Estado’, ‘poder público’, ‘instituições [de apoio ao surdo]’, ‘instituições [formadoras de opinião]’, ‘ONGs’, entre outras. No que se refere às propostas de ações, podemos destacar ‘ampliação [de verbas]’, ‘realização [de palestras]’, ‘implementação [de suporte]’, ‘qualificação [profissional]’, ‘disponibilização [de vagas em escolas especiais]’, ‘inclusão [nas escolas]’, ‘aceso [à educação]’, ‘cursos [de Libras]’. É possível perceber que os substantivos utilizados na conclusão dos textos ajudam a reafirmar a tese apresentada pelos estudantes no capítulo da introdução, proporcionando sua unidade semântica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escolha das redações nota 1000 enquanto objeto de análise, optamos por explorar a construção textual pelo viés da seleção lexical. Decidimos por esse percurso em virtude da lacuna que temos na formação inicial no que diz respeito às contribuições do léxico para o desenvolvimento da competência linguística. Desse modo, nos propomos a verificar quais fatores impulsionam a escolha vocabular, assim como que relações esses vocábulos estabelecem ao longo do texto. A construção das análises partiu da definição de quatro categorias: gênero, interlocutor, tema e projeto de texto. Com base nesses critérios, avaliou-se a questão da produtividade das ocorrências dos substantivos de acordo com cada uma das categorias.

Após as análises, verificamos que o gênero, o tema e o projeto de texto exercem influência sobre as escolhas lexicais. No caso do gênero, os substantivos empregados para referenciá-lo são limitados e estabelecem uma relação de sinonímia entre si ('desafio', 'empecilho', 'dificuldade', etc.). O tema orienta a construção do texto e, por isso mesmo, é a categoria mais produtiva quanto à ocorrência de substantivos. O projeto de texto abarca os substantivos que constroem o direcionamento argumentativo do estudante. Já o interlocutor foi a única categoria em que não se evidenciou nenhuma referência ao longo da sequência textual.

No que tange à pergunta norteadora da pesquisa, confirmamos que de fato existem certas categorias que vão influenciar nas escolhas lexicais, contudo, percebemos que nem todas agem sobre o texto, como é o caso do interlocutor. Confirmamos que a seleção lexical traz pistas do direcionamento argumentativo pretendido pelo estudante bem como confirmamos que o tema é categoria que mais influencia a escolha vocabular; por isso mesmo, ela é a categoria mais produtiva.

Percebemos ainda que, para a construção da tese, os estudantes usam uma estrutura relativamente padronizada, iniciando a oração com substantivos que retomem o contexto anteriormente apresentado; é o caso dos vocábulos 'panorama', 'situação' e 'contexto'. Outro dado importante é que os substantivos utilizados para a composição da PR vão sendo, ao longo do texto, retomados e reafirmados proporcionando uniformidade semântica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no ENEM 2018**: Cartilha do participante. Brasília: Outubro, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 09/12/18.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

ENEM 2017 registra aumento de redações com nota 'zero'. **O Globo**, São Paulo, 30 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2017-registra-aumento-de-redacoes-com-nota-zero-22300924>. Acesso em 27/02/19.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

NEVES, Herbertt. **Argumentatividade das palavras**: construção do aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: EdUnesp, 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisa que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: parábola, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VILLAÇA, Márcio L. C.; LÚNA, Priscila M. de. Léxico no ensino de língua portuguesa: leitura e construção de sentido. **Revista UNIABEU**: Belford Roxo, v. 5, n. 11, set-dez 2012, p. 48-61.

A APROXIMAÇÃO ENTRE DÊIXIS INTERNA E EXTERNA POR ADVÉRBIOS DÊITICOS EM ENTREVISTAS ELEITORAIS

Fábio Prado LIMA¹⁰⁶

Herbertt NEVES¹⁰⁷

1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno dos advérbios reúne, como afirma Biderman (2001), categorizações problemáticas tendo em vista o caráter polifuncional dessa classe de palavras (Castilho, 2014). Desse modo, uma investigação sobre o funcionamento dos advérbios com base em demais níveis, a exemplo do textual, pode auxiliar na compreensão de particularidades desse grupo de palavras. Além disso, o grupo dos advérbios circunstanciais apresenta uma característica frequentemente estudada do ponto de vista semântico-pragmático, mas que ainda merece melhor compreensão do ponto de vista textual: a dêixis.

Em um cenário no qual se busca compreender o funcionamento textual-interativo dos advérbios e a dêixis adverbial, a relação de tais elementos para a orientação argumentativa dos textos também deve ser considerada. Assim, partimos da hipótese de que a dêixis adverbial promove a progressão textual e auxilia na tomada de posições discursivas. Com isso, o valor meramente situacional da sinalização espaço-temporal poderia, na verdade, ter um papel argumentativo na construção de textos nos quais um indivíduo precisa demonstrar a expertise em algum tópico, a exemplo das entrevistas com sujeitos do campo político, já que esses indivíduos necessitariam, de alguma maneira, construir textos de acordo com os objetivos individuais e partidários considerando as instâncias enunciativas.

A partir dos elementos aventados, este artigo tem como objetivo descrever uma das funções textual-interativas dos advérbios dêiticos em entrevistas com personalidades políticas. As discussões aqui empreendidas são baseadas nos resultados de Lima (2021) a respeito do funcionamento adverbial em um *corpus* formado por textos com candidatos à prefeitura de Recife no ano de 2020. A partir dos dados, foi

¹⁰⁶ Mestrando em Linguística, Universidade Estadual de Campinas fabio.pradoblina@gmail.com,

¹⁰⁷ Doutor em Letras (Linguística), Universidade Federal de Campina Grande herbertt.neves@ufpe.br,

possível chegar a três funções textual-interativas, dentre as quais destacamos, para este artigo, a aproximação entre dêixis interna e externa.

Para a composição deste artigo, apresentamos a introdução com o objeto de estudo e a problemática. Em seguida, na fundamentação teórica, trazemos à baila a definição de advérbio dêitico para a construção textual e argumentativa. Na sequência, a seção metodológica categoriza o tipo de pesquisa e lista os procedimentos realizados para a análise dos dados, que discorre sobre algumas ocorrências do *corpus*. Por fim, sintetizamos os pontos mais relevantes da análise e das discussões anteriores nas considerações finais.

Passamos, neste momento, para a seção de fundamentação teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme enfatizado anteriormente, os advérbios dêiticos representam uma subcategorização semântica dos advérbios. Para alguns estudiosos, como Neves (2000), esses advérbios também são referidos como circunstanciais. No entanto, é importante destacar que circunstanciais e dêiticos não são sinônimos. A circunstância engloba diversos fatores semânticos, como intensidade, modo, espaço, tempo, entre outros. Nesse contexto, a circunstância é considerada um hiperônimo do espaço e do tempo, os quais estão intrinsecamente ligados a uma característica fundamental da enunciação: a dêixis. Em contraste com o aspecto, outra característica presente em alguns circunstanciais, a dêixis é composta por um conjunto de elementos que se referem à situação de enunciação, seja ela pressuposta ou explicitada pelo narrador (Fiorin, 2016).

A dêixis também é responsável pela subjetividade na instância do discurso, pois, como afirmado por Benveniste (1976), ela utiliza formas vazias que estabelecem as coordenadas da interação. Essas formas vazias são constituídas por um conjunto de elementos que indicam o contexto imediato da enunciação pela linguagem. Esse conjunto é organizado, segundo Yule (1996), em categorias de pessoa, espaço e tempo, sendo que os advérbios contemplam as duas últimas categorias.

Segundo Lopes e Bertucci (2020, p. 286), "a dêixis está diretamente relacionada aos contextos enunciativos por precisar estabelecer uma relação direta com os elementos do mundo no processo de sua identificação". A partir dessa conexão, Cavalcante (2009) define a dêixis a partir de duas características prototípicas: a

referência a uma entidade e a ligação do enunciado à realidade enunciativa. Em outras palavras, os advérbios dêiticos fazem referência a um referente da realidade e ligam o enunciado à realidade do momento e local da enunciação.

Além disso, é importante destacar que, ao analisarmos os advérbios dêiticos, percebemos que as ancoragens de tempo e lugar vinculam os usos linguísticos não apenas ao momento e local da produção, mas também à subjetividade de cada indivíduo, fundamentando suas ações no mundo a partir do ponto zero estabelecido no momento e local da enunciação.

Ao considerarmos os aspectos funcionais, as categorias de espaço e tempo são compreendidas como construções subjetivas que se reconfiguram para permitir a localização de elementos no próprio texto. Desse modo, a dêixis constitui o processo cognitivo da referência no âmbito textual, distinguindo a dêixis interna, relacionada ao espaço-tempo do texto, da dêixis externa, correspondendo à interação entre os sujeitos (Heine, 2007).

No que diz respeito aos advérbios dêiticos, sua classificação funcional é fundamental para entendermos suas propriedades. Autores como Neves (2000) classificam esses advérbios como circunstanciais fóricos, identificando funções como argumental, adjuntiva adverbial, adjuntiva adnominal e juntiva. Essas funções exemplificam o polifuncionalismo adverbial, no qual esses advérbios podem desempenhar papéis diversos, associados a direção, alvo, entre outros (Cançado, 2012).

Além disso, é relevante destacar as propriedades sintáticas dos advérbios dêiticos, as quais podem variar de acordo com o contexto e a mobilidade dos locativos (Xavier; Kanthack, 2019). A diversidade de binômios e trinômios adverbiais com características distintas, como destacado por Bonfim (1988), também evidencia a complexidade desses advérbios. No entanto, é necessário ressaltar que a definição de dêixis proposta por Bonfim vai de encontro ao que foi discutido até então, enfatizando a natureza relativa desses advérbios (Arena; Ilogti de Sá, 2020).

Em relação à argumentação, os advérbios dêiticos desempenham um papel crucial na estratégia persuasiva do falante. Através da dêixis temporal e espacial, os advérbios são utilizados para tornar um momento difuso e para situar a argumentação na memória discursiva do interlocutor (Silva Neto, 2019; Rocha; Santos, 2019).

Em síntese, os advérbios dêiticos são elementos linguísticos que desempenham diversas funções semânticas e sintáticas, tendo um papel fundamental na estruturação do

discurso e na construção da argumentação. Sua análise contribui para uma compreensão mais ampla dos mecanismos de referenciação e persuasão na linguagem.

3 METODOLOGIA

A partir das categorizações metodológicas elencadas por Mascarenhas (2018) e Paiva (2019), definimos esta pesquisa como indutiva, qualitativa, descritiva e documental. A pesquisa é indutiva porque os dêiticos adverbiais não partem de categorias determinadas para análise, e sim posteriormente. É qualitativa porque o foco está no vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito pesquisador, sem que o foco esteja no tratamento estatístico de dados. É descritiva porque os advérbios são explicados de acordo com seu padrão de funcionamento, o que fica sistematizado em nossas análises. É documental porque utilizamos, para o levantamento do *corpus*, entrevistas, as quais objetivavam apresentar as propostas e as opiniões dos candidatos ao cargo de prefeito em Recife, não havendo, assim, conexão imediata com os estudos linguísticos e o objetivo inicial do texto para ser analisado.

O material de análise foi gerado a partir de entrevistas publicadas na internet entre 29 de julho e 14 de novembro de 2020, período anterior à votação do primeiro turno eleitoral em Recife. Desse modo, seria possível observar os usos linguísticos dos candidatos à prefeitura da capital pernambucana antes de haver a redução para os dois concorrentes ao segundo turno, diminuindo a quantidade de material disponível para análise. Entre os candidatos, foram interpretados os dados de quatro políticos, a saber: Coronel Feitosa, João Campos, Marília Arraes e Patrícia Domingos.

As entrevistas foram publicadas em portais de periódicos recifenses, como o *Diário de Pernambuco* e a *Folha de Pernambuco*, os quais, além de circularem massivamente na região da capital pernambucana, compartilham suas publicações na íntegra pela internet, possibilitando o acesso a leitores de outros estados que se interessem pela situação de um dos polos econômicos nordestinos. Para se chegar a esses portais, foram inseridos, no Google, nos dias 10 e 30 de outubro de 2020, termos que seguissem esta estrutura: [NOME DO CANDIDATO] + Recife + Entrevista.

Com o intuito de organizar as entrevistas utilizadas na análise, elaborou-se o Quadro 1, em que se apresentam, a seguir, as principais informações referentes a cada um dos textos constantes no *corpus* da pesquisa.

Quadro 1 – Apresentação das entrevistas analisadas

CANDIDATO ENTREVISTADO	DATA DA PUBLICAÇÃO	VEÍCULO
Coronel Feitosa	29 de julho de 2020	Diário de Pernambuco
João Campos	15 de setembro de 2020	Diário de Pernambuco
Patrícia Domingos	26 de setembro de 2020	Folha de Pernambuco
Marília Arraes	05 de outubro de 2020	Jornal do Commercio Rádio Jornal
Patrícia Domingos	07 de outubro de 2020	Jornal do Commercio Blog de Jamildo
João Campos	08 de outubro de 2020	CBN Recife
Coronel Feitosa	09 de outubro de 2020	Diário de Pernambuco
Marília Arraes	23 de outubro de 2020	Jornal do Commercio Blog de Jamildo
João Campos	23 de outubro de 2020	Fala Pernambuco
Patrícia Domingos	29 de outubro de 2020	Jornal do Commercio Rádio Jornal

Fonte: Lima (2021).

O Quadro 1 organiza as entrevistas analisadas de acordo com o entrevistado, a data de publicação e o veículo que as publicou. Para as entrevistas com igual data de publicação, a divisão tem como base o horário em que foram colocadas nos portais de notícia. De modo geral, percebe-se que o número de publicações aumenta de acordo com a proximidade em relação ao primeiro turno eleitoral. Além disso, há uma predominância de entrevistas do *Jornal do Commercio* e do *Diário do Pernambuco*, com casos mais isolados de outros portais. Nesse sentido, depreende-se que os candidatos teriam suas entrevistas lidas por um público relativamente similar em virtude dos veículos mencionados, o que poderia motivar usos linguísticos voltados aos jornalistas encarregados pelas entrevistas e, concomitantemente, aos leitores que teriam acesso aos enunciados proferidos por tais entrevistados.

Um dos critérios para a seleção das entrevistas estava relacionado à extensão dos textos. As entrevistas tinham em média, entre duas e três laudas, o que possibilitou encontrar buscar os dêiticos adverbiais com mais facilidade. A justificativa para essa média também está ligada à busca por uma paridade entre os textos para descrever as

estruturas linguísticas presentes nas entrevistas a partir de um material linguístico quantitativamente similar entre todos os exemplares coletados.

Quanto aos dados analisados, são advérbios simples de caráter dêitico, não havendo, nas ocorrências, sintagmas adverbiais constituídos por locuções ou orações. Assim, quatro advérbios foram observados, os quais estão listados a seguir: “aqui”, “lá”, “aí” e “hoje”.

Para cada ocorrência, utilizamos códigos a fim de contemplar o candidato que executou tal advérbio e o uso em si. Com base nesse propósito, os códigos estão estruturados da seguinte maneira: em primeiro lugar, há as iniciais do entrevistado; posteriormente, há a indicação de dêitico locativo (L) ou temporal (T) e a numeração de cada uso conforme as publicações das entrevistas. As iniciais dos candidatos são as seguintes: CF (Coronel Feitosa), JC (João Campos), MA (Marília Arraes) e PD (Patrícia Domingos).

A título de exemplificação, caso o primeiro dêitico adverbial utilizado na primeira entrevista de Coronel Feitosa seja “ontem”, que tem valor semântico temporal, o código seria este: CF-T01. Assim, o código segue o padrão composto da sigla do candidato aparecendo em primeiro lugar e da indicação de tempo ou de lugar com a numeração baseada na sequência de usos em que o advérbio aparece nas entrevistas.

Quanto à operacionalização da análise, iniciamos pela identificação os dêiticos adverbiais nas entrevistas — organizadas por ordem de publicação — por meio das ferramentas de busca do Google Chrome e do Microsoft Word. Posteriormente, categorizamos os dêiticos com base nos seus valores semânticos prototípicos de tempo e de espaço. Por fim, realizamos a descrição dos itens e a análise conforme o funcionamento textual-interativo em cada entrevista, explicando os padrões que constam no *corpus*.

Quanto à análise em si, descrevemos os advérbios a partir da perspectiva textual-interativa. Nessa conjuntura, o texto é tomado como lugar de interação em que atividades interacionais conscientes ocorrem, as quais se relacionam com os componentes menores da língua para a realização de um todo linguístico que se vincula às circunstâncias de produção e de recepção (Bentes, 2001; 2023). A interação pela via do texto envolve, por tais circunstâncias, cooperação racional e acionamento de estratégias sociocognitivas flexíveis, como as inferências e os *frames*, a fim de mediar os sentidos aventados (Van Dijk, 1992; Koch, 2014; Raso, 2023). Os itens presentes na

materialidade textual, a exemplo dos advérbios, devem ser tratados no âmbito da interação, pois “funcionam na situação de interação com as possíveis intenções dos interlocutores e a partir de sentidos preestabelecidos socialmente” (Neves, 2020, p. 89). Diante disso, o funcionamento textual-interativo volta-se para o modo como os elementos linguísticos adéquam-se à dinâmica interacional mediada pelo texto. A aplicação dessa perspectiva à análise empreendida aqui é feita, portanto, por um olhar duplo, levando em consideração tanto as relações existentes entre a situação comunicativa por meio dos indivíduos, do gênero textual e dos tópicos desenvolvidos quanto os usos dos advérbios dêiticos dentro das sentenças que firmam o texto.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com base na concepção de dêixis textual proposta por Cavalcante (2009), que sugere uma espécie de metáfora na transição dos advérbios para o domínio textual, compreendemos um processo intrínseco à foricidade, o qual se constitui em um processo metafórico entre a virtualidade do espaço-tempo textual e a materialidade da enunciação. Sob essa perspectiva, os dêiticos transitam entre sua função inicial de indicar e suas conexões intratextuais, tornando difícil distinguir em qual ponto do continuum o advérbio se encontra.

Na categoria dos dêiticos temporais, observa-se uma tendência de associação com outros elementos de valor indicativo semelhante. Os usos identificados remetem a outros dêiticos presentes no enunciado, marcando diferentes pontos na temporalidade ou introduzindo sintagmas adicionais para ampliar a descrição do momento em destaque. Essa tendência está intimamente ligada à noção de atualidade ou temporalidade ampliada, que se manifesta na conexão entre as sentenças do enunciado. Os dêiticos simples ou sintagmas equivalentes desempenham um papel fundamental nesse processo, atuando internamente ao texto.

Os dêiticos locativos apresentam comportamentos distintos, sendo que um dêitico pode gerar outro em um processo bidirecional entre o plano interno e externo do texto. Além disso, os locativos parecem requerer um referente interno mais próximo. A noção de localidade pode ser mais abstrata no enunciado, exigindo elementos linguísticos para esclarecer esses pontos, geralmente dentro da mesma sentença. Isso demonstra a importância desses elementos na construção do processo pragmático-

enunciativo da dêixis no texto. Essa dinâmica é exemplificada em CF-T03, conforme descrito a seguir:

CF-T03 Eu sou um homem da política. Ainda ontem eu encontrei com o Pastor Jairinho (que se coloca como pré-candidato à prefeitura do Recife). Disse a ele que estava aberto ao diálogo, já tínhamos conversado anteriormente.

Nesse trecho, Coronel Feitosa, um dos candidatos no primeiro turno da eleição em Recife, descreve seu envolvimento com a política, recorrendo à citação de uma autoridade política: Pastor Jairinho, cuja figura é contextualizada por um parêntese inserido pelo jornalista. Para descrever a fala do pastor, Feitosa retoma a conversa entre os políticos, marcando o momento do diálogo com diversas expressões temporais, como em "ainda ontem" e "já". No entanto, a convergência entre os dois tipos de dêixis ocorre com outro advérbio mencionado apenas no final da sentença: "anteriormente".

Ao ser colocado no final da sentença, o advérbio "anteriormente" possui um duplo efeito: ele engloba a fala anterior de Coronel Feitosa dirigida ao Pastor Jairinho e, ao mesmo tempo, estabelece temporalmente o momento da enunciação pelo falante. Como resultado da fala citada, o candidato destaca um evento que reforça sua importância através de suas conexões políticas. Em relação à enunciação, Feitosa esclarece a proximidade temporal entre sua fala e o diálogo. Essa dupla função de "anteriormente" faz com que ele retome os eventos narrados na sentença anterior e, ao mesmo tempo, pontue temporalmente a relação entre o falante e o objeto da fala.

Dessa forma, a dêixis interna é acentuada pelos outros advérbios, que também auxiliam na identificação da dêixis externa. Ao contrário da tríade "ontem-hoje-amanhã", o conceito de "anteriormente" requer maior especificidade, alcançada pela referência ao dia anterior. Essas percepções indicam que "anteriormente" encapsula as ações narradas para retomá-las anaforicamente, marcando-as através da dêixis interna. Essa marcação se assemelha à ostensão física da dêixis externa, mantendo pela enunciação o ponto da fala e o ponto do objeto ou acontecimento descrito. Essa fusão de valores interno e externo é tão intensa que não fica claro qual das dêixis predomina sobre a outra, mas é evidente que o uso do advérbio "anteriormente" tem propósitos interativos no texto, confirmando a atualidade na fala de Coronel Feitosa e impulsionando a progressão textual.

Outro exemplo da convergência entre a dêixis interna e externa em advérbios temporais é encontrado neste fragmento:

MCA-T09 Acho que não tem lógica voltar aulas agora com o ano já terminando. Os jovens podem não adquirir a doença (covid-19), mas levam para pais e avós.

O político Marco Aurélio emite sua opinião sobre o retorno às aulas presenciais após a pandemia de COVID-19, embora o nome da doença não seja mencionado pelo candidato. Para garantir a compreensão textual, o jornalista inclui um parêntese para especificar o patógeno. O tema em discussão carrega consigo a atualidade do momento da entrevista, uma vez que a continuação das aulas no formato remoto surgiu após eventos que levaram a mudanças socioeconômicas a partir de 2020. Nessa perspectiva, a marcação dêitica é estabelecida no texto com a palavra "agora", que, precedendo o sintagma preposicionado "com o ano já terminando", promove dois mecanismos de interação textual.

O primeiro mecanismo de interação textual diz respeito à dêixis externa, que situa o momento da entrevista em um período de acontecimentos sociais tumultuados. O segundo mecanismo aborda o uso fórico, ou seja, a dêixis interna, presente na delimitação temporal mais específica fornecida pelo sintagma preposicionado. Dessa forma, o "agora", em uma instância externa, reflete um período mais amplo, possivelmente correspondente a uma fase da pandemia com implicações complexas para Marco Aurélio. O mesmo advérbio também introduz o sintagma preposicionado "com o ano já terminando", destacando a capacidade da dêixis de retomar ou anunciar um termo. É importante destacar a relevância do sintagma preposicionado na dêixis externa, pois ele limita o momento aos últimos meses do ano, estabelecendo uma interação contributiva entre as dêixis.

Quanto aos locativos, a análise se inicia com a primeira ocorrência em PD-L03, que segue abaixo:

PD-L03 Nós somos oposição a tudo que está posto aí hoje, a essa velha política que mantém nossa cidade no atraso. A minha grande preocupação nesse momento é construir propostas que possam transformar a qualidade de vida dos moradores do Recife.

No trecho em análise, a candidata Patrícia Domingos faz uma declaração em que se posiciona como uma candidata à prefeitura contrária à gestão atual e define sua prioridade com base nos problemas atuais, propondo uma solução caso vença nas urnas.

Nesse contexto, Domingos não se expressa de forma individual, mas reitera a coletividade e sua posição ideológica distinta, destacada pelo uso do advérbio "aí", que possui uma dupla funcionalidade. Além de indicar uma distância virtual, o advérbio antecipa outro referente: "a essa velha política que mantém nossa cidade no atraso".

Assim, enquanto a virtualidade da dêixis externa parece evocar o imaginário coletivo sobre como a política é conduzida na cidade do Recife, a dêixis interna, de maneira semelhante ao que ocorre em MCA-T09, introduz de forma catafórica um elemento que especifica um item que, por ter parte de sua compreensão no âmbito virtual, talvez não seja compreendido pelo leitor da entrevista. Com isso, uma ideia abstrata é esclarecida textualmente, permitindo uma melhor identificação do referente e dando espaço para a opinião negativa da candidata sobre o contexto político. Essa construção, portanto, contribui para uma maior verossimilhança do enunciado, pois a abstração passa por um processo de delineamento referencial, auxiliando na verificação empírica do que se traduz em usos linguísticos.

Outra forma de uso percebida no corpus está relacionada à presença de um referente físico por meio de um substantivo. Isso pode ser observado em MCA-L16, transcrito a seguir:

MCA-L16 Um dia eu visitei um projeto social na comunidade em Dois Unidos e vi que eles prestavam bastante serviços para a comunidade e não recebia um real de apoio da Prefeitura, nesse mesmo dia eu visitei o Compaz e quando chego lá ele estava fechado. Durante o meu governo todos os projetos sociais de comunidade irão receber uma assistência da prefeitura.

Na citação da fala de Marco Aurélio feita pelo jornalista, é evidente uma narrativa construída a partir de sua visita à comunidade em Dois Unidos. Essa visita é delineada por expressões temporais, como "um dia" e "nesse mesmo dia", ilustrando como as expressões dêiticas temporais contribuem para a organização textual de uma narrativa. No entanto, destaca-se aqui o advérbio "lá", inserido em uma cláusula hipotática temporal, que, por ser um locativo, entrelaça tempo e espaço conforme formulado pelo candidato.

Além dessa observação inicial, nota-se também a proximidade entre a dêixis interna e externa. No entanto, essa dinâmica parece se configurar de maneira distinta em relação ao exemplo anterior. Em MCA-L16, "lá" parece estar mais vinculado à dêixis interna, pois seu referente é identificável antes de sua introdução no texto: "o Compaz".

Este local, possivelmente familiar para a maioria dos moradores do Recife e que serviu de base para a pergunta feita pelo jornalista durante a entrevista, é pontuado anaforicamente pelo advérbio "lá", contribuindo para a progressão textual e atualizando os referentes ao mesmo objeto. Embora esse uso pareça ser predominantemente interno, é importante destacar que Marco Aurélio foi entrevistado em Recife e, como mencionado, o local ao qual o dêitico se refere é possivelmente de conhecimento comum para os envolvidos no processo textual-interativo. Assim, mesmo sutil, há indícios de uma ostensão ocorrendo na declaração do candidato, o que mantém a aproximação entre a dêixis externa e interna neste caso.

Com base na descrição dessas ocorrências, é possível compreender algumas distinções entre os dêiticos temporais e locativos em relação à proximidade entre a dêixis interna e externa. Nos dêiticos temporais, observa-se uma rede associativa que gera novas marcações nos enunciados, permitindo a introdução de outros sintagmas com valor dêitico e um sentido de temporalidade mais amplo, influenciado pela subjetividade do entrevistado em relação aos eventos mencionados em seu discurso. Nos dêiticos locativos, por outro lado, há uma indefinição sobre qual dêixis gera a outra, como evidenciado na projeção em PD-L03 e na retomada em MCA-L16. Além disso, os dêiticos locativos estão mais próximos de outros referentes, sugerindo que o espaço é uma categoria mais abstrata para o interlocutor e requer, portanto, mais informações para esclarecer seu caráter ostensivo e textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo descreveu a aproximação entre dêixis interna e externa, fenômenos que, em nosso entender, não se diferenciam, na medida em que a dêixis é construída com base em sinalizações espaço-temporais na interação, independentemente da forma como essa interação acontece. Nesse contexto, a função textual-interativa foi percebida em um *corpus* constituído por entrevistas concedidas por candidatos à prefeitura de Recife em 2020 e permitiu ver diferenças entre os dêiticos de valores semânticos de espaço e de tempo.

De modo mais específico, foi possível constatar a presença de associações ostensivas, que projetam marcações de transição textual e de introdução de novos sintagmas e geram uma teia de elementos atuais no texto. Ademais, podemos perceber

uma bidirecionalidade a respeito de qual dêixis desencadeia a outra e uma proximidade entre os referentes para possibilitar um melhor contorno acerca do objeto ou da informação apresentada no enunciado. Esses resultados são relevantes para ratificar o processo de gramaticalização entre as categorias de espaço e de tempo para a construção textual e, ao mesmo tempo, para salientar os dêiticos enquanto elementos necessários não somente de um ponto de vista enunciativo, mas de um ponto de vista textual. Nesse sentido, mais do que apontar para o contexto imediato da interação, os advérbios dêiticos parecem contribuir para a conexão entre enunciados e porções textuais, bem como para a argumentação, a qual, dentro do gênero textual e do papel social desempenhado pelos sujeitos do *corpus*, é fator essencial quanto à construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 259-301.
- BENTES, A.C. Texto. In: MAGALHÃES, T; FLORES, V. (orgs.) **Estudos do discurso: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BONFIM, E. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1988.
- CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, M. M. Os dêiticos textuais. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.; BARROS, K. S. M. de (orgs.). **Um linguista, orientações diversas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 135-147.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Contexto, 2016.
- ILOGTI DE SÁ, É. C.; PAIVA, M. da C. A. de; CEZÁRIO, M. M. Ordem de circunstanciais temporais em português e francês: motivações discursivas. **Revista Linguística**, v. 16, n. , p. 646-665, 2020.

HEINE, B. **Grammaticalization space > time > text**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Handout apresentado no I Workshop on Grammaticalization of the Discourse and Grammar Research Group/XI Seminário do Grupo de Estudos Discurso e Gramática.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, L. D. do N. S.; BERTUCCI, R. A. Análise de dêiticos em questões de vestibular. **Muitas Vozes**, v. 8, n. 2, p. 216–239, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/13855>. Acesso em: 26 abr. 2023.

LIMA, F. A. P. de B. **Aqui será meu amanhã**: funcionamento textual-interativo de advérbios dêiticos em entrevistas eleitorais. 2021. 74 f. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

MASCARENHAS, S. A. (org.). **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2018.

NEVES, H. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RASO, T. **Pragmática**. São Paulo: Parábola, 2023.

ROCHA, M. S. da; SANTOS, M. F. O. Aspectos da argumentação e da recategorização metafórica no gênero sermão oral. **A Cor das Letras**, v. 19, n. 2, p. 34, 1 jan. 2019.

SILVA NETO, J. M. da. Dêixis temporal e pessoal na construção da argumentatividade em artigos de opinião. **Entrepalavras**, v. 9, n. 1, p. 270, 30 abr. 2019.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

YULE, G. **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

XAVIER, A. C.; KANTHACK, G. S. Advérbios locativos em notícias jornalísticas: uma abordagem morfossintática. **Signótica**, v. 31, p. 1-22, 2019.

BRINQUEDOS, MEMÓRIAS E POEMAS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A POESIA EM SALA DE AULA

Claudenice da Silva SOUZA¹⁰⁸

Livramento Fernanda de Lima ARAÚJO¹⁰⁹

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos, vêm surgindo diversas abordagens metodológicas que visam contemplar a literatura em sala de aula, abordagens estas que pretendem contribuir para a formação de leitores de modo a haver uma aproximação real e efetiva com o texto. Partindo da ideia de que o leitor em formação é atuante no processo de significação, lançamos mão da ideia de que o texto deve ser trabalhado de forma a ser articulado com experiências e saberes que compreendam o horizonte de expectativa do leitor em formação.

Assim, ao percebermos o interesse de alguns de nossos alunos pela temática *brinquedos*, selecionamos dois poemas de autores nacionais para serem levados para uma turma de primeiro ano do ensino médio com vistas a proporcionar um momento de leitura de poesia. Nosso intuito foi, portanto, partir de um interesse prévio deles para que pudessem conhecer os poemas “Na Rua do Sabão”, de Manuel Bandeira, e “Recordo ainda... e nada mais me importa...”, de Mario Quintana, tendo em vista que em outras oportunidades já havíamos levado outros poemas dos autores para apreciação.

Com relação à temática em questão, faz-se mister destacar que, desde tempos imemoriais, os brinquedos têm desempenhado um papel essencial na vida das crianças, proporcionando não apenas entretenimento, mas também oportunidades valiosas para aprendizado e desenvolvimento. Ao longo da história, testemunhamos a evolução dos brinquedos, desde simples objetos feitos à mão até sofisticados *gadgets* eletrônicos. Essa diversidade reflete não apenas as mudanças tecnológicas, mas também os valores culturais e as necessidades educacionais de cada época.

¹⁰⁸ É doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e professora de Língua portuguesa na rede estadual de ensino em Picuí-PB. E-mail: clau909silva@gmail.com

¹⁰⁹ É mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e professora de Língua portuguesa na rede privada de ensino em Picuí-PB. E-mail: livfernanda2@gmail.com

Desse modo, nos debruçamos sobre a vivência com os poemas em sala de aula e tentamos compreender de que maneira essa temática pode aproximar os alunos de poetas como os que foram escolhidos. Além do mais, pretendemos compreender também como a experiência com esses textos pode trazer à tona lembranças e memórias dos alunos em formação.

2 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: REVISITANDO A TEORIA DE WALTER BENJAMIN

Atualmente, os brinquedos educativos ganham destaque, reconhecidos por sua capacidade de estimular a imaginação, promover habilidades cognitivas e sociais, e até mesmo preparar as crianças para os desafios do mundo moderno. Com uma variedade tão vasta disponível, desde blocos de construção, quebra-cabeças, aplicativos interativos e jogos de realidade virtual, os pais e educadores têm à disposição uma ampla gama de ferramentas para enriquecer o ambiente de aprendizagem das crianças.

No entanto, apesar da crescente popularidade dos brinquedos eletrônicos, muitos argumentam em favor dos brinquedos tradicionais, como bonecas, carrinhos, bolas e jogos de tabuleiro, que incentivam a interação física e social, bem como a criatividade e o pensamento crítico. Todavia, independentemente do tipo ou da tecnologia envolvida, o cerne dos brinquedos permanece o mesmo: proporcionar alegria, aprendizado e crescimento para as crianças em suas jornadas de descoberta e desenvolvimento. Ainda mais, de acordo com Benjamin (2009, p. 84) “Hoje em dia, os brinquedos antigos tornam-se significativos sob muitos aspectos. Folclore, psicanálise, história da arte e a nova configuração gráfica encontram neles um objeto bastante profícuo”. Isto é, essa abordagem amplia a compreensão destes, considerando não apenas seu valor como objetos de entretenimento, mas também como artefatos culturais e psicológicos.

Conforme o autor supracitado,

o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos muitos antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil transformaram-se em brinquedos. (p. 96)

A relação entre adultos e crianças na seleção e disponibilização de brinquedos revela uma dinâmica intrincada e multifacetada. Conforme observado no trecho, o brinquedo, muitas vezes, é percebido como um meio de enfrentamento não apenas entre a criança e os adultos, mas, na verdade, entre estes últimos e a própria criança. Esse confronto é amplamente evidenciado pelo papel predominante do responsável na provisão inicial desses itens de brincadeiras. De fato, quem mais senão o adulto fornece os primeiros brinquedos à criança, influenciando-a diretamente em suas primeiras experiências de brincadeira? Embora muitos desses artefatos possam parecer imitações dos instrumentos dos adultos, o verdadeiro choque surge ao considerar quem os escolhe e oferece à garotada, pois, na maioria dos casos, são os mais velhos que exercem essa influência sobre as experiências dos pequeninos desde cedo, como sabemos. Isso sugere que a escolha dos brinquedos para elas pode ser influenciada por normas culturais, expectativas sociais e ações dos adultos.

Contudo, por ter inclusive uma percepção diferente da criança, este lhe dá algo que representa uma versão em miniatura dos aspectos que estão ao seu redor como, por exemplo, um carrinho, um fogãozinho ou algo do tipo. Entretanto, em virtude de ser altamente imagética, a criança usufrui do que recebeu e transforma em algo que vai além do esperado, dando vida e formas ao mesmo objeto, pois é um meio de defrontação entre esses dois grupos. Apesar dessa imposição potencial, o autor reconhece que as crianças ainda possuem certa autonomia para aceitar ou rejeitar o que lhes for dado. No entanto, essa liberdade pode ser limitada pela influência e pelas expectativas sociais, especialmente em culturas nas quais certos brinquedos são considerados mais adequados ou desejáveis. Desse modo, eles são mais do que simples ferramentas de entretenimento, levando em conta que são veículos para a expressão criativa e o desenvolvimento pessoal das crianças.

O autor discute ainda que, embora o estímulo para o adulto ao brincar seja significativo, não é o único fator influenciador e tampouco o mais decisivo. No entanto, “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (Benjamin, 2009, p. 93). Ou seja, há uma distinção entre dois tipos de brinquedos: aqueles altamente atrativos por sua semelhança com objetos do mundo real e aqueles que facilitam uma brincadeira mais imaginativa e criativa. À medida que os brinquedos se tornam mais realistas em sua imitação,

afastam-se dos verdadeiros instrumentos de brincar, que permitem à criança explorar sua imaginação de forma livre e criativa. Quando os brinquedos são excessivamente imitativos, desviam-se da essência da brincadeira viva, que é caracterizada pela imaginação e espontaneidade das crianças. Isso sugere que os brinquedos mais atraentes nem sempre são os mais adequados para promover o desenvolvimento infantil e a brincadeira criativa.

Ainda mais, conforme explana o autor, antigamente existia, um "naturalismo obtuso" (p. 93), sugerindo que essa perspectiva limitada é que não permitia uma compreensão verdadeira da criança enquanto brincava. Isso implica que, anteriormente, a brincadeira infantil não era adequadamente compreendida ou valorizada, possivelmente devido a visões simplistas sobre o papel do brinquedo na imaginação infantil. No entanto, há uma mudança de paradigma mais recente a partir do qual se pode esperar uma superação desse equívoco, pois agora há uma compreensão mais profunda de que a brincadeira da criança não é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, mas, sim, pelo desejo intrínseco da criança de se envolver em atividades específicas.

É relevante enfatizar a importância de reconhecer e apoiar a autonomia e a criatividade da criança durante o momento no qual se diverte a partir de brincadeiras. Isso envolve proporcionar um ambiente seguro e estimulante onde as crianças possam explorar livremente suas ideias e imaginação, sem restrições excessivas ou expectativas pré-definidas. Ao valorizar e respeitar a individualidade e o agir das crianças no ato de brincar, podemos promover um desenvolvimento saudável e uma experiência lúdica enriquecedora a partir da concepção de que a criança é capaz de criar sua própria narrativa e experiência a partir de suas próprias motivações e interesses, independentemente do conteúdo específico do brinquedo.

A partir das ponderações feitas, atentemo-nos ainda para o fato de que enquanto anteriormente o autor critica uma visão limitada e naturalista do brincar, em contraponto, ele discorre sobre a experiência dos adultos que encontram libertação por meio de brinquedos. Ou seja, isso nos sugere uma abordagem mais complexa e inclusiva do fenômeno do brincar, pois precisamos destacar a importância de reconhecer a diversidade de formas de divertimento e de entender o papel dos brinquedos não apenas na infância, mas também na vida adulta. Ele sugere que o brincar não é apenas uma atividade para crianças, mas também uma forma de lidar com as pressões e

desafios da vida adulta, oferecendo um escape temporário e uma oportunidade de expressão criativa e liberdade.

Para entendermos melhor esse conceito, Benjamin (2009) ilustra essa ideia com a imagem de um pai absorto com um trenzinho de brinquedo dado ao filho durante o Natal, enquanto o filho chora ao seu lado. Esse comportamento não representa uma regressão maciça à infância por parte do adulto, mas sim uma forma de libertação dos horrores da realidade. A cena descrita destaca a ideia de que brincar sempre envolve uma sensação de libertação. Enquanto as crianças criam seu próprio mundo de fantasia ao realizar tal atividade, os adultos encontram uma forma de escapar dos desafios e pressões da vida real ao reproduzirem uma réplica em escala reduzida dela. Essa reprodução pode ser vista como uma forma de lidar com uma existência que parece insuportável, fornecendo uma válvula de escape para as tensões e preocupações do mundo adulto.

O estudioso também menciona o crescente interesse nos jogos e livros infantis após o final da guerra, sugerindo que a banalização de uma existência insuportável contribuiu para tal aumento da procura de obras. Isso indica que, em tempos de crise e incerteza, os adultos podem ser especialmente atraídos para formas de entretenimento que lhes permitam momentaneamente evadir-se dos desafios da realidade, porque o ato de brincar vai além de distrair a mente e o corpo, traz a sensação de felicidade, a sensação, ainda mais, de que tudo está bem. Ou seja, tem-se a ilusão de que não há um tempo/espço além daquele momento no qual a imaginação está fluindo. Como é possível observar, isso não ocorre somente com a criança, posto que a ideia de brincadeira não envolve uma idade em específico. Certamente, é uma atividade que transcende as barreiras dos anos transcorridos e se manifesta como um fenômeno humano universal. Além de proporcionar distração mental e física, o brincar também traz consigo uma sensação de felicidade e contentamento.

Portanto, a essência da brincadeira reside na capacidade de desencadear uma sensação de liberdade, imaginação e contentamento, independentemente da idade do indivíduo. É um momento em que podemos nos desligar das preocupações do mundo real e mergulhar em um universo de possibilidades em que o único limite é a nossa própria imaginação. Assim, a brincadeira e o brinquedo não apenas nos trazem alegria momentânea, mas também nos ajudam a manter um equilíbrio emocional e a redescobrir a magia e a simplicidade da vida, independente de quem o faça.

3 OS POEMAS ESCOLHIDOS PARA A SALA DE AULA: ENTRE BRINCADEIRAS E RECORDAÇÕES

O poema “Na Rua do Sabão” pertence ao livro *O ritmo dissoluto*, publicado no volume *Poesias* de 1924. A obra demonstra a sensibilidade e a força de Manuel Bandeira para perceber momentos que para a maioria das pessoas passariam despercebidos, registros que se tornam significativos por meio de suas lentes. Como destaca Alcides Villaça na apresentação, “o poeta olha para fora e absorve, recriando-a, a intensidade das vivências mundanas, a poesia do que está à nossa volta e que perdemos por falta de atenção, de abertura afetiva, de linguagem” (p. 12).

O poema começa com a canção popular muito conhecida entre as crianças. Mesmo sem indicação de quem poderiam ser as vozes, ficamos a imaginar algo relacionado à cantiga e ao som das crianças. Em seguida, na segunda estrofe, surge o eu lírico em primeira pessoa: “O que me custou arranjar aquele balãozinho de papel!”. Assim, ele se coloca no poema fazendo-nos entender que pensa sobre o quanto custou para ele conseguir aquele balão, ou seja, como se ele pensasse nisso enquanto as vozes infantis cantam. O balão é um instrumento usado para brincadeira e, hoje em dia, já é proibido devido aos riscos ambientais que pode trazer. Como já dissemos anteriormente, Benjamin (2009) acredita que os brinquedos antigos têm significado por muitos aspectos, dentre eles: o folclore, a história da arte e a psicanálise. No poema, o balão é tido como objeto especial pelo eu lírico e pelas crianças da Rua do Sabão que acompanham seu trajeto pelo céu e se divertem ante a perspectiva de que ele caia.

Ele conta que quem o fez foi o filho da lavadeira, dando-lhe a característica de que ele tosse bastante. Alguns verbos indicam o esforço do rapaz na constituição do objeto tema do poema: comprou, cortou-o, compôs, ajustou. Todos estão na terceira pessoa do singular e conjugados no pretérito perfeito do indicativo, que denotam ações certas que ocorreram em um passado não muito distante. Dessa forma, tais verbos contribuem para a compreensão de que o eu lírico relembra as ações do filho da lavadeira para a realização do balão enquanto as vozes acontecem no presente.

A terceira estrofe nos traz de volta para o momento atual com o verbo no presente do indicativo na terceira pessoa do singular, verbo – *subir* – agora relacionado ao balão. Esse único verso constitui uma estrofe inteira, fazendo-nos entender que o episódio relatado ocorre durante a noite, já que ele sobe na escuridão. Quanto à

caracterização do brinquedo, Bandeira usa de sua sensibilidade para descrevê-lo como *pequena coisa tocante na escuridão do céu*, e assim nos faz ver a imagem de um balão subindo no escuro, é algo que se destaca, comove e emociona o eu lírico.

Em seguida, o eu lírico conta, como se observasse tudo, que o balão demora para *criar fôlego*, verso no qual a personificação no faz pensar no balão como um ser com vida própria. Então, em meio à tentativa de continuar seu trajeto rumo ao céu, há vozes que gritam *com maldade: Cai cai balão!* Percebamos que *com maldade* – nesse caso adjunto adverbial de modo – indica não só o modo, mas também o forte desejo de que o balão venha a cair. A molecada da Rua do Sabão fazia daquilo uma festa, suas vozes ressoavam até maldosamente, mas no fundo estavam se divertindo.

Em seguida, uma única estrofe demonstra como o balão não atendeu às expectativas da molecada: “Subitamente, porém, entesou, enfunou-se e arrancou das mãos que o tenteavam”. Os verbos fazem perceber a ordem dos acontecimentos que levam o objeto para longe: ficou reto, inflou-se e soltou-se das mãos que o seguravam. O verso também constitui uma estrofe, destacando a ação, pois assim o desejo das crianças é frustrado.

A próxima estrofe fala sobre a subida do balão. Vejamos:

E foi subindo...
para longe...
serenamente...
Como se enchesse o soprinho tísico do José.

A organização da estrofe é no mínimo intrigante. Os três primeiros versos são curtos, terminam todos com reticências e estão dispostos na página de forma que dá a entender que o seguinte verso só deve aparecer após o anterior cumprir o seu papel. São, portanto, como uma espécie de ilustração sobre como ocorre a subida do objeto. Ele sobe para muito longe e de maneira serena, alheio a todas as súplicas e vociferações das crianças que torciam por sua queda. Esses versos representam de maneira sutil e imagética a subida do balão; no quarto verso, há uma espécie de quebra desse movimento com a mudança de imagem, pois agora o que aparece é o pensamento do eu lírico, pois ele compara esse ato com o sopro do jovem tísico chamado José. Parece-nos que o eu lírico estava vendo todo a situação quando pensou na causa de tudo, que era justamente o soprinho tísico, ou seja, o substantivo no diminutivo dá a entender o

esforço – devido à doença – para poder encher o balão, que agora fazia jus ao afincado e dedicação do rapaz doente.

Enquanto isso, as vozes dos meninos ecoam com a próxima estrofe dedicada somente a elas: “Cai cai balão!”. Isto é, enquanto viam-no subir torciam ainda mais para que caísse e lançavam mão de estratégias para isso – como é mostrado na estrofe seguinte – com atiradeiras, assobios, apupos e pedradas. Vale ressaltar ainda a distribuição desses substantivos ao longo dos versos, pois os três últimos constituem três versos diferentes. A tática do autor destaca cada uma das ações executadas com vistas a derrubar o balão. Além do mais, elas mesmas (além do código escrito) parecem estar presentes na página, como se verso a verso a molecada realizasse seus atos para ver a caída do artefato. No entanto, vale ressaltar ainda que o momento descrito no poema é que serve de brincadeira para a molecada. Assim, o balão é o objeto que dá a eles com o que brincar, mas não é o único responsável por seu divertimento, pois a brincadeira não é determinada pelo balão, como lembra Benjamin (2009), mas também pelo momento de imaginação que envolve cada um dos moleques e dá vida à brincadeira. Ou seja, ao falar acerca dessa questão, ela ultrapassa esse objeto pois há um desejo da criança em se envolver naquele instante em que torciam para que ele caísse, como se suas vozes fossem fazer isso ocorrer.

“Cai cai balão!”, gritam novamente os meninos enquanto um senhor adverte sobre a proibição desse objeto no município. Em meio a isso, o balão continua sua jornada pelo céu: “Ele foi subindo... / muito serenamente.../ para muito longe...”. O autor utiliza a mesma estratégia usada anteriormente a qual consiste em colocar versos curtos, terminados todos com reticências e dispostos na página de forma que dá a entender que o seguinte verso só deve aparecer após o anterior cumprir o seu papel. Percebamos que os versos seguem a mesma lógica com algumas mudanças: o primeiro aparece agora com o pronome pessoal *ele*; o segundo é o advérbio *serenamente*, que era o terceiro verso na estrofe com a qual comparamos, acrescido do advérbio de intensidade *muito* dando a entender a serenidade ainda maior conforme as vozes da molecada gritam; o terceiro verso – que era o segundo na outra estrofe – também traz agora o mesmo advérbio de intensidade reforçando essa ideia. Vemos o próprio balão indo *para muito longe* devido à disposição dos versos e ao recurso da pontuação atrelado às palavras escolhidas pelo poeta. Por fim, o eu lírico, calando toda a zoadia

feita pela molecada, diz que o balão *não caiu na Rua do Sabão*, porque de tão longínquo que estava *caiu no mar*.

O poema “Recordo ainda... E nada mais me importa...” (soneto VIII) pertence ao primeiro livro de Mario Quintana *A rua dos Cataventos*, publicado em 1940. Essa obra reúne 35 sonetos, o que nos faz pensar na consciência poética do autor, pois, conforme aponta Tania Franco Carvalhal na apresentação, se fossem publicados depois que Quintana começou a escrever e publicar versos livres, seria um retrocesso para sua obra tendo em vista que o soneto é uma forma fixa já bastante utilizada e em certo desuso.

O poema começa com o eu lírico em primeira pessoa afirmando, por meio do verbo *recordar*, que existe algo relativo a seu passado que ele retoma, que parece ser o centro de seus pensamentos e que nada além disso lhe importa. O que é lembrado por ele são *aqueles dias de uma luz tão mansa*. Notemos primeiro a caracterização desses dias: *luz*, o que nos faz pensar em momentos claros e alegres; segundo, a adjetivação dada a esse vocábulo: *mansa*, que nos lembra sossegado, pacato. Dessa forma, o eu lírico traça um paralelo entre seu momento atual em contraste com dias de mansidão ou tranquilidade.

Assim dizem os versos seguintes: “Que me deixavam, sempre, de lembrança, / Algum brinquedo novo à minha porta...”. A partir destes, o eu lírico nos coloca na direção do tempo de sua infância, quando recebia objetos com os quais se divertia. Então, é possível perceber, por meio da caracterização dada àqueles momentos, que os brinquedos se configuram como uma lembrança doce e serena de outras circunstâncias de sua existência. Logo, retomamos a ideia de Benjamin (2009) acerca do enfrentamento, pois há no poema uma espécie de confronto entre o tempo presente e o passado, entre o adulto e a criança que o eu lírico já fora um dia.

A conjunção adversativa – *mas* – que inicia a segunda quadra modifica bruscamente o rumo do poema, pois o eu lírico assume um tom sombrio ao falar acerca de um *vento de Desesperança* – assim com a inicial maiúscula destaca ainda mais o quão forte foi para ele essa mudança. O vento, enquanto fenômeno formado pelo movimento do ar na atmosfera, revela uma concepção muito além da meteorológica, pois o adjunto adnominal tem a ver com desalento, falta de expectativa, desânimo. O vento destacado no poema sopra cinzas e estas lembram o que restou de coisas que já tiveram vida. O ambiente desse sopro é a *noite morta*, que evoca o tempo escuro que

transcorre sem a luz solar, mas nesse caso, o sentido é demasiado complexo porque se percebe a relação entre *cinzas* e *morta*, vocábulos que sugerem uma sensação lúgubre. Em decorrência disso, o eu lírico deixa de lado os *brinquedos de criança*, pendura-os na *galharia torta* porque o ambiente já não é propício para brincadeiras, haja vista que ficou esmaecido após as cinzas serem jogadas. Estabelece-se no poema a oposição entre a alegre luminescência da infância e a melancólica obscuridade da vida adulta.

Na terceira estrofe, o eu lírico conta que seguiu sua vida *estrada fora*. No entanto, a partir da conjunção concessiva *embora*, ele adverte que mesmo aparentando idade e senso, o leitor não deve se iludir, ou seja, não podemos levar em conta o que ele parece ser, que é velho e sensato. Ele marca essa advertência com os dois pontos no fim do último verso da terceira estrofe. A interação direta com quem está lendo se justifica e se completa na última parte do texto quando ele diz veemente:

Eu quero os meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino... acreditai...
Que envelheceu, um dia, de repente!...

O eu lírico anseia por ter outra vez os seus brinquedos, talvez uma metáfora para tempos mais tranquilos e felizes de sua existência. A situação nos faz pensar na imagem que Benjamin (2009) coloca ao tratar dos brinquedos: um pai absorto com um trenzinho dado ao filho durante o Natal enquanto o menino chora. O autor destaca que tal representação não é uma volta à infância perdida, mas uma maneira de se sentir livre perante os horrores da realidade em que se encontra. No poema, o tempo passa ininterruptamente e o eu lírico não se deu conta de sua velhice repentina. Por isso, apela que o leitor acredite nele. Então, o poema assume um tom nostálgico e ávido no qual ele espera ansiosamente que esse tempo anterior ao vento de desesperança traga brinquedos e não cinzas para que ele possa brincar e que a vida possa ser suave de novo.

4 BRINCANDO DE LER POESIA: A EXPERIÊNCIA COM OS POEMAS EM SALA DE AULA

A turma de primeiro ano recebeu os dois poemas na mesma folha. Eles já sabiam que a aula seria a leitura de poemas, pois em uma aula anterior, pediram para que eu levasse alguma coisa relacionada à temática, eles queriam um momento para que

pudessem falar sobre os brinquedos que tinham ou que já haviam tido na infância. Essa ideia surgiu de uma aluna que havia levado um boneco para a sala de aula. Vi, como professora e mediadora, uma oportunidade para lermos poemas. De acordo com Dalla-Bona e Benato (2018), uma forma de desmarginalizar o texto poético é justamente levando-o para a sala de aula com frequência e, obviamente, a partir de estratégias que provoquem uma aproximação entre o leitor e o texto. Tendo em vista que, como afirma Compagnon (2009), o espaço para a literatura tornou-se escasso tanto na escola quanto nas nossas formas de lazer como um todo, é primordial que pensemos estratégias que minimizem os danos dessa escassez e que possam, não obstante às dificuldades, contribuir com a formação de leitores.

Inicialmente, fizemos a leitura silenciosa do poema “Na Rua do Sabão”, de Manuel Bandeira. Pedimos que não lessem os dois poemas de uma vez para que pudessemos desfrutar cada um a seu tempo sem perdermos detalhes. Logo quando pegaram a folha, percebi o estranhamento de alguns e um deles chegou a comentar: “Professora, isso não é o poema, é a música!”. Pedi que continuassem lendo até que entenderam que não se tratava da música, mas, sim, de um poema que tinha um trequinho da canção que eles conheciam. Conforme explana Compagnon (2009, p. 38), “O poeta dispõe do poder não mais arcaico, mas moderno – como atesta a evocação da fotografia –, de desvelar uma verdade que não seja transcendente, mas latente, potencialmente presente, escondida fora da consciência, imanente, singular e, até aí, inexprimível”. Como é possível lermos no poema, Bandeira começa com a canção popular cantada por crianças de gerações mais antigas e nos faz lembrar nossa própria infância, isto é, ao deixar registrado em seus versos a cantiga nos faz rememorar algo que, mesmo que não esteja aparente, é vívido e forte dentro de nós.

Ao finalizarem a leitura, ouvi comentários do tipo: “Não entendi nada!”. Isso é normal quando se lê um poema pela primeira vez. Ainda mais, é preciso levar em consideração que os adolescentes hoje vivem um ritmo apressado – quase frenético – no qual, muitas vezes, passam despercebidas certas situações. Quando se trata de poesia, não é diferente. Conforme afirmam Dalla-Bona e Benato (2018, p. 97), “O professor precisa primeiramente acreditar na capacidade dos alunos em construir o sentido do texto poético e, além disso, criar estratégias para assegurar o diálogo entre as crianças e fazer a mediação para instigá-las a pensar”. Dessa forma, a escolha do professor, de acordo com as autoras, deve partir de textos que tenham uma certa complexidade e que

exijam um nível mais alto de reflexão. É preciso insistir, ler, reler, fazer perguntas, até que eles mesmos consigam desacelerar para enfim começarem a perceber as nuances de um texto poético.

Então, sugerimos que fosse realizada uma leitura em voz alta com a seguinte dinâmica: um deles faria a leitura dos versos e todo o restante da turma faria a parte da cantiga, cantando-a. Os primeiros versos do poema são o refrão da cantiga, então pedi que a cantassem completa para que pudessem entrar no ritmo e na realidade do texto. A turma inteira cantou, alguns de início ficaram um pouco inibidos, mas quando viram que a maioria estava cantando, não se opuseram. Assim foram ficando mais à vontade com os versos. Como lembra Compagnon (2009), a literatura deve ser lida e estudada pelos leitores porque através dela é possível haver a preservação e a transmissão da experiência que não é nossa, mas que por meio da leitura podemos ter acesso. Ainda que a experiência expressa no poema não fale de nossa própria infância, tornou-se, por assim dizer, parte de nós porque aprendemos a lembrar as nossas brincadeiras da infância e fizemos apelo à nossa emoção ao cantar a canção. A literatura “nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos” (p. 47), relembra o autor supracitado.

Após a cantiga, o aluno começou a leitura com o eu lírico falando sobre a dificuldade para poder arranjar o balãozinho. Quem leu foi um aluno que gosta muito de poesia e que até arrisca uns versinhos. As autoras Dalla-Bona e Benato (2018, p. 96) destacam que “o professor tem ainda o desafio de despertar o senso poético do aluno, de avivar para a sensibilidade e a emoção, de aproximá-los de textos com qualidade estética para lhes ampliar as consciências”. No entanto, as autoras dizem ainda que isso só será possível se o professor estiver sensibilizado e que essa sensibilidade pode vir com o entusiasmo e a vontade de compartilhar com seus alunos suas experiências de leitura.

O segundo momento em que o refrão aparece no texto é quando os meninos da Rua do Sabão começam a gritar com maldade para que o balão caia. Então, conforme foi chegando esse instante do poema, os alunos se prepararam para cantar, mas talvez por vergonha não deram a expressividade que o verso pede. Então, sugerimos mais força na entonação e indaguei-lhes se a maneira como nos expressamos quando estamos com raiva é a mesma de quando estamos alegres ou tristes. Nesse momento, é importante salientar que

É perfeitamente possível chamar a atenção para a beleza de uma imagem, para um ritmo, para o andamento de um verso, para a configuração gráfica de um poema e, ao mesmo tempo, compreender o sentido daquela imagem, o efeito alcançado por aquele ritmo, aquele andamento, aquele modo de construção. Ou seja, é possível ir além da sensibilização, fazer uma leitura integradora que vá da forma ao sentido e vice-versa; esse movimento é também, a seu modo, de sensibilização. (Pinheiro, 2018, p.66)

Dessa forma, o autor elucida que, por meio de um trabalho de cuidado com o texto, é possível lançar mão de estratégias que possam ir além da sensibilização. É importante olhar e perceber aspectos dos versos, fazer com que os leitores em formação, aos poucos, também se acerquem dessas peculiaridades. Por isso, a relevância da maneira como daremos atenção aos versos do poema. Com relação ao “Na Rua do Sabão”, os alunos leram novamente os versos que falavam sobre a maldade dos moleques e cantaram a canção inteira, mas por opção deles. Percebi que estavam se divertindo. Conforme a leitura ia ocorrendo, a turma fazia a parte da canção de acordo com o que achavam o eu lírico e os meninos descritos no poema. No fim, como o balão se vai para muito longe, eles ainda fizeram as vozes já longínquas da molecada e ficamos a imaginar o objeto distante no céu.

Assim que terminamos a leitura, muitos alunos da turma começaram a falar de sua experiência com um brinquedo parecido, muitos meninos e meninas expuseram suas lembranças de quando soltavam pipa no sítio ou nas ruas da cidade e de como aprenderam a empinar esse objeto de fascinação das crianças de nosso meio. A conversa correu solta para que falassem sem cobrança ou pressão. Em conformidade com o que diz Pinheiro (2018, p. 17-18), acreditamos que

Para nós, que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre “comunicação de alguma nova experiência” tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz – e o que diz – ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as suas emoções e sua sensibilidade.

Destarte, supomos que o momento em que os leitores em formação trouxeram suas próprias lembranças, que foram acionadas a partir da leitura do poema de Bandeira, tenha sido um momento importante de reconhecimento e sensibilidade. Em seguida, pedi que dissessem se gostaram de algum verso. A cada vez que um destacava algum

trecho, eu pedia que lesse para a turma. Desse modo, eles tinham a oportunidade de ler com sua própria voz aquilo pelo qual haviam tido mais interesse.

Passamos então para o segundo poema. Logo após a realização da leitura silenciosa, eles começaram a falar sobre os brinquedos que ganhavam na infância. Sobre isso, nada foi perguntado, o que nos leva a compreender que se sentiam à vontade para falar durante a aula. Então, muitos contaram que já não tinham mais os brinquedos de quando eram crianças. Outros expuseram que conseguiram guardar alguns que os pais não haviam doado para crianças menores. Acerca do fato de os alunos conseguirem falar sobre situações que acabam sendo acionadas ou lembradas a partir da leitura, Alves (2012, p. 97-98) alude que

Estamos pensando que o leitor jovem tem todas as condições de discutir o poema a partir de sua experiência de mundo e de leitura. Por certo, o professor deverá ter lido os poemas com atenção e poderá levantar questões a serem observadas se elas forem nascendo desta proposta inicial da qual eles destaquem alguma estrofe para comentar. Partir das questões temáticas, sobretudo se os alunos leitores não têm uma experiência de leitura consolidada, tende a funcionar, mas é sempre bom ir conduzindo o leitor a voltar-se para o texto, localizar aquilo que ele está comentando. E, paulatinamente, fazê-lo perceber que há ali um modo diferenciado de escrita.

Após seus relatos, pedi que fizéssemos uma leitura em voz alta em que cada estrofe seria lida por um aluno diferente. Depois, outros também quiseram repetir a leitura e assim fizemos. Esse momento rendeu bastante. Alves (2012) discorre que a leitura em voz alta é um procedimento básico, mas relevante, porque acaba propiciando uma aproximação do leitor com o poema que está sendo lido. Por isso, o autor afirma que, depois ser realizada a leitura individual ou silenciosa, é oportuno que o professor, como mediador, proporcione o espaço para que os alunos leiam em voz alta.

Após isso, muitos destacaram o tom mais subjetivo do poema de Quintana, no qual há uma reflexão sobre a passagem do tempo; por isso, a última estrofe foi bastante destacada por eles. Assim, sugeri que a lêssemos todos juntos e experimentamos várias entonações para essa leitura até eles dizerem a que mais se adequava ao que o eu lírico demonstra com o desejo de que os seus brinquedos voltem para ele, pois ele ainda se sente o mesmo menino de sempre.

Durante a conversa, ouvi dois ou três alunos dizerem que haviam gostado mais do poema do Quintana do que de Bandeira. Isso foi falado livremente. Então, indaguei o

porquê e instigui-lhes a apontar momentos em que os textos se pareciam, isto é, traziam situações ou sentimentos que podiam se assemelhar. Perguntei também sobre como o eu lírico via cada situação em cada poema, se participava das ações, se as observava de longe ou ainda como lidavam com os brinquedos em cada texto. De certa forma, acabamos adotando uma perspectiva comparativa na leitura dos poemas. Isso estimula, como afirma Alves (2012), o senso de observação do leitor, pois ele irá olhar com mais calma e acabará compreendendo melhor sua leitura e descobrindo até mesmo sentidos e versos para os quais não havia atentado antes.

Alves (2012, p. 92) aborda sobre aspectos do gênero lírico que podem ser enfatizados quando estamos lendo poesia com os alunos: “Por exemplo, a tendência a um discurso em primeira pessoa, a busca de imagens para revelar sentimentos, sensações; o ritmo e a musicalidade como essenciais e indicadores do tom e sentimentos apresentados”. Dessa forma, o poema acaba se revelando um texto sobre o qual podemos falar e expressar nossas experiências.

5 CONCLUSÃO

A experiência vivenciada com os poemas numa turma de primeiro ano do ensino médio aclara que vale a pena levar a poesia para a sala de aula desde que, obviamente, não levemos qualquer texto alegando ser poesia. É preciso selecionar o que será lido com os alunos e, mais ainda, é necessário que tenhamos cuidado com a forma como trabalharemos os textos poéticos. Destarte, é preciso ter critérios estéticos para a seleção do que será levado para as turmas.

A temática foi relevante tendo em vista a meritória expressão dada tanto às lembranças das brincadeiras dos alunos quanto às memórias de seus brinquedos. Evocá-las nem sempre precisa vir arraigado de um tom nostálgicamente triste, mas, sim, como constatação de quem nós somos com o tempo que passa. Ler poemas previamente selecionados para esse fim nos faz perceber que a literatura, enquanto símbolo e expressão de nós mesmos, pode permitir uma ampliação de nossos conhecimentos sobre a vida e sobre a condição humana e levá-la para a escola engendra um apelo à nossa própria sensibilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANDO, Patrícia Aparecida Beraldo (org.). **Práticas de língua e literatura no Ensino Médio: olhares diversos, múltiplas propostas**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

BANDEIRA, Manuel. **O ritmo dissoluto**; coordenador André Seffrin. 1. ed. São Paulo: Global, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**; tradução, apresentação e notas Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**; tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BENATO, Maria Luciana Scucato. A desmarginalização do texto poético na escola: uma experiência com haicais escritos por crianças. In: DEBUS, E.; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTI, N. (org.). **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. 1. ed. Campina Grande – PB: EDUFCG, 2018.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

QUINTANA, Mario. **A rua dos cataventos**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005.

A POESIA FEMININA CHEGANDO À SALA DE AULA

Veronica Sobral Almeida AMARAL¹¹⁰
José Hélder Pinheiro ALVES

1 INTRODUÇÃO

Quando nos aproximamos da poesia de autoria feminina, lembramo-nos da luta empreendida pelo movimento feminista, que defende o fim do sexismo, da violência contra a mulher, do racismo e todas as formas de preconceitos que impedem a igualdade de gênero. No entanto, neste processo, nos deparamos com quem acredita que este movimento seja de oposição aos homens. Sobre isso, Hooks (2023) nos diz que é necessário que aconteça uma conscientização feminista para homens, para que haja um entendimento que a luta é para desmontar o sistema patriarcado e não de oposição ao masculino.

Ao longo da história e nas diversas instituições – família, igreja, sociedade - a visão patriarcal suscita o sexismo, a violência contra a mulher e as formas de preconceito que inferiorizam os valores femininos e tornam a mulher silenciada e invisibilizada, em diversos segmentos e, sobretudo, na literatura. No entanto, para que ocorra uma mudança, uma quebra de paradigmas, é preciso que a mulher rompa, também, com as ideias e atitudes que cooperam e fortalecem esse sistema. Sobre isso, Lerner (2019) diz que é preciso uma extensa revolução cultural que transforme o patriarcado.

O sistema do patriarcado só pode funcionar com a cooperação das mulheres. Assegura-se essa cooperação por diversos meios: doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do reconhecimento da própria história. [...] Por quase quatro mil anos, as mulheres moldaram sua vida e agiram sob o guarda-chuva do patriarcado, em particular, dominação paternalista. (Lerner, 2019, p.272)

Então, quando nos debruçamos na literatura de cordel de autoria feminina, e percebemos a abordagem sobre a condição da mulher, fazendo uso da poesia com uma bandeira de luta, resistência e denúncia, encontramos possibilidades de traçar um

¹¹⁰ Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande - PB, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1485-7683>

diálogo com a proposição de Lerner (2019), que diz que a mulher precisa romper paradigmas tradicionais e abolir o patriarcado.

Quando pensamos na literatura de cordel, um espaço marcadamente patriarcal, durante séculos, é possível perceber que “o silêncio (im)posto às mulheres enquanto artistas nesta área é hoje gradativamente, e cada vez mais, questionado pelas próprias mulheres que, agora, em romaria presentificam uma prática poética que nos incita a repensar a historiografia dessa literatura. (Santos, 206, p.03)

Sendo assim, ao romper com padrões e quebrar o silêncio, a poesia é um instrumento que oportuniza - à mulher - o uso da própria voz para questionar a sociedade, o homem e a justiça, buscando soluções para os enfrentamentos que precisa fazer todos os dias.

Logo, pensar na leitura de poesia feminina na sala de aula e, ainda mais, abordando uma temática tão pertinente, em que a mulher provoca a discussão, no seu lugar de fala¹¹¹, com base no que vive, é uma forma de desconstruir o olhar patriarcal e reiniciar com uma nova proposição.

Portanto, neste trabalho, apresentamos o poema: “Nós, mulheres, morremos todo dia”, de autoria de Isabelly Moreira, com o objetivo de discutir a condição da mulher retratada pela poesia, bem como, apresentar sugestões de atividades de leitura que possam ser vivenciadas em sala de aula.

2 UM OLHAR SOBRE O POEMA

O poema “Nós, mulheres, morremos todo dia”, é de autoria da cordelista Isabelly Moreira, poetisa de São José do Egito, cidade situada na região do Sertão do Pajeú, localizada no estado de Pernambuco. Nascida no final do século XX, a poetisa traz em seus versos, costumeiramente, crítica social, bem como, resistência e luta contra a violência à mulher. Este poema foi retirado da Revista Observatório Cultural. Nele, a cordelista apresenta a mulher numa condição de luta, resistência e inconformismo perante as situações que a impedem de ter liberdade de escolha e enfrentamento ao destino trágico incorrido pelas mãos de quem poderia oferecer afeto e não violência: o homem. A seguir, o poema:

¹¹¹ Lugar de fala é um conceito de origem imprecisa, que, segundo Ribeiro (2017), parece ter surgido no movimento *'feminist stand point'* em que há uma compreensão de um ponto de vista feminista que articula teoria racial crítica e pensamento decolonial.

Nós, mulheres, morremos todo dia

Nós, mulheres, morremos todo dia
Pelas mãos de maridos, namorados.
E o jornal sanguinário anuncia:
Mortes, mortas, destinos desgraçados.
Uma ossada encontrada num terreno;
Um pulmão perfurado leva um dreno;
Na cintura: uma faca dele, nela;
Os sinais de defesa em cada mão,
Ironia cruel da criação
Quando a fêmea fratura uma costela.

Justo nela? Do elo em criatura.
Sim! O barro que faz é o que enterra.
E o homem que beija é o que tortura
E que tenta explicar da vez que erra,
Joga a culpa pra ela e pra o ciúme,
Culpar vítima, aqui, virou costume.
Sinto nojo da frase de um carrasco
Que vomita jargão de um bem eterno
E o que foi paraíso, vira inferno
Se a palavra do amor se torna asco.

Um fiasco contorna a profissão
Que também é cenário de assédio.
Vira e mexe a figura do patrão
É a causa de um trauma sem remédio.
Mexe e vira, o transporte coletivo,
Filas, bancos e becos são motivo
Para que a mulher se apavore
Com o gesto obsceno do agressor
Ou qualquer falsa forma de amor
Faz com que cada caso só piore.

Que se tore o machismo matador
Inquilino de irmãos, amigos, pais...
Que o Estado se torne protetor
Para que não sejamos numerais.
Que a voz da mulher não silencie,
E nenhum dedo em riste atrofie
Frente à cara covarde e à covardia.
Toda causa exige um compromisso
E enquanto alguém se cala e é omissos,
Nós, mulheres, morremos todo dia.

Ao apresentar uma abordagem pertinente e necessária, esse poema suscita uma discussão social sobre a violência contra as mulheres em várias vertentes, desde a violência psicológica (quase invisível, mas muito presente) à mais cruel que provoca a morte de tantas mulheres. O eu-lírico feminino porta-se na condição de luta, de enfrentamento e de resistência, apresentando imagens do quanto a violência contra a mulher é real, bem como, de inconformismo e chamamento para tomada de decisões e resolução dessa problemática. A temática do poema abre um campo de reflexão e discussão sobre patriarcado, a omissão ao direito de escolha da mulher, bem como, a necessidade de atitude do Estado, enquanto protetor da vida. Para isso, a autora utiliza-se de recursos estilísticos, procedimentos formais, de imagem e sonoridade que põem em evidência a força da poesia, como elemento de resistência e luta social, tão defendida por Bosi (1977).

O título do poema e o primeiro verso nos apresentam a repetição da ação cotidiana e contínua, com o verbo no presente: “Nós, mulheres, morremos todo dia”. O eu lírico se inclui, passando a ideia de que a sororidade entre as mulheres, numa uma rede de apoio e de luta, uma sentindo a dor da outra. Isso se chama sororidade, que, segundo Hooks (2023),

A sororidade está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a justiça toma. Solidariedade política entre mulheres sempre enfraquece o sexismo e prepara o caminho para derrubar o patriarcado.” (Hooks, 2023, p.36).

Sendo assim, a sororidade entre mulheres fortalece as muitas vozes que lutam contra a violência patriarcal. Além disso, o verbo, acrescido da expressão “todo dia”, reforça a continuidade permanente da ação.

Assim, o poema apresenta, já na primeira estrofe, um ciclo de violência que resulta em uma consequência: a morte. A composição dos quatro versos iniciais da primeira estrofe com o uso repetido do fonema “m” e “d” emite um som com a ideia de repetição de uma ação tensa:

Nós, **mulheres, morremos** todo dia
Pelas **mãos de maridos, namorados.**
E o jornal sanguinário anuncia:
Mortes, mortas, destinos desgraçados.

Em seguida, há uma enumeração de ações, uma sucessão vertiginosa de imagens que materializam a violência contra a mulher, confirmando a anunciação feita no

primeiro verso da estrofe. O recurso retórico da enumeração, nestes versos, favorece a descrição e os detalhes das ações apresentadas no poema.

Uma ossada encontrada num terreno;
Um pulmão perfurado leva um dreno;
Na cintura: uma faca dele, nela;
Os sinais de defesa em cada mão
Ironia cruel da criação
Quando a fêmea fratura uma costela.

No verso: “Na cintura: uma faca dele, nela”, é possível perceber que o uso da palavra “cintura” é empregada com ambiguidade, uma vez que, normalmente, o homem utiliza a cintura da calça ou bermuda para pendurar a faca, que é um instrumento de uso cotidiano ou arma. No entanto, quando o eu – lírico diz: “uma faca dele, nela”, sugere que a faca transportada na cintura pelo homem, é cravada na cintura da mulher, em um ato de violência.

Ainda na primeira estrofe, os dois últimos versos apresentam uma crítica ao homem, fazendo uma relação com a criação humana, segundo os textos bíblicos, quando diz: “Ironia cruel da criação/ Quando a fêmea fratura uma costela”. Nessa passagem, há uma marca de intertextualidade com a história bíblica da criação humana, em que a mulher foi constituída a partir da costela do homem.

Assim, está escrito o texto bíblico, em Gênesis: “Então o Senhor Deus fez o homem cair em profundo sono e, enquanto este dormia, tirou-lhe uma das costelas, fechando o lugar com carne. Com a costela que havia tirado do homem, o Senhor Deus fez uma mulher e a levou até ele.” (Gênesis, 2:21-22). A ironia e a crítica apresentadas no poema é que o homem, quando agride ou mata a mulher, fratura sua própria costela. Essa relação da criação da mulher é abordada por Lerner (2019), no seu livro: *A criação do patriarcado: história de opressão das mulheres pelos homens*, que diz

A criação da mulher pela costela de Adão é interpretada em seu sentido literal há milhares de anos, para indicar a inferioridade da mulher concedida por Deus – seja porque a interpretação recai sobre a costela como uma das partes “inferiores” de Adão e, portanto, um indício de inferioridade, seja pelo fato de Eva ter sido criada da carne e do osso de Adão, enquanto ele foi criado a partir da terra. Do ponto de vista histórico, a passagem tem recebido um significado profundamente patriarcal. (Lerner, 2019, p.231)

Continuando a discussão, retomamos a segunda estrofe, que diz:

Justo nela? Do elo em criatura.
Sim! O barro que faz é o que enterra.
E o homem que beija é o que tortura
E que tenta explicar da vez que erra,
Joga a culpa pra ela e pra o ciúme,
Culpar vítima, aqui, virou costume.
Sinto nojo da frase de um carrasco
Que vomita jargão de um bem eterno
E o que foi paraíso, vira inferno
Se a palavra do amor se torna asco.

Ainda, numa visão simbolicamente patriarcal, como cita Lerner (2019), os dois primeiros versos dessa estrofe: “Justo nela? Do elo em criatura/ Sim. O barro que faz é o que enterra” continuam a discussão crítica sobre o elo religioso que há entre homem e mulher e a violência praticada por quem foi, segundo a bíblia, a matriz de criação feminina.

O segundo verso propõe mais um diálogo intertextual com a passagem bíblica, em Gênesis 2:7: “O Senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe nas narinas um sopro de vida e o homem se tornou um ser vivente”. Ainda no segundo verso, a palavra “barro” constitui uma imagem, assumindo um sentido de ambiguidade, considerando o barro (homem) e o barro (terra do cemitério). Então, nesse caso, o eu-lírico questiona a posição autoritária, patriarcal e violenta do homem em relação à mulher, se do próprio homem a mulher se constituiu.

Além da ambiguidade, esta estrofe é constituída de elementos que se opõem. Em mais de uma passagem há presença de antítese, caracterizando a dualidade entre os sentimentos e as atitudes na relação abusiva homem/mulher. É possível demarcar a presença de elementos de oposição na terceira, nona e décima estrofes: “E o home que beija, é o que tortura”, “E o que foi paraíso, visa inferno”, “se a palavra do amor se torna asco”. Então, as palavras “beija/tortura”, “paraíso/inferno” e “amor/asco” apresentam a relação de conflito entre homem e mulher, quando esta decide dizer “não” ao companheiro. Esta estrofe sinaliza os conflitos que materializam as ações das imagens construídas na primeira estrofe.

A seguir, a terceira estrofe apresenta um cenário de violência, em muitos casos, invisibilizada, uma vez que não traz consequências palpáveis, visíveis e de impacto: a violência psicológica, silenciosa e discreta.

Um fiasco contorna a profissão
Que também é cenário de assédio.
Vira e mexe a figura do patrão
É a causa de um trauma sem remédio.
Mexe e vira, o transporte coletivo,
Filas, bancos e becos são motivo
Para que a mulher se apavore
Com o gesto obsceno do agressor
Ou qualquer falsa forma de amor
Faz com que cada caso só piore.

A vítima vive a violência, é impactada por ela, mas, em muitos casos, não vem à tona, socialmente. Esta estrofe apresenta uma denúncia, um grito de alerta, através de uma sucessão de imagens de atos de assédio, de violência e de abusos sexuais em diversos cenários, que contribuem para o adoecimento e trauma da mulher. Nesse trecho, o eu lírico não cala, mesmo diante do silêncio da vítima. A quarta estrofe faz um chamamento à sociedade, ao Estado e à mulher.

Que se tore o machismo matador
Inquilino de irmãos, amigos, pais...
Que o Estado se torne protetor
Para que não sejamos numerais.
Que a voz da mulher não silencie,
E nenhum dedo em riste atrofie
Frente à cara covarde e à covardia.
Toda causa exige um compromisso
E enquanto alguém se cala e é omissor,
Nós, mulheres, morremos todo dia.

Essa estrofe é marcada por verbos no imperativo, chamando à luta, à fala, ao enfrentamento a quem violenta e desrespeita a mulher. O eu- lírico inicia utilizando-se de um verbo de força muito usado no sertão e na conversa do cotidiano: *torar*, que quer dizer, partir, cortar, fazer-se em pedaços. Nos versos: “Que se tore o machismo matador/ Inquilino de irmãos, amigos, pais”, torar o machismo é romper com conceitos arraigados do machismo estrutural que permeiam atitudes da sociedade. É possível identificar o efeito de sentido construído por meio da metáfora em que o machismo é inquilino, habita, faz morada no homem, em qualquer idade.

No quarto verso, o eu lírico chama o Estado à responsabilidade, para que possa garantir o direito da mulher à proteção à vida, como garante à Constituição Federal e sugere ações que reduzam tanta morte, considerando que cada mulher tem um nome, uma vida, não é apenas um número. Seguindo, no quinto verso, chama a mulher à luta, à

fala. Pede que não silencie, que enfrente o machismo. É um encorajamento à mulher para que não permita ser violentada e desrespeitada. E por fim, o poema é concluído dizendo que se fugir à luta, ao enfrentamento, o ciclo terá continuidade. O último verso do poema é concluído como o poema foi iniciado, com: “Nós, mulheres, morremos todo dia.” Esse recurso nos sugere que, caso não haja uma mudança, um enfrentamento à violência contra a mulher, havendo omissão, o ciclo não será fechado e voltamos às imagens construídas desde o início do poema, como algo que será permanente e contínuo.

Do ponto de vista formal, constituído por quatro estrofes, compostas, cada uma, por dez versos – décima -, o poema: “Nós, mulheres, morremos todo dia”, tem uma construção em decassílabos, ou seja, cada verso tem dez sílabas poéticas, com rimas alternadas e intercaladas ABABCCDEED, uma das forma típica da constituição desse formato de estrofe. Essa construção muito contribui para o ritmo e a sonoridade do poema, durante a leitura. Sendo assim, “ao longo do poema, a poeta recorre com mais intensidade a procedimentos, variando o momento como atinge o leitor” (Tavares, 2005, p.18). Além disso, é importante destacar que há rima interna entre as estrofes do poema. Citamos aqui, como se dá essa estratégia poética:

Quando a fêmea fratura uma **costela** (último verso da 1ª estrofe)
Justo **nela?** Do elo em criatura (primeiro verso da 2ª estrofe)

Nesse caso, é possível perceber uma rima interna entre o primeiro verso da segundo estrofe em que a palavra “costela”, no final do primeiro do verso, rima com “nela” no início do verso da segunda estrofe. Assim também acontece nas estrofes seguintes:

Se a palavra do amor se torna **asco** (último verso da 2ª estrofe)
Um **fiasco** contorna a profissão (primeiro verso da 3ª estrofe)

Faz com que cada caso só **piore** (último verso da 3ª estrofe)
Que se **tore** o machismo matador (primeiro verso da 4ª estrofe)

Nesse sentido, “a poesia procura usar a sonoridade das palavras e o ritmo das frases para criar uma impressão de *música*, procura sugerir *imagens* através de palavras que estimulem indiretamente os nossos cinco sentidos” (Tavares, 2005, p.18). Portanto, a rima interna além de favorecer uma sonoridade ao poema, em que a leitura apresenta uma musicalidade e ritmo, dá a ideia, também, de um entrelaçamento entre as estrofes,

dando continuidade tanto ao ritmo, quanto à temática desenvolvida. Há um enlaço para que o leitor não perca o fio condutor da leitura e do assunto abordado.

3 PROPOSTA DE ABORDAGEM DO POEMA NO CONTEXTO ESCOLAR

Antes de pensarmos em propor estratégias de leitura de poesia na sala de aula que possam contribuir para a formação de jovens leitores, precisamos refletir sobre a importância de pensar a leitura como uma experiência literária que dialoga com as vivências do leitor, com seus limites, suas imersões e sua história. Oportunizar o contato com o poema, ouvir o leitor, conversar sobre suas impressões acerca da leitura e instigar a expressão de como ler o poema, contribui – e muito – para a formação de leitores.

E para isso, nem sempre é necessário propor a leitura de poemas escritos por poetas do cânone literário, tendo em vista que é importante que possamos apresentar, na sala de aula, a poesia de poetas/poetisas que não estão presentes nos livros didáticos, mas têm poemas que abordam temáticas significativas que devem ser lidos na escola.

Sendo assim, pensar na leitura de literatura de cordel de autoria feminina na sala de aula é ampliar a visibilidade dessa forma literária como aliada à formação de leitores. Para uns, pode ser óbvio que no Nordeste, por exemplo, o fato da literatura de cordel está presente na vida das pessoas, fazer parte do cotidiano, isso implique que a poesia seja um gênero muito lido na escola. No entanto, as pesquisas não dizem isso. Ainda há uma lacuna e uma distância entre a produção de poesia e a chegada desses poemas na escola. Nesse sentido, Hélder Pinheiro (2018), situando a poesia na escola, com base em pesquisas diz que,

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e, também, recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico. (Pinheiro, 2018, p. 11)

É evidente que existe uma necessidade de superar a problemática, considerando que autores locais podem adentrar o chão da sala de aula, por meio de suas obras, algo que não foi superado ao longo dos anos, mesmo diante de algumas políticas de leitura na escola. Sobre isso, Pinheiro (2018), trata que,

Os problemas relativos à aplicação são inúmeros e diversos. Nem mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, a partir dos anos 1970,

tivemos um trabalho efetivo que favorecesse a aproximação entre os leitores escolares e a poesia. (PINHEIRO, 2018, p.12)

Portanto, pensar na poesia, sobretudo, na literatura de cordel de autoria feminina para ser lida em sala de aula, é necessário, principalmente quando tratamos de autoras locais, considerando a relevância que essa literatura tem para a formação de leitores. Para isso é importante definir sugestões que favoreçam a leitura na escola, como propõem Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012), no livro *O cordel no cotidiano escolar*:

A ideia de sugerir atividades e procedimentos para serem trabalhados na realidade escolar precisa ser compreendida não como um receituário, antes como pista para fazer com que a literatura de cordel possa ser experimentada, vivenciada pelos leitores e não apenas observada como algo exótico para alguns. (PINHEIRO e MACHADO, 2012, p.127)

Portanto, inspirada pela força da poesia de Isabelly Moreira - poetisa, cordelista do Sertão do Pajeú¹¹² - apresentaremos uma proposta de leitura de poema dessa poetisa, à luz do método subjetivo e da conversa literária, inspirados por Rouxel (2014) e Bajour (2012).

Para fazer um trabalho de literatura comparada, apresentaremos a canção: Maria da Vila Matilde, de autoria de Douglas Germano, interpretada por Elza Soares, que retrata o problema da violência doméstica no Brasil. A proposta é direcionada a estudantes do Ensino Médio e tem como objetivos:

- a) Oportunizar a experiência de leitura de poema de escrita feminina que tratam sobre a condição da mulher, bem como, discutir as questões apontadas pela temática;
- b) Ouvir uma canção que trata sobre a temática da violência contra a mulher;
- c) Contribuir para que o leitor articule as suas experiências com as questões levantadas pelo poema;
- d) Proporcionar a escuta democrática quanto às impressões que o leitor emite sobre a leitura;

¹¹² Localizada no Sertão pernambucano, no centro-norte do estado, a microrregião do Sertão do Pajeú tem uma área de 8.689,7 km² e, de acordo com a divulgação do IBGE, em 2020, com uma população de 333.724 habitantes. Esse território é composto por 17 cidades: Afogados da Ingazeira, Brejinho, Calumbi, Carnaíba, Flores, Iguaraci, Ingazeira, Itapetim, Quixaba, Santa Cruz da Baixa Verde, Santa Terezinha, São José do Egito, Serra Talhada, Solidão, Tabira, Triunfo e Tuparetama.

4 POEMA E CANÇÃO: TEMÁTICA QUE SE ENCONTRA ENTRE VERSOS E ACORDES

A partir do poema: “**Nós, mulheres, morremos todo dia**”, de Isabelly Moreira (apresentado e analisado no início do texto) e da canção: **Maria da Vila Matilde**, de autoria de Douglas Germano, interpretada por Elza Soares, uma discussão pertinente pode ser suscitada, sobre a violência contra a mulher e a luta dela para superar o sistema patriarcal e ter liberdade de escolha. Antes de propormos sugestões de leitura, já lemos o poema, então, agora, apresentamos a letra da canção.

Canção: Maria da Vila Matilde

Composição: Douglas Germano

Interpretação: Elza Soares

Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo se você se aventurar
Eu solto o cachorro e, apontando pra você
Eu grito: Péguis-ss-ss-ss
Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizin
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo se você se aventurar
Eu solto o cachorro e, apontando pra você
Eu grito: Péguis-ss-ss-ss
Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizin
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
E quando o samango chegar
Eu mostro o roxo no meu braço
Entrego teu baralho, teu bloco de pule
Teu dado chumbado, ponho água no bule
Passo e ainda ofereço um cafezin
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo se você se aventurar
Eu solto o cachorro e, apontando pra você
Eu grito: Péguis-ss-ss-ss
Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizin
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado, que é cheio de denngo
Mal acostumado, tem nada no quengo
Deita, vira e dorme rapidin
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Mão, cheia de dedo
Dedo, cheio de unha suja
E pra cima de mim?
Pra cima de moi? Jamé, mané!
(Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim)
(Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim)
(Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim)
(Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim)
(Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim)
(Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim)
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Após a leitura, em voz alta, do poema, instigar para que os estudantes possam conversar sobre o poema e depois dialogar, considerando as imagens construídas em cada verso, em cada estrofe, sendo questionados sobre a forma como eu-lírico feminino se posiciona no poema e se consegue representar a voz de muitas mulheres. Sem direcionar perguntas, em um roteiro linear, o professor pode instigar para que os estudantes possam falar sobre: verso ou estrofe mais lhe chamou a atenção; sobre a bandeira de luta que o poema levanta; o que pensam sobre a forma que o eu-lírico trata a violência contra a mulher, em cada estrofe; imagens construídas no poema que impactam mais; sobre o sentido da palavra no verso “O barro que faz é o que enterra”; as relações de oposição que existe na segunda estrofe e os conflitos que podem ser destacados; a posição do estudante em relação à discussão que os poemas trazem; a forma que o poema conseguem acolher o sentimento das mulheres.

A ideia é que os leitores possam perceber se há ou não força das imagens construídas em cada verso. Se é possível perceber a voz de revolta, da denúncia e, principalmente, de pedido de ajuda, bem como, de que forma, a disposição das imagens na construção do poema pode impactar o leitor, mobilizando suas vivências, experiências ou leituras anteriores.

Este momento requer uma mobilização para que todos possam falar, possam demonstrar a sua percepção a partir do poema, mesmo aqueles que não se interessaram, devem ser incentivados a lê-los e a participarem da discussão.

Em seguida, o professor pode apresentar a canção: “Maria da Vila Matilde”, para que seja traçada uma relação entre ela e o poema, realizando leitura em voz alta. Após a leitura, é importante a audição, uma vez que o impacto e a entonação da voz da cantora, bem como a melodia da canção contribuem para uma melhor interação do leitor com o texto. A letra dessa canção é rica e dialoga com o poema, numa perspectiva de luta constante e real. De forma muito clara e explícita, a mulher ganha autonomia, enfrentando a violência, dizendo não e reafirmando o que disse Isabelly Moreira, no poema anterior “Que a voz da mulher não silencie/E nenhum dedo em riste atrofie/Frente à cara covarde e a covardia”. A repetição dos versos: “Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”, demonstra o quanto o eu lírico da canção está empoderado, com uma voz engajada e assume uma condição de luta contra o homem que a ofende.

Após a leitura e audição, a ideia é abrir um espaço para escuta. Ouvir o diálogo do leitor com o texto, quais as concepções e percepções a partir da canção. Nesse sentido, a leitura subjetiva oportuniza a reflexão entre o eu - leitor e o que diz o texto. É o engajamento de sua interpretação e autonomia na leitura, oportunizando-se ouvir-se e ler-se, ao mesmo tempo. “É na confrontação diante do texto que o leitor prova e se descobre.” (Rouxel, 2014, p.26)

Propor que pensem qual o diálogo que existe entre o poema: “Nós, mulheres, morremos todo dia” e a canção que acabaram de ouvir; ouvir o que falam sobre a condição da mulher nos dois textos; quais as imagens que se relacionam entre os dois textos e o que marca mais cada um; que tratem sobre o efeito de sentido da repetição dos refrões e versos.

Nesse sentido, a ideia é deixar que eles passem pelos dois textos e tracem um diálogo, observando quais pontos convergem e quais divergem, bem como, com o que eles se identificam mais. Observar a sonoridade provocada pela repetição. Nessa perspectiva, Bajour (2012) diz que “nessa discussão, é interessante como a professora presta atenção à inquietude que o não saber sucinta, e com suas perguntas, faculta as possíveis interpretações sobre o incerto, sem fechá-la.” Então, a mediação da professora(o) é importante para que os estudantes construam e desconstruam ideias a partir do que leem e discutem.

Portanto, com as discussões suscitadas, propomos que os estudantes façam registro no diário de leitura, deixando as impressões, as relações e o impacto que os poemas causaram ao serem lidos.

No entanto, é importante dizer que esta proposta não pode ser vista como um manual a ser seguido, de forma linear, “não como um receituário, antes como pistas para fazer com que a literatura de cordel possa ser experimentada, vivenciada pelos leitores.” (Marinho; Pinheiro, 2012, p.127). Então, as sugestões servem para inspirar outras atividades, serem adaptadas de acordo com a necessidade que a turma apresenta, enfim, é um norteamento que pode oportunizar diversas práticas significativas de leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que é de grande relevância evidenciar a poesia de autoria feminina que denuncia a violência contra a mulher, uma vez que ao longo de séculos, a mulher foi silenciada e sua produção literária invisibilizada. Pensar no quanto é potente, a mulher no seu lugar de fala, utilizar-se de um elemento de resistência para questionar a realidade, a falta de liberdade e a negação do direito de ser e fazer o que quiser, muito contribui para que possa mexer nas estruturas patriarcais da sociedade.

Nesse sentido, propor a leitura de poemas na sala de aula que abordam a temática feminista, também é contribuir para sensibilizar quem lê e quem discute, cooperando com uma mudança de estrutura, tão bem citada por Hook (2023), quando diz que homens de todas as idades precisam de ambientes em que sua resistência ao sexismo seja reafirmada e valorizada, pois sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir. Pensamos, então, que é por meio da leitura de poesia na escola, que conseguimos engajar a discussão e a luta para uma mudança de paradigmas.

Nessa perspectiva, pensar a leitura de forma subjetiva e dialógica, é considerar que os estudantes têm muito o que dizer e o que sentir a partir de uma poesia lida. É a construção, a vivência e o achado da história do estudante nesse percurso de leitura que deve ser considerado. Ler para ser ouvir, se entender, dar sentido ao que lê.

Por fim, a proposta de leitura em sala de aula apresentada aqui, deve servir como uma inspiração para que chegue à sala de aula, a partir dos horizontes de expectativas

dos estudantes. Sendo assim, não é modelo a ser seguido, mas uma forma de pensar e propor algo que possa ser adaptado e vivenciado a partir da realidade de cada escola, cada sala de aula, cada professor, cada estudante.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.** tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Cultrix; Esp, 1977.

HOOKS. Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução Bhuvi Libanio. 21ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos. 2023.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história de opressão das mulheres pelos homens.** Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Isabelly. **A mulher na poesia do Pajeú.** Revista Observatório Itaú Cultural. n. 25, mai./nov., p. 103-107, 2019. Disponível em: <https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100112/10 - Isabelly Moreira.pdf>
Acessado em: 09/07/2023.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte -MG: Letramento: Justificando, 2017.

ROUXEL, Annie. **Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor).** Tradutoras: Maria Rennally Soares da Silva, Josilene Pinheiro Mariz. *In: Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino.* José Hélder Pinheiro Alves (Org.). – Campina Grande: Abralic, 2014.

SANTOS, Francisca Pereira dos. **Mulheres fazem... cordéis.** João Pessoa: Graphos. v.8, n.1/ Jan./Jul/2006.

SOARES. Elza. **Letras de músicas.** <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde/> Acessado em 29 de julho de 2023

TAVARES, Bráulio. **Contando histórias em versos: Poesia e Romancero Popular no Brasil.** São Paulo: Ed. 34, 2005.

O AMOR EM SALA DE AULA: VIVÊNCIAS LEITORAS COM O POEMA “UNS OLHOS”, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Jordânia Dantas FREIRE¹¹³

Naelza de Araújo WANDERLEY¹¹⁴

1 INTRODUÇÃO

A poesia enquanto objeto de ensino tem suscitado diferentes discussões no âmbito da formação de leitores. Alguns estudiosos refletem acerca de como esse gênero tem sido relegado ao esquecimento no contexto de ensino em razão da pouca predisposição dos alunos em conhecer mais a poesia ou ainda da própria insegurança docente em trabalhar com o texto poético nas aulas. O fato é que, em ambos os casos, essa ação negativa de se recusar a conviver com o texto poético anula a possibilidade de o sujeito conhecer uma dimensão muito mais profunda da palavra e todo o encantamento que essa palavra pode ter no contexto de produção de um poema (diferente de qualquer outro contexto).

Por outro lado, muitos são os estudos que apontam que o trabalho com o texto poético, quando bem planejado, tem como resultado algumas experiências significativas para os alunos. Chamamos a atenção para as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com base na Estética da Recepção, cuja teoria coloca o leitor como centro da experiência estética e reflete sobre os diferentes níveis de emoção que esse sujeito pode atingir quando tem contato com a dimensão prazerosa do texto literário.

Hans Robert Jauss (1979, 1994), um dos fundadores dessa teoria, reconhece o leitor como parte integrante da obra e como elemento fundamental para garantir o funcionamento desta, sobretudo para que a obra atinja a sua funcionalidade estética e ganhe reconhecimento no decorrer do tempo. O autor considera que “A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (Jauss, 1994, p. 27).

¹¹³Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG) – E-mail: jordania.dantas@estudante.ufcg.edu.br

¹¹⁴Professora Dra. do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG) – E-mail: naelzanobrega@gmail.com

Dessa forma, neste trabalho, apresentamos uma leitura do poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis, seguida do relato de uma experiência leitora desenvolvida com alunos da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública situada no Sertão da Paraíba. Cabe ressaltar que este estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG) e utilizou como principal fio condutor da experiência literária a observação do processo de recepção do texto poético em sala de aula.

Nesse sentido, esta pesquisa pode ser definida inicialmente como bibliográfica, pois esse tipo de estudo permite “identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico” (Malheiros, 2011, p. 81). Além de bibliográfica, a pesquisa em questão se apresenta como uma pesquisa-ação, uma vez que possui “[...] estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1986, p. 14). Dessa forma, apresentaremos brevemente, a seguir, alguns conceitos e percepções sobre poesia, a partir do material bibliográfico escolhido para embasar a discussão acerca do nosso objeto de estudo, de maneira que esse material possa contribuir com a leitura do poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis, e com as recepções dos alunos diante do referido texto poético que foi objeto da nossa pesquisa-ação.

2 A POESIA ENQUANTO ELEMENTO DE PRAZER

Ao longo da história dos estudos literários, muitos estudiosos da área da linguagem tentaram definir o que é poesia e qual seria a forma mais apropriada de analisar um poema. Algumas correntes literárias se pautaram em estudar o poema em uma perspectiva mais estruturalista, voltada a analisar a estrutura do texto poético apenas no aspecto linguístico e semiótico, focalizando unicamente os signos linguísticos, enquanto outras teorias passaram a defender que a linguagem poética se evidencia justamente pela sua capacidade de evocar imagens expressivas aos seus leitores.

Segundo Bosi (1996), para conhecermos a poesia, é preciso se atentar para dois elementos básicos: o complexo de imagens que ela reproduz e os sentimentos que estão

ali expressos e evocados a partir de suas imagens. Nesse sentido, a poesia não é simplesmente um conjunto de elementos morfológicos e combinatórios que se unem para formar unidades de significação no poema, como é perceptível na linguagem do cotidiano. Uma vez que nesta última as palavras correspondem a signos, é preciso lembrar que na poesia elas constituem símbolos, conforme afirma Todorov (1980).

Desse modo, os poemas materializam emoções através de um trabalho com profunda elaboração estética das palavras, pressupondo não somente a técnica e a criatividade, como é comum em qualquer escrita literária, como também pressupõe a sensibilidade do ser poeta em poder transpor à palavra a emoção e o sentimento daquilo que seria difícil exprimir verbalmente.

Assim, o poeta é o responsável por transpor à palavra essa emoção a partir de sua percepção sensível de ver o mundo, que dá vida a palavra e confere ao texto uma experiência humana passível de ser atualizada e sentida de maneira particular no ato de cada leitura. É por isso que “[...] a palavra, tratada como uma coisa e não como um signo, só pode significar pela magia e não pela razão; [...] não visa a coisa vazia como uma pura consciência de significação, mas que a visa em plenitude através da palavra, matéria de imagem, que a representa” (Dufrenne, 1969, p. 51).

Dessa forma, na poesia, a palavra não se reduz a ser meramente um signo linguístico representativo de um determinado significante, mas se transforma em um conjunto de imagens ligadas à expressão de sentimentos, ideias e sensações por meio de ritmos, rimas, metáforas, que permitem que ela transcenda e possa atingir sentimentos variados em seus leitores. Assim, ao pensarmos a leitura do poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis, para alunos da segunda série do Ensino Médio, acreditamos que a materialização de alguns desses aspectos evidenciados até o momento é capaz de influenciar de forma determinante o processo de recepção desse texto lírico junto aos discentes da referida turma.

3 UMA LEITURA COMENTADA DO POEMA “UNS OLHOS”, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

UNS OLHOS

Vi uns olhos... que olhos tão belos!
Esses olhos têm certo volver,
Que me obrigam a profundo cismar,

Que despertam-me um vago querer.

Esses olhos me calam na alma
Viva chama de ardente paixão:
Esses olhos me geram alegria,
Me desterram pungente aflição.

Esses olhos devera eu ter visto
Há mais tempo – talvez ao nascer:
Esses olhos me falam de amores;
Nesses olhos eu quero viver...

Nesses olhos, eu bebo a existência,
Nesses olhos de doce langor;
Nesses olhos, que fazem solenes,
Meigas juras eternas de amor.

Esses olhos, que dizem n'um'hora,
Num momento, num dulce volver,
Tudo aquilo que os lábios nos dizem,
E que os lábios, não sabem dizer.

Esses olhos têm mago condão
Esses olhos me excitam a viver.
Só por eles eu amo a existência,
Só por eles eu quero morrer (Reis, 2018, p. 299).

O poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis, integra a obra *Cantos à beira mar*, publicada em 1871 pela autora. Ainda sob pseudônimo, Maria Firmina se debruça nessa obra a falar sobre diversos assuntos ligados ao plano sentimental (como a saudade de sua mãe já falecida, a tristeza e o amor, expressados por eu-líricos que revelam melancolia em grande parte dos poemas). No caso desse poema, ele foi escolhido para ser trabalhado com a turma da 2ª série pelo fato de trazer como tema o amor, um tema que geralmente tende a agradar ao público juvenil por colocar em cena um assunto que eles próprios estão começando a vivenciar ao ter contato com as primeiras experiências amorosas.

Partindo dessa perspectiva, o poema é iniciado trazendo um aspecto de indefinição já no título, ao colocar o pronome indefinido “Uns” acompanhado de “Olhos”. Nesse sentido, o leitor que tem contato com essa indefinição no título é instigado a imaginar como seriam esses olhos que ganharam destaque no texto e foram escolhidos para serem poetizados. Logo nos primeiros versos, é revelado ao leitor um eu-lírico que demonstra estar apaixonado pelos olhos de alguém, cuja intensidade da

beleza do olhar é evocada pelo advérbio de intensidade “tão” (que olhos **tão** belos) presente na primeira estrofe do poema.

Em relação aos aspectos formais, o poema possui seis quartetos que visualmente produzem simetria pela quantidade de versos e estrofes pares, que particularmente se introduzem no poema com rimas cruzadas entre 2º e 4º versos. Nesse sentido, o poema possui assimetria no estilo rimático (ABCB DEFE GBHB IJLJ KBLB EBIB) e esta proporciona ao texto uma variedade sonora alternada pela similaridade e distinção de sons. A métrica, igualmente, mas em menor medida, é irregular. Predominam os versos eneassílabos, embora apareçam algumas poucas variações com decassílabos. Esse movimento irregular na forma corrobora o jogo de antíteses e dualidades que constituem o conteúdo do poema.

Outro aspecto bastante evidenciado nesse poema é a presença da figura de linguagem antítese. O eu-lírico em grande parte dos versos aproxima elementos opostos para representar como ele se sente diante dos olhos da pessoa amada, cujos olhos não só causam alegria, mas também despertam um desconcerto, “desterra pungente aflição”. Nesse sentido, em alguns momentos do poema, embora o eu-lírico demonstre um profundo estado de encantamento pelos olhos da pessoa amada, ele revela outros sentimentos em relação a esses olhos que parecem contraditórios entre si. Vejamos a maneira como esses sentimentos se expressam ao longo do poema: Esses olhos têm **certo volver**/ Que me obrigam a **profundo cismar**/ Que despertam-me um **vago querer**/ (versos 3 e 4); Esses olhos me geram **alegria**/ Me desterram pungente **aflição** (versos 7 e 8); Só por eles eu amo a **existência** / Só por eles eu quero **morrer** (versos 23 e 24).

Nas palavras em destaque (grifos nossos), notamos uma certa dualidade no poema (**certo volver**/ **profundo cismar** / **vago querer** / **alegria e aflição** /**existência/morte**), ou seja, há um jogo de aproximação entre palavras opostas que nos remete a um paradoxo, com o intuito de demonstrar a própria complexidade do sentimento do amor que, ao mesmo tempo em que nos motiva e alegra a querer viver, também pode gerar sentimentos obscuros de aflição, sofrimento e morte. Nesse sentido, semelhante recurso é utilizado por Camões no poema “Amor é fogo que arde sem se ver”, em momento anterior ao Romantismo, cujo poema também aproxima palavras opostas para falar sobre esse tema que é recorrente na literatura e que perpassa as relações humanas.

Em seguida, o eu-lírico demonstra que queria ter visto esses olhos ao nascer, ao mesmo tempo em que deseja viver nesses olhos e só por eles querer morrer. Essa progressão cronológica e ao mesmo tempo dualista, revelada pelo eu-lírico em relação aos próprios sentimentos, permite ao leitor inferir que esses dilemas amorosos fazem parte do próprio ciclo da vida, que se realiza no nascimento, se concretiza na vida e acaba na morte.

No poema, há também a construção de algumas metonímias, isto é, a substituição da ideia dos olhos enquanto parte do corpo que exerce a função específica de enxergar, assumindo no texto poético outras variadas funções (de calar, falar, de beber a existência): **Esses olhos me calam na alma/ Esses olhos me falam de amores; Nesses olhos, eu bebo a existência; Nesses olhos eu quero viver/**. Nos versos em destaque, o eu-lírico evidencia o poder expressivo dos olhos da pessoa amada, que calam, que falam, que dão vigor à existência e transmitem outros sentimentos e sensações que não podem ser traduzidos em palavras. Podemos considerar que os olhos foram a parte do corpo escolhida para ser poetizada (e não outra) por produzir sinestesia, isto é, por produzir sensações de diferentes naturezas causadas pelo sentido visual. Nesse ínterim, os olhos também dizem tudo aquilo que “os lábios não sabem dizer”, uma vez que estão ligados ao plano sinestésico e têm relação com a alma e o sentimento. Para finalizar, o eu-lírico evidencia ainda que esses olhos causam um certo feitiço (esses olhos têm mago condão / esses olhos me excitam a viver), remetendo-nos ao plano carnal e aos desejos que são materializados nesses olhos e que faz o eu-lírico querer viver. No poema de autoria Maria Firmina, há uma subjetividade intimista inerente ao gênero lírico, podendo ser uma porta de entrada para que os leitores se sintam à vontade para acionar suas próprias experiências e emoções a respeito do assunto retratado no poema.

Partindo dessa perspectiva, desenvolvemos uma experiência de leitura com uma turma 2ª Série do Ensino Médio a partir desse poema. A respectiva vivência parte do processo de mediação do referido texto poético em sala de aula visando observar como ocorre a recepção deste pelos discentes. Em nossa proposta de leitura, a intenção principal é valorizar o diálogo entre o leitor e o texto, abrindo espaço para que o aluno se expresse e encontre as relações existentes entre o poema e as suas experiências de vida.

4 VIVÊNCIA LEITORA COM O POEMA “UNS OLHOS”, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

A vivência foi planejada inicialmente para ser desenvolvida em duas aulas de 50 minutos a partir de uma abordagem voltada a perguntas e respostas que visassem favorecer a interação dos alunos com o texto. Nesse ínterim, cada aluno recebeu um diário de leitura contendo um espaço livre para que pudesse registrar as suas impressões e experiências em relação ao poema selecionado para a leitura. Conforme ressalta Machado (2005, p. 64) “[...] o diário de leitura é um texto produzido por um leitor à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto de forma reflexiva”.

Em seguida, distribuímos uma cópia do poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis, junto a um pirulito que continha de um lado a representação gráfica de uma figura apaixonada e do outro um *emoji* que sinalizava tristeza, com o intuito de que os alunos criassem expectativas a respeito do tema que seria retratado na aula.

A partir dessa motivação inicial, perguntamos aos alunos qual tema eles imaginavam que seria retratado no poema. Uma aluna disse que o poema falaria sobre “amor”, enquanto outra aluna respondeu que o texto trataria sobre “romance”. Para dar continuidade, pedimos que a turma fizesse sugestão sobre o título do poema a fim de que eles pudessem continuar construindo expectativas sobre o texto. Uma aluna mencionou que, a partir do título, interpretou que o poema falaria sobre uma troca de olhares, momento em que confirmamos a suposição da aluna e convidamos a turma à leitura do poema.

Conforme afirma Cosson (2021, p. 54-55), uma atividade simples de motivação, como a antecipação que o leitor faz diante do título de uma obra ou de um texto, permite que o sujeito interaja com as palavras de maneira imaginativa, preparando-o para adentrar no texto de forma curiosa, “[...] como se a necessidade [...] de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária”.

Durante a leitura realizada com os alunos, recorremos a uma leitura oral e compartilhada do poema. É importante esclarecer que esse tipo de abordagem não se trata apenas de cada aluno ficar responsável por ler uma determinada parte do texto, mas permite, antes, que o aluno possa “[...] experimentar a literatura em sua dimensão

socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas” (Colomer, 2007, p. 143). Desse modo, procuramos criar um ambiente de partilha a partir das questões que iam sendo levantadas sobre o texto, de modo que os alunos pudessem ir construindo hipóteses e sentidos possíveis para o poema de maneira coletiva.

Assim, após a leitura, perguntamos o que o eu-lírico realmente revelava sobre os olhos poetizados que ganharam destaque no título do poema. Duas alunas tornaram a repetir as hipóteses que foram feitas em momento anterior, de que o eu-lírico revelava “paixão” e “amor” pelos olhos da pessoa amada. Nesse sentido, o fato de repetirem a inferência assertiva feita no primeiro momento demonstra como os alunos foram se conectando ao poema antes mesmo da leitura do texto ser realizada, ansiando demonstrar a assertividade que tiveram no primeiro momento após terem as suas suposições confirmadas.

Em seguida, para iniciar a discussão do texto, perguntamos aos alunos por que o eu-lírico resolveu falar sobre “Uns olhos” e não sobre outra parte do corpo. Uma aluna citou uma frase do poeta americano, Edgar Allan Poe, na qual ele afirma que “Os olhos são a janela da alma”. Nesse momento, ressaltamos que esse tema dos olhos é um assunto bastante presente na literatura, pois em muitos textos literários podemos notar que os olhos ocupam um lugar de destaque e são referenciados de maneira direta. Nesse ínterim, uma aluna disse que se lembrou do livro “Dom Casmurro, que fala sobre Capitu ter os olhos de cigana oblíqua e dissimulada”.

Partindo dessa relação que a aluna estabeleceu com um dos textos marcantes da literatura brasileira, citando uma passagem que também é bastante reconhecida no âmbito literário, sentimos a necessidade de contribuir com a partilha estabelecendo relação com uma outra leitura, desta vez, uma literatura contemporânea escrita por uma mulher negra como Maria Firmina dos Reis, autora do poema. Citamos como exemplo o conto de Conceição Evaristo, “Olhos d’água”, que retrata a história de uma filha cuja tentativa é lembrar a cor dos olhos da mãe. Depois de toda a angústia demonstrada pela personagem ao longo da narrativa, por não lembrar qual era a cor dos olhos da mãe, ela chega à conclusão que os olhos dela eram olhos d’água, um olhar que demonstrava sofrimento diante das dificuldades da vida. Segundo Colomer (2007, p. 147-148), é necessário ajudar às crianças e aos jovens “a estabelecer relações entre muitas leituras

[...], pois “a leitura guiada não é, definitivamente, senão, outra maneira de compartilhar.”

Dessa forma, a fim de estimular os alunos a irem estabelecendo relação entre as suas experiências de vida e o texto, perguntamos se eles já tiveram alguma experiência marcante com um olhar. Esclarecemos que essa experiência não precisava ser necessariamente amorosa, e deixamos os alunos livres para exercitarem suas lembranças e falarem sobre diferentes experiências relacionadas ao olhar. Uma aluna falou sobre o olhar do seu cachorro chamado Lucky, e com uma reação empolgada disse que esse olhar lhe revela “amor, paz, tranquilidade, só coisas boas”. Outra aluna se pronunciou, falando sobre o olhar do seu irmão de dois anos, que transmite a ela o sentimento de pureza.

Dando continuidade, uma aluna lembrou o olhar de sua mãe, relatando, de maneira emocionada, que quando está rindo com ela, gosta de olhar bem no fundo dos seus olhos. Nesse momento, uma outra aluna citou o olhar do seu bichinho de estimação, apresentando para os colegas o nome do seu gato, Francisco Gusmão, (momento em que grande parte da turma riu de maneira descontraída) e a aluna evidenciou que o olhar do seu bichinho de estimação transmite carinho e amor.

Cabe citar ainda que nesse momento em que os alunos foram convidados a relatarem suas experiências a partir de um aspecto do texto, essa inferência resultou em uma participação ativa e uma interação maior entre os próprios alunos quando eles apresentaram os nomes dos bichinhos de estimação, e outras experiências afetivas foram surgindo após eles relacionarem suas próprias experiências com o texto. De acordo com Rosenblatt (2002, p. 57, tradução nossa), “O leitor, fazendo o uso de sua experiência passada com a vida e com a linguagem, vincula os signos sobre a página com certas palavras, certos conceitos, certas experiências sensoriais, certas imagens de coisas, pessoas, ações, cenas”.

Mediante as diferentes reações que os alunos demonstraram ter a partir de um tema como o olhar, chegamos à conclusão, com as reflexões de Rosenblatt (2002), que embora a linguagem seja desenvolvida socialmente, ela é sempre composta por indivíduos cujas histórias são particulares. Nesse sentido, abrir espaço para que essas histórias sejam compartilhadas é sempre um momento de o mediador estimular interações frutíferas entre “leitores individuais e as obras literárias individuais” (Rosenblatt, 2002, p. 52-53).

Em momento posterior, depois de estimular essa interação com o conteúdo do poema, intencionamos verificar se os alunos sabiam identificar quais características o poema tinha para ser considerado como tal. Os alunos, em sua maioria, fizeram suposições relacionadas à estrutura, citando a presença de rimas, estrofes e versos. Nesse momento, visando aproximar os alunos da relação existente entre forma e conteúdo, perguntamos onde estavam as rimas do poema. Depois de eles afirmarem que as rimas estavam entre 2º e 4º versos, indagamos se o poema seguia essa mesma estrutura de rimas, isto é, se o poema havia sido construído com rimas presentes nas mesmas estrofes. O intuito com essa atividade de retomada ao texto não era evidenciar conceitos, mas estimular os alunos a perceberem que o poema não foi construído de maneira aleatória, houve uma técnica por parte da autora que a fez optar por determinadas escolhas e não outras.

Chamamos a atenção dos alunos para uma outra repetição presente no texto, desta vez, enfatizando a presença de um pronome demonstrativo que serviu para evidenciar o encantamento do eu-lírico pelos olhos poetizados. Pedimos que os alunos identificassem onde estava a repetição ao longo do texto, cujo objetivo era estimular a turma a perceber que aquela recorrência do pronome demonstrativo tinha uma função específica no poema, e identificar essa retomada ajudaria no entendimento do texto. Depois de identificarem os pronomes “esses”, “nesses”, os alunos evidenciaram que o poema reiterava uma pessoa apaixonada, e foram solicitados a destacarem alguma parte do poema que confirmasse essa afirmação. Duas alunas destacaram dois versos do poema: **Esses olhos devera eu ter visto/ Há mais tempo – talvez ao nascer**”; **“Esses olhos me excitam a viver/ Só por eles eu amo a existência/Só por eles eu quero morrer.”**

Levando em consideração os versos destacados, enfatizamos que no poema também havia algumas palavras próximas e ao mesmo tempo opostas, momento em que os alunos foram incentivados a identificarem no poema as antíteses, a fim de que eles pudessem perceber o que essa figura de linguagem representava no contexto geral do poema. Após destacarem as palavras **Viver/morrer, Tudo aquilo que os lábios nos dizem e que os lábios não sabem dizer, Alegria e aflição**, sondamos se os alunos sabiam qual era a figura de linguagem que causava esse tipo de aproximação e distanciamento entre as palavras. Nesse momento, colocamos as iniciais da palavra

antítese no quadro (**ant...**) e logo em seguida os alunos conseguiram completar o nome da figura de linguagem, como num jogo de adivinhação.

Conforme já foi evidenciado, essa motivação de antecipar alguma questão do texto estimula os alunos a irem descobrindo maneiras de construir sentidos para a leitura a partir de suas próprias percepções intuitivas e individuais em relação ao conjunto que liga forma e conteúdo. Perguntamos aos alunos se o eu-lírico era contraditório ou o próprio sentimento dele que era, objetivando que a turma inferisse o motivo pelo qual as antíteses estavam presentes no poema, sem que fosse preciso mencionar qualquer conceito. Eles prosseguiram afirmando que o sentimento do eu-lírico era confuso, demonstrando que chegaram à conclusão de que o amor é um sentimento complexo nem sempre possível de ser expressado racionalmente em palavras. A respeito disso, uma aluna destacou no diário de leitura as seguintes impressões sobre o poema: “Me trouxe a realidade de que não consigo falar ou explicar com palavras os meus sentimentos, mas consigo transmiti-los pelo meu olhar”.

Para ampliar as experiências de leitura dos alunos, citamos para a turma que um dos maiores poemas da língua portuguesa também se destacava pelo uso de antíteses, e declamamos para eles os seguintes versos do poema de Camões: **“O amor é fogo que arde sem se ver / É ferida que dói e não se sente / É um contentamento descontente / É dor que desatina sem doer”**. Em seguida, perguntamos se eles já haviam tido algum sentimento parecido com o do eu-lírico por alguém. Uma aluna disse que às vezes isso acontece com a sua irmã, pois “em alguns momentos ela a ama e em outros a odeia”.

Nesse sentido, percebemos que, ao abrir espaço para que os alunos pudessem compartilhar outras experiências relacionadas ao olhar sem que fossem necessariamente experiências amorosas, eles se sentiram mais livres para compartilhar situações próximas do cotidiano, tornando a experiência de leitura mais agradável e dialógica. Conforme evidencia Bajour (2012, p. 68), “[...] as linhas imaginadas pelo professor, quando são apresentadas de modo permeável às ideias que vão surgindo na conversa, tornam-se dialógicas e levam à construção coletiva de sentidos.”

No que se refere aos diários de leitura, notamos que alguns alunos se sentiram mais à vontade para registrar impressões mais intimistas sobre o texto, talvez por se sentirem tímidos para falar abertamente com os colegas sobre o assunto retratado no poema. Um aluno que não quis participar da discussão registrou no diário de leitura que

o texto trouxe o sentimento de que “se apaixonar pelo olhar é melhor do que pelo físico”. Outra aluna que também não quis se expressar oralmente durante a discussão registrou que, para o eu-lírico, os olhos da pessoa amada lhe transmitem alegria e ao mesmo tempo aflição, arrematando que para ela é normal isso acontecer com as pessoas que amamos, pois “em alguns momentos elas nos dão felicidade, mas em outros momentos nos dão raiva, aflição, tristeza, e não seria tão bom amar alguém se não existissem esses sentimentos”.

Segundo Bajour (2012, p. 68), “Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos”. Dessa forma, acreditamos que o diário de leitura, para além de ser um recurso que possibilita o aluno a dialogar com o texto, é também uma forma de valorizar o posicionamento dos estudantes que são mais tímidos e não se sentem à vontade para falar as suas impressões de leitura abertamente.

No caso dessa experiência de leitura, por questão de flexibilidade de tempo, não conseguimos realizar todas as atividades programadas, mas o docente que decidir trabalhar a partir desse poema e das sugestões aqui compartilhadas, acrescentamos a estas outras, como, por exemplo, solicitar também que os alunos desenhassem os olhos descritos no poema. Além do desenho, poderia ser proposto aos alunos que eles fizessem a escolha de uma canção que falasse sobre esse tema e em seguida destacassem sobre qual aspecto os olhos estariam sendo descritos nas respectivas letras das canções. Concluída a atividade, cada um poderia socializar com a turma a sua produção e justificar a canção escolhida. O docente ainda poderia levar como sugestão para o momento a canção “Pela luz dos olhos teus”, interpretada por Miucha e Antonio Carlos Jobim. A canção tem relação com o poema na medida em que fala sobre os sentimentos de inquietude e desejos que são causados pelo olhar, isto é, pelo encontro entre os olhos de duas pessoas que se amam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto neste trabalho, buscamos privilegiar uma metodologia que fosse favorável à participação e interação dos alunos com o texto literário. Para isso,

utilizamos como teoria basilar alguns pressupostos da Estética da Recepção a fim de observar o processo de recepção do poema “Uns Olhos”, de Maria Firmina dos Reis. Observamos que este foi capaz de suscitar nos discentes diferentes recepções. No que se refere à leitura comentada do texto, observamos que Maria Firmina dos Reis, por meio do eu-lírico, faz o uso de algumas figuras de estilo e de linguagem, ao longo do poema, que constroem e evidenciam a paixão do eu-lírico pelos olhos da pessoa amada. A poeta recorre a figuras como as antíteses, que vão enfatizar a complexidade desse sentimento nem sempre passível de ser expressado de maneira clara e racional em palavras, uma vez que tem relação com o plano afetivo.

Nesse sentido, dentre as diferentes recepções evidenciadas pelos alunos, destacamos as inferências afetivas que eles fizeram com relação aos olhos, tema do poema, relatando diferentes experiências cotidianas sobre o assunto, a exemplo das lembranças relacionadas aos olhos dos familiares e dos animais de estimação que foram citadas pelos estudantes. Assim, à medida que flexibilizamos espaço para se formasse na turma uma comunidade de leitores, abrindo espaço para que cada aluno se colocasse de forma colaborativa ao poema e às questões que eram levantadas sobre o texto, percebemos que a turma foi construindo sentidos para o poema de maneira individual e coletiva.

Dessa forma, destacamos a necessidade e a importância de que o texto poético não chegue aos alunos apenas esporadicamente por meio de atividades que focalizem unicamente os aspectos formais do texto literário, mas compreendida como arte. A literatura precisa ser abordada de forma que abra espaço para que o aluno se relacione afetivamente com o texto e possa atingir diferentes níveis de emoção que só uma leitura prazerosa é capaz de oferecer. Assim, esperamos que as reflexões suscitadas neste trabalho contribuam para outras discussões e experiências relacionadas ao texto poético nas aulas de literatura, pensando, sobretudo, em contribuir com a formação de leitores a partir de um gênero que materializa uma dimensão muito mais profunda da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOSI, A. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. *In*: BOSI, Alfredo (org). **Leitura de poesia**. v. 59. São Paulo: Ática, 1996, p. 7-49.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

DUFRENNE, M. O poético. *In*: DRUFRENNE, M. **Linguagem e poesia**. Tradução de Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto alegre: Globo, 1969, p. 46-62.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis, aisthesis e katharsis*. *In*: JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U.; WEINRICH, H. **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 85-103.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 18, p. 61-80, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

REIS, M. F. dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2018.

ROSENBLATT, L. M. La experiencia literaria. *In*: ROSENBLATT, L. **La literatura como exploración**. Tradução de Victoria Schussheim. México: Fondo de cultura econômica, 2002, p. 51-79.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, T. Em torno da poesia. *In*: TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 95-111.

RECONHECIMENTO DO POTENCIAL DA OBRA INDÍGENA “FLOR DA MATA”, DE GRAÇA GRAUNA PARA O ENSINO

Aldenice Auxiliadora de OLIVEIRA¹¹⁵
Francisco Edson de Freitas LOPES¹¹⁶

1 INTRODUÇÃO

A formação do leitor é um desafio no contexto atual, quando se trata do ensino de literatura voltada aos povos originários, ainda se torna mais limitado. Nesse sentido, propomos ampliar esse debate sob a perspectiva da literatura de autoria indígena, com intuito de contribuir diretamente com a leitura, pois os conhecimentos adquiridos na escola estão relacionados a esses processos de descobertas que permeia o senso crítico, estimula a formação de opinião entre os indivíduos e intensifica suas relações com o meio social, além de ser uma ferramenta que colabora na formação do leitor multicultural no combate ao preconceito e a discriminação sofrida por esses povos.

Durante muito tempo as produções literárias eram bem distantes da realidade dos povos indígenas, a representação do índio pautou-se na perspectiva eurocêntrica, vinculada ao poder do colonizador, no qual o homem branco construiu, caracterizou e definiu que tipo de indígena apareceria nas obras literárias, deixando de lado os saberes da comunidade. De modo geral, a escola continua a reproduzir saberes e fazeres pedagógicos que conduzem a estereótipos e a compreensões distorcidas da História indígena no nosso país. Segundo Bittencourt (2007):

Professores acentuam o arco, a flecha, a rede, o penacho e a oca como os únicos artefatos do(s) índio(s). Ensinam que Tupã é o deus único e que todos os indígenas no Brasil são falantes de língua Tupi. Durante muito tempo, os índios foram retratados nos livros didáticos seguindo essa concepção, que enfoca os indígenas como personagens distantes da nossa realidade, prestes ao desaparecimento, e que devem ser lembrados no dia 19 de abril. (Bittencourt, 2007, p. 100).

A educação indígena como instrumento de pesquisa e até mesmo como questões curriculares sempre estiveram postos para fora “dos muros da escola”. Nessa

¹¹⁵;Licenciado em Letras – Língua Inglesa;Estudante do curso de Mestrado em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. E-mail: edsonlopes.professor@gmail.com

¹¹⁶;Licenciada em Letras – Língua Portuguesa;Estudante do curso de Mestrado em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. E-mail: aldenice.auxiliadoraufpb@gmail.com

perspectiva, os povos originários eram visto como o diferente, o qual precisaria reconfigurar-se para ser aceito e enquadrado dentro dos padrões.

Portanto, é urgente pensarmos sobre essas questões no ensino, sendo necessário ampliarmos as discursões sobre a utilização das obras de autoria indígena nas escolas. As mesmas se apresentam através da voz e da memória dos povos originários, no qual contemplam diversos ensinamentos. É claro, que é incontestável a importância da oralidade para os povos originários, por exemplo, nos poemas de Graça Graúna (2014), sua voz ressignifica e apresenta inúmeras contribuições para o corrente século, registros que são efeitos de um transpassar de memórias por várias gerações, são vozes que entrelaçam pelo tempo e espaço da memória.

A natureza também faz parte do conhecimento da vida destes povos, o sentir a terra e a ligação com os que habitam em uma determinada cultura. Conforme podemos perceber em Munduruku (2020, p. 71) “o conhecimento está inscrito no próprio corpo, na busca da satisfação de nossas necessidades por meio da caça, da pesca, da colheita. Buscamos a cura de nossas feridas, dores e humores nas plantas e ervas que a própria natureza oferece”.

De certo modo, as pessoas cometem equívocos ao reproduzir o passado dos indígenas por não ter nada a ver com sua realidade, por isso Munduruku fala da necessidade de uma reconstrução acerca dos povos indígenas: precisamos aprender como chamá-los, festejá-los, conhecê-los e, principalmente, valorizá-los. “Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. E a maneira em que mais bem podemos fazer isso é conhecendo-os da melhor forma possível” (Munduruku, 2017, p.19). As obras de autoria indígena trazem vários ensinamentos que são transmitidos de geração em geração, “não se trata de um conhecer teórico, escrito no papel, mas de um saber apreendido na prática do dia a dia” (Munduruku, 2020, p. 71).

Dessa forma, o conhecimento de mundo contribui efetivamente na leitura, por fazer parte do processo de descobertas que permeiam o senso crítico, estimulam a formação de opinião entre os indivíduos e intensificam suas relações com o meio social. Nesse sentido, quanto mais experiência leitora, maior será a compreensão diante do mundo que nos cerca. Por meio da literatura de autorias negras e indígenas, o leitor tem acesso à diversidade e à pluralidade cultural de seu país.

Contudo, o hábito de ler nem sempre é estimulado nos ambientes escolares, em especial quando se trata do ensino de literatura voltada aos povos indígenas, atualmente

percebe-se que é praticamente idêntico ao ensinado décadas atrás. Os temas relacionados a esses povos não ultrapassam a segunda metade do mês de abril, as atividades e os conteúdos que dizem respeito aos povos indígenas, além de limitados, são restritos ao “Dia do Índio”. Os docentes continuam a reproduzir saberes e fazeres pedagógicos que conduzem a estereótipos e a compreensões distorcidas da História indígena no nosso país. No entanto, a leitura precisa ser desenvolvida na amplitude do texto, e não apenas restrito ao sentido da palavra. Como aponta Lajolo (1982, p.59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. Podemos compreender que ler não é apenas decodificar códigos linguísticos, mas também compreendê-los de forma com que os mesmos formem um significante. O aluno deve perceber que a leitura é um instrumento essencial para alcançar as competências necessárias, uma vez que, o ato de ler é entender e dar sentido ao que está sendo lido.

A utilização de gêneros literários no ensino é de suma importância, tendo em vista que cria possibilidades, desenvolvendo nos alunos o interesse em relação à leitura. Acredita-se que trabalhar com a leitura em sala de aula faz sentido e seja útil, por ser uma importante ferramenta na vida das pessoas. Acreditamos que é no espaço escolar que a diversidade pode e deve ser discutida. A Literatura indígena é sem dúvida, um importante instrumento na vida das pessoas, pois tem o poder de modificar, encantar e levar à reflexão acerca de diversas situações na vida social e cognitiva do sujeito, contribuindo para sua inserção no âmbito social, político, econômico e cultural. Portanto, defendemos que o ato de ler textos literários deve ser entendido como além daquilo que está escrito, compreendendo que as possibilidades da utilização da leitura são muito mais amplas e subjetivas.

Segundo Cosson (2006, p. 17), o letramento literário se diferencia de outros tipos de letramento, pois à literatura cabe “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Desse modo não se trata apenas da prática da leitura de textos literários, mas, sim, de conceder sentido ao mundo por meio das palavras, que exige do leitor uma constante imersão no próprio universo literário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos acerca da Literatura Indígena no Brasil perpassam por literaturas que construíram representações indígenas ao longo dos séculos, mas não se configuram como Literatura Indígena de fato, pela ausência da autoria nativa. Desse modo, temos a Literatura Indianista e Indigenista para então de fato chegar de fato na Literatura indígena. A expressão literatura indianista se configura pela produção brasileira do período romântico é utilizada para denominar uma das características do Romantismo no Brasil, obras que pertence a não indígenas, que constroem o nativo como parte de uma identidade nacional e, a segunda que é a indigenista, também produzidas por não indígenas, que procura compreender os povos indígenas com o objetivo de escrever e valorizar tais culturas.

As produções dos escritores indígenas do Brasil começaram a ter mais visibilidade a partir da década de 1990, muitas das obras foram reconhecidas pela crítica. Durante muito tempo a literatura voltada aos povos indígenas foi escrita pelo olhar do outro, desse modo, ao longo da história da colonização os indígenas foram impossibilitados de escrever e até mesmo de falar da sua própria história e cultura.

A literatura indígena nasce de uma escrita que é política, desenvolvida por autores contemporâneos, em que propõe uma revisão da história oficial de nosso país e dos estereótipos construídos pelos colonizadores. Tentando romper com o silêncio e a invisibilidade impostos durante séculos, a literatura produzida pelos próprios indígenas se expressa como uma nova tendência, uma forma de repensar as práticas de ensino da literatura voltadas aos povos indígenas que são tão importantes para nossa sociedade. Desse modo, Graúna configura a literatura indígena na contemporaneidade como “um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização” (Graúna, 2013, p. 15).

Ainda de acordo com Thiél, a Literatura Indígena, refere-se a produções dos próprios indígenas, vem resgatar sua identidade e dignidade que foram por anos ocultadas e desrespeitadas. A rica diversidade de narrativas contempla o modo de vida e as crenças de determinada sociedade, preservando a história e a memória. Essa conquista se deu a partir de lutas dos movimentos indígenas em busca dos direitos, uma dessas reivindicações foi por uma educação escolar indígena diferenciada, em que de

fato, o próprio indígena relatasse a sua história. As questões indígenas na escola ainda são tratadas com intenso desconhecimento por parte da maioria dos professores na educação básica, ainda é pequena a parcela de professores dedicados a levar para a sala de aula a história e literatura relacionada aos nativos.

Essa é uma realidade, mesmo com a inserção da lei 11.645/2008 em que determina o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Segundo o documento da Base Nacional Comum Curricular, em discussão em todo nosso país:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei nº 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

No entanto, embora haja produção de obras indígenas no Brasil, sua publicação e circulação são ainda reduzidas se comparadas às publicações indígenas norte-americanas nas últimas décadas”, Thiél (2012, p.50). Tais produções são pouco conhecidas e lidas pelos nossos alunos nas escolas. Nesse sentido, observa-se a necessidade de uma mudança neste contexto, que de fato a lei seja cumprida, com discussões sobre a pluralidade cultural, com intuito de promover o respeito à diversidade e formar um aluno capaz de reconhecer as contribuições dos povos indígenas na formação do brasileiro. De acordo com Graúna (2011), a literatura indígena pode ser um “[...] convite para desconstruirmos estereótipos e repensarmos os preconceitos; um convite para discutirmos a possibilidade de sonhar um mundo melhor [...]”.

Ainda conforme Thiél (2012, p.73), “para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética”. Assim, no processo de desenvolvimento da atividade leitora, de acordo com a pesquisadora, é necessário focar, inicialmente, na leitura do outro para só depois iniciar a leitura dos textos literários.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta entre os campos de atuação do ensino, o Campo Artístico- Literário. Os campos de atuação são compostos

pelas dimensões formativas importantes na utilização da linguagem dentro e fora da escola. E o Campo Artístico-Literário está relacionado “à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 110) O documento orienta como objetivos de conhecimento a formação de leitores literários para os alunos do ensino fundamental.

Assim a literatura torna-se parte essencial no processo de aprendizagem dos estudantes, é a partir de diversos textos que elas têm contato com o mundo social e com a escrita. O contato com a leitura possibilita que as crianças vivenciem diferentes realidades e sentimentos, por isso torna-se uma ferramenta indispensável para o seu desenvolvimento. Dessa forma se faz necessário que desde cedo os estudantes tenham esse contato com os textos literários, mesmo antes de decifrarem o código, pois as possibilitarão de se alimentarem de prazeres que provocarão a curiosidade em querer aprender a ler o código e compreenderem o seu sentido. Sobre a formação de um leitor literário competente em nossa sociedade, Colomer (2017, p. 30-31) prossegue explicando:

[...] Esse cidadão que se espera ter formado ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos sobre a literatura, tal como se depreendia da caricatura a que se havia reduzido o modelo patrimonial e historicista; mas tampouco alguém que tivesse adquirido um aparato instrumental adequado para uma análise textual própria da função de um leitor especializado [...] pode-se afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade. [...] em segundo lugar, o confronto entre textos literários distintos, oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade cultural e social [...].

De acordo com a autora, um dos objetivos da educação literária é o de contribuir para a “formação da pessoa”. Outra finalidade seria a de oferecer ao aluno a “ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural”.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho faz parte de uma abordagem qualitativa, a partir de reflexões e levantamento bibliográficos, a partir dessas concepções, trabalha-se em uma perspectiva descritiva, uma vez que iremos observar e descrever o potencial da obra *Flor da Mata de Graça Graúna* para o ensino.

3.1 A obra *Flor da Mata, de Graça Graúna*: um olhar para a natureza.

A obra de autoria indígena Flor da Mata, de Graça Graúna, foi publicada no ano de 2014, com ilustrações feitas pela designer Carmen Barbi. Escrita em haicai, poemas compostos, geralmente por três versos e traz em sua temática um caráter singular, tem como função devolver no homem uma visão mais direta com a natureza, essa aproximação é rica de nuances, e se expressa como resultado de uma contemplação, entre o eu e as formas da natureza. Na obra Flor da mata há duas grandes linhas de força, a primeira relacionada à natureza, e a segunda voltada ao apelo social, em muitas vezes um mesmo haicai contempla as duas dimensões e se expressa através da dança, como também pelas narrativas que são contadas pelos povos originários.

As ilustrações do livro trazem traços do desenho de carvão, a escolha pela técnica pode ser compreendida como uma estética que produz sentidos simbólicos para os povos indígenas, Graúna aborda nesta obra sua experiência de sujeito indígena, filha do povo Potiguara (RN), que fora impactada pelo processo de colonização.

O livro nas suas primeiras páginas apresenta o haicai e a imagem, fica claro a relação de continuidade na ilustração apresentada em que sugere um olhar de forma ampla para onde aponta um possível sentido de movimentos na imagem, nesse caso, um grupo de indígenas caminhando “a ermo”. Na parte escrita apresenta no terceiro verso o haicai: “A minha aldeia resiste” (Graúna, 2014, p.11), a direção do caminho para a página seguinte pode indicar um movimento, levando ao entendimento da existência e resistência dos povos originários.

Desse modo as ilustrações convocam a participação do leitor, pois, o movimento só irá acontecer no virar a página, em que parece que os indígenas irão sumir. Outra possibilidade de interpretação é como se o pensamento e a ação indígena não se prendesse as normas ditadas pelo colonizador, dessa forma cabe ao leitor acompanhar esse caminhar, essa luta dos povos originários. Há um diálogo entre a ilustração com o texto verbal, “De alma lavada/ percorro os caminhos/ a minha alma resiste”, possibilita inferir que a luta e a resistência dos povos indígenas continua, quando visualizamos a criança acompanhando os passos de outras pessoas no decorrer do caminhar.

Na página seguinte a autora apresenta “Dias de sol/distendo as velhas asas/num haicai latino” (Graúna, 2014, P.13). O leitor é levado a inferir esse movimento relacionado ao pensamento que altera quando lemos de outra forma, ou seja, um olhar a escrita indígena de forma a compreendê-la advinda de outro lugar, isso implica reconhecer, como nos aponta Graúna (2013, p.23): “[...] um conjunto de vozes entre as

quais o (a) autor (a) procurar testemunhar a sua vivência e transmitir “de memória” as histórias contadas pelos mais velhos.” Quanto às ilustrações, é perceptível uma característica da literatura contemporânea quando traz o uso da letra de forma diferente, configurando em tamanho maior que o tradicional, numa perspectiva inovadora. Na visualização da página, o leitor é convocado a realizar uma performance com o corpo quando é solicitado a girar a página para ler os manuscritos da personagem, são escritas contrárias ao texto da narrativa.

O projeto gráfico do livro contribui para que o leitor possa participar da narrativa através dos movimentos. Em continuidade ao livro aberto a autora apresenta “Em volta da fogueira:/memória, história/ o mundo se recria” (Graúna, 2014, P.14), os textos e as ilustrações apresentam ao leitor um ritual muito importante para os povos indígenas, a contação de história em volta da fogueira, é um momento que leva a reflexão dos sentidos da própria tradição indígena, ou seja, há uma presença forte de pertencimento do sujeito indígena no mundo contemporâneo. A autora afirma nos versos que o mundo se recria pela linguagem, e é por meio das narrativas que os povos indígenas sobrevivem e resistem, ao contar história ao redor da fogueira, tende-se a mudar o cenário sobre o silenciamento imposto pelos colonizadores aos povos indígenas. Na construção “Entre o sono e a vigília/ o canto da cigarra/ inunda o sertão”, conduz pelo canto da cigarra, acompanhado pelo verbo inundar nos leva a percepção relacionado a seca no sertão.

No haicai “Apesar dos pesares/ resta-nos sonhar/ mãe terra nos anima” (Graúna, 2014, p.18), a autora apresenta uma dualidade na percepção entre o texto verbal e escrito, a ilustração apresenta um personagem feminino com o rosto que expressa certa melancolia e um movimento de silenciamento, a cor cinza expresso na imagem podem alcançar um sentido de tristeza, mas que não se esgota nele. Já o texto escrito fala de certo modo do ânimo incorporado pela mãe terra que é vista pelos povos originários como uma ancestralidade que resgata a cultura e a identidade indígena em relação aos fatos da natureza. Segundo Daniel Munduruku:

Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver. Ele sempre nos lembrava que, para ser conhecedor dos mistérios do mundo, era preciso ouvir a voz carinhosa da mãe-terra, o suave murmúrio dos rios, a sabedoria antiga do irmão-fogo e a voz fofoqueira do vento, que trazia notícias de lugares distantes. Assim podia

ler o que a natureza estava sentindo e o que nos estava dizendo. Coisas do futuro? A natureza dizia. Coisas do presente? A natureza nos dizia. Mortes? Brigas? Descaminhos? Estava lá a natureza para nos comunicar.¹¹⁷

Na página seguinte o haicai: “Do mar a palavra/ a pulsão mais forte/solidão atávica.” (Graúna, 2014, 19), os versos apresentam uma memória que denota um sentimento de saudade, se apresenta através da narrativa de um retorno através da memória desses povos.

No Haicai: Frêmito de asas, e a poesia se alastrando: na minha aldeia é assim (GRAÚNA, 2014, p. 20), remota a convocação através das imagens auditivas e do ruflar de asas na sua aldeia. A experiência aqui não é apenas da voz do poema, antes é de toda uma comunidade. Na página seguinte poemas vão acionar imagens mais visuais, como se observa nestes versos: “Tarde novembreira/o ipê-rosa anuncia/a chegada de Nina” (Graúna, 2014, p. 21) nos leva a recordar o clima do Nordeste, em que nos meses de outubro e novembro se enchem de Ipês-rosa e amarelos. As cores surgem em meio ao cinza que desponta pela ausência de chuva. Apresenta também uma passagem que é bem característico a uma anúncio na chegada de Nina, que pode significar a que traz fertilidade.

A autora apresenta: Ipê-amarelo/ sonho de primavera/ o sol espelha (Graúna, 2014, p. 37) O “sonho de primavera” relacionado ao encantamento que os ipês se revela em determinado tempo do ano. Outras flores e árvores percorrem a obra, como a vitória-régia, o caquizeiro, a gameleira, além de alguns pássaros. A uma visão de natureza como “uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo” (Krenak, 2019, p. 69). Nas narrativas indígenas sempre apresenta elemento de resistência e sobrevivência, que é uma palavra muito forte para quem fala de uma perspectiva dos povos originários.

A poesia é, igualmente, um lugar de sonho, do imaginário sobre as culturas, “Uns cavaleiros sonham/ mas só sonham só/ com mais-valia” (Graúna, 2014, p. 26). Trata-se, pois, de um sonho coletivo que pressupõe o envolvimento de todos os povos. Uma energia que está sempre presente, pois: Apesar dos pesares, resta-nos sonhar: a Mãe Terra nos anima (Graúna, 2014, p. 18). Resiste-se porque não se está só, porque ainda é possível “Dançar o toré/ perto da gameleira/ entre os encantados” (Graúna, 2014, p. 43). Resistem porque a poesia, que também é pedra, é natureza e estará sempre

¹¹⁷ Disponível em: www.portalecoera.com.br Acesso em 25 out. 2023.

presente nas cantigas de roda, à beira da fogueira, na tradição que se preserva e se renova a cada dia.

Desse modo, o discurso poético de Graça Graúna apresenta a memória dos saberes ancestrais. Segundo a autora “a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência)” (Graúna, 2013, p.15). Ela busca mostrar o abismo que existe entre a memória indígena e o esquecimento ao qual a ordem social ocidental a condenou. Em sua obra crítica, a autora ressalta a importância do caráter transversal da literatura indígena contemporânea no Brasil, que estabelece entre os outros povos excluídos (afrodescendentes) e que manifesta solidariedade pelas pessoas que sofrem a miséria e a exclusão social ou política.

4 ANÁLISE DE DADOS

A partir das observações na obra percebemos, primeiramente, como a literatura indígena possibilita uma gama de práticas e reflexões para sala de aula, com foco na aprendizagem e na vida dos estudantes. É certo que muitas vezes o único espaço que lhes permite conhecer o maravilhoso universo literário é na escola, isto pode se justificar pela falta de acesso aos livros, ou, em alguns casos, pela omissão da escola sobre a temática.

As leituras das obras podem ampliar o conhecimento, o imaginário e iniciam um rompimento com os estereótipos da cultura. Os resultados são bem animadores, tendo como base a leitura advinda de uma literatura de autoria indígena como a obra *Flor da Mata*, por seu caráter estético-literário. Neste trabalho privilegiamos lançar um olhar sobre as relações da prevalência de memória e identidade no fluxo dessa construção que se realiza, sobretudo, no ato da leitura.

Verificamos os elementos da natureza que são revividos poeticamente, que contribui para aproximar os leitores das textualidades indígenas, sensibilizando-os, a partir do encontro com o texto poético, para o reconhecimento da pluralidade de saberes existentes no mundo contemporâneo. Desse modo, a literatura de autoria indígena vem fortalecer as discussões e o ensino literário na educação, como também apresentar alternativas que visa contribuir para a transformação no modo como é ensinada a

Literatura indígena nas escolas, uma vez que em muitas instituições de ensino são silenciadas por desconhecimento das produções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o trabalho com a literatura indígena na escola possibilita uma releitura poética, que vem superar estereótipos e preconceitos e discriminação sofrida pelas comunidades indígena ao longo dos séculos, assim como o silenciamento e a invisibilidade dos diversos grupos. Desse modo os escritores indígenas encontram na escrita e na literatura um espaço para dialogar com seus leitores e com eles mesmos sobre suas denominações e identidades. Assim a possibilidade de ler uma obra como Flor da Mata em seu caráter estético-literário advindo de uma literatura de autoria é, sobretudo a prevalência de memória e identidade no fluxo dessa construção que se realiza no ato da leitura, levando a uma relação de contiguidade entre texto escrito e imagem que são partes importantes para compressão.

Neste contexto, a literatura se apresenta como uma grande parceira neste processo, pois dispõe de um campo vasto para exploração, a literatura deve ser uma aliada para fomentar no leitor os conhecimentos que estão além da teorização, mas que o capacitam para viver e desenvolver suas potencialidades em sociedade. É nesse sentido, é por meio da leitura que é possível experimentar vivências, desenvolver-se intelectualmente, aperfeiçoar e expandir conhecimento, compreender e comunicar-se com o mundo. E neste ponto, a literatura é forte aliada, pois os textos literários se caracterizam como instrumento importante para motivar os alunos à leitura.

Por isso, compete à escola e aos professores, especialmente os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, oportunizar mecanismos de acesso e estímulo ao desenvolvimento da formação de leitura, para que estes alunos possam chegar aos anos finais com as habilidades e competências necessárias para a formação leitora.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BITTENCOURT, C. M. Identidades e ensino da história no Brasil. In **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: (2007).

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

COLOMER, Teresa (2007). **Andar entre livros: leitura literária na escola**. São Paulo: Global.

COSSON, Rildo (2006). **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça. **Flor da mata**. Ilustração de Carmen Bardi. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. Sobre saberes e utopias. Participação de Ceíça Almeida. Vol 1. Lorena: U'KA Editorial, 2020.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

O SERTÃO: A IMAGEM POÉTICA NA POESIA POPULAR DE JOÃO BATISTA DE SIQUEIRA (CANCÃO)

Adriana Vicente NASCIMENTO¹¹⁸
Naelza de Araújo WANDERLEY¹¹⁹

*O encontro da imagem com o pensamento, do corpo com a cultura, dá-se no instante poético,
aquele momento de plenitude que faz da poesia uma metafísica instantânea.*
Gaston Bachelard

1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretende observar as representações simbólicas do sertão na poesia popular de João Batista de Siqueira, conhecido como Cancão, poeta popular de São José do Egito, cidade do sertão do pajeú pernambucano. Refletimos aqui, a relevância dos aspectos imagéticos e a poética do espaço-sertão na obra canconiana e, para ilustrar esse destaque, recortamos dois poemas: “Meu lugarejo” e “O Sertão”, ambos retirados da obra *Palavras ao Plenilúnio*, organizado por Lindoaldo Campos (2007), estudioso e filósofo, atento as miudezas da escrita de Cancão.

Tendo em vista a relevância da imagem poética e de seu dinamismo no processo de leitura, pretendemos inicialmente, apresentar uma suscinta abordagem sobre como o elo entre imagem e sentimentos desdobrados na fantasia artística resultam numa imagem-símbolo e, mesmo não sendo totalmente real ou racional, é vivida “com todas as parcialidades da imaginação” (Bachelard, 2008), vivida não apenas pelo autor, mas compartilhada e vivida intimamente também pelo leitor.

Posteriormente, refletimos, de forma breve, sobre quem foi João Batista de Siqueira e algumas recorrências simbólicas em sua poesia, entre estas recorrências, o sertão, pois não só a poesia popular de João Batista de Siqueira como também de outros escritores e outras criações literárias têm se ocupado dessa temática. O sertão, esse entre-lugar além cenário, guarda um significativo poder de evocação de imagens que foram sendo construídas historicamente e que revelam uma maneira particular do sertanejo sentir o mundo, em especial, quando se trata da poesia popular, pois acreditamos que a fusão dos mundos do eu lírico e do autor favorecem o processo de

¹¹⁸Discente do doutorado (PPGLE/UFCG) adrianavicentenase@gmail.com

¹¹⁹ Docente - Doutora (UFCG/PPGLE) naelzanobrega@gmail.com

pertença, e nessa transfiguração espacial, o leitor também é (re)ambientado e “levado aos sertões” ali representados, de forma viva e sensorial. Esse é o aspecto que evidenciaremos na leitura dos poemas na escrita final de nossa proposição.

Assim sendo, o nosso estudo é de abordagem bibliográfica e tem como aporte teórico o texto “Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões”, do livro *Leitura de Poesia* de Alfredo Bosi (1996), *A poética do espaço* de Gaston Bachelard (2008), *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (2002) e *A imaginação simbólica* (2022), ambos de Gilbert Durand. Em outros momentos, recorreremos ainda ao *Dicionário de Símbolos*, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2009), para referendar alguns arquétipos e símbolos que vamos abordando no decorrer do texto.

2 IMAGEM POÉTICA: ALGUNS APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Alfredo Bosi, professor e crítico literário, em seu texto “Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões”, do livro *Leitura de Poesia* (1996), traz uma abordagem sobre os modos de ler poemas ao longo dos séculos, e aponta entre estes, a imagem e o sentimento de animosidade desta, que toca e modifica o leitor, como importante viés de leitura.

Parafraseando o crítico, ao fim de uma leitura, o que nos ficam são as imagens e os sentimentos que já não são apenas do poeta, mas também nossos. Sentimentos esses pungentes de memória, advindos de imagens de pessoas, coisas, gestos e atitudes. Para ele, não importa que esse complexo imagético seja historicamente real ou apenas vigente na fantasia do poeta, pois não é mais avulso ou solto, já que agora pode estar dotado de nostalgia, de enternecimento, de pavor ou até mesmo de algo pueril e ao mesmo tempo piedoso.

Ainda segundo Bosi (1996, p.09), na animosidade imediata que as imagens empunham, percebe-se que a poesia não é discurso verificável, histórico científico ou dogma, mas “expressão de um conhecimento intuitivo, cujo sentido é dado pelo *pathos* que o provocou e o sustém”. É nesse impasse, de um modo que só a poesia é capaz de dizer, que recuperamos coisas perdidas. Nesse sentido, ao ler um texto poético, as correntes de imagens que o permeiam, de modo inconsciente, tocam a alma do leitor, mobilizam experiências vividas por cada um, seja de vida ou de outras leituras, e autorizam a alteridade, o encontro do ‘eu’ no outro. Nesse movimento de aproximação

e reconhecimento entre a experiência individual do poeta e do receptor, no limiar de sua identidade, as imagens são ressignificadas e encontram eco na interioridade.

Assim sendo, esse processo de operações intelectuais e tensões, entre as metáforas do poeta e as forças e imagens de vida do leitor, favorecem a coesão do pensamento, o fluxo verbal de ideias e autorizam a experiência vivida pelo poeta, ou que ele almejou viver, ou até mesmo um simulacro, em contato com a do leitor, a construir novos sentidos para as imagens, e estes, convergem para uma unidade de sentido textual que traduzem a experiência humana e que foi “desenhada” na “tela mediadora” do poema.

Para Gaston Bachelard (2008), o elo entre imagem e sentimento desdobrado na fantasia artística é ato fundante da leitura poética. É desse dinamismo entre a imagem e o som, o corpo humano e a matéria do cosmo que vão-se tecendo significações, no momento de encontro entre o universo do leitor e o arquitetado no poema. Para o filósofo, a imagem-símbolo favorece o acordo entre o eu e o mundo. Diante de tais pressupostos, entendemos a imagem-símbolo do sertão, em especial na obra de João Batista de Siqueira (Cancão), como um relevante viés de leitura. Sua obra, seja nos pássaros, nas personagens, nas estâncias do dia, no passar das horas, nos sons evocados por cores e imagens, reflete um olhar particular de sentir e ver o mundo, de construir no imaginário popular esse entre-lugar, que tão poeticamente forma a tessitura de seus poemas e integra o ‘complexo de cultura’ do sertanejo.

No que diz respeito ao que chamamos de complexo de cultura, parafraseando Gilbert Durand (2002), a imagem-símbolo constitui o sistema simbólico que expressa o imaginário, que de forma não independente, decorre de uma visão de mundo específica, imaginária e própria de uma cultura. Esse sistema simbólico combina traços culturais e formam-se os esquemas que correspondem à tendência geral dos gestos, levando em conta emoções e feições e unindo-se de modo inconsciente às representações, que convergem para uma imagem primeira e inata, de caráter coletivo, ou seja, o arquétipo. Esse dinamismo é denominado pelo o antropólogo de “trajeto antropológico”, e explicitado como “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre a pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (Durand, 2002, p. 41).

No caso da poesia de João Batista de Siqueira, vulgo Cancão, o arquétipo ressignifica-se na imagem-símbolo do espaço poético do sertão, e num processo de

racionalização, constela-se, e se estabelecem as relações entre as diversas partes do universo, entre o homem e o universo, entre o homem e si, construindo culturalmente o imaginário e essa maneira própria do homem sertanejo se relacionar com a natureza, que não se trata de uma atitude natural, mas resultante da dialética identidade e espaço cultural, que lhe atribui significação. A esse respeito esclarece o estudioso Gilbert Durand (2002, p. 62): “É que, com efeito, os arquétipos ligam-se a imagens muito diferenciadas pelas culturas e nas quais vários esquemas se vêm imbricar”.

3 CANÇÃO: O PÁSSARO SERTANEJO E SEUS RECORRENTES ‘CANTOS’

João Batista de Siqueira, mais conhecido como Cancão, alcunha que lhe foi dado como metáfora do seu ofício, era agricultor, e durante muitos anos de sua vida revirou a terra em busca de alimento, explorando aqui a duplicidade semântica, revirou a “terra-sertão”, em busca de “alimento-poesia”. Nasceu dia 12 de maio de 1912 no Sítio Queimadas de São José do Egito, região do Pajeú pernambucano, fronteira com a Paraíba, solo fértil para a poesia popular, a cantoria, o repente, e faleceu em 05 de julho de 1982 na sua terra natal, época em que ocupava o cargo de oficial de justiça.

Escreveu e cantou poemas diversos. Porém, considerando-se melhor nos escritos, apesar de ‘semianalfabeto’, abandonou a cantoria na década de 50, e dedicou-se, até os últimos dias, ao poema escrito. Escreveu apenas três folhetos de cordel, *Fenômeno da Noite*, *Mundo das Trevas* e *Só Deus é Quem Tem Poder* e deixou publicado ainda três livros: O primeiro *Musa sertaneja* (1967), *Flores do Pajeú* (1969) e por fim, *Meu lugarejo* (1979), obras posteriormente reunidas e publicadas na obra *Palavras ao Plenilúnio* (2007) de Lindoaldo Campos, que garimpou e acrescentou alguns inéditos. Seus poemas foram, na maior parte, produzidos em seu sítio, geralmente pela madrugada, mediante inspirações repentinas, que alguns curiosos apontam para um caráter espiritual dessas produções; ou ainda, em algum boteco, alternando relampejos de poesia e sorvos de cachaça, embriagando mais os que o ouviam que a ele mesmo. Homem simples, de aparência humilde, vestes desgastadas, temperamento dócil e ingênuo, tido por muitos como tolo. Cumpriu sua missão acalentando a alma dos sertanejos com rasgos de sua alma, derramados em páginas de poesia.

Ao ler os poemas de João Batista de Siqueira, deparamo-nos com uma riqueza imagética e sensorial bastante apelativa, na qual a palavra *sertão* é constantemente

revisitada e vai, como num caleidoscópio, tecendo personagens, crenças, sentimentos e lembranças que foram sendo construídas historicamente. Imagens que, mesmo não sendo totalmente reais, têm dinamismo próprio e são vividas em sua totalidade na imaginação. Esse caráter estético e sensorial da sua obra é recheado de diversas representações do homem, representações que constelam em torno do imaginário nordestino e desempenha relevante papel para a cultura popular, e conseqüentemente, para a cultura brasileira.

Esses feixes de imagens-símbolos que arquitetam sua poesia e tecem esse entrelugar, revelam mais que um cenário, mas também uma maneira específica do sertanejo interagir com a natureza, é sua forma de resistência cultural e identitária, e lhe concebe, através da linguagem simbólica, a capacidade de lidar com as crenças, a seca, as figuras míticas, o amor, a saudade, entre outros. Como sinaliza o antropólogo Durand, a imagem literária “cobre a máscara com suas peripécias figuradas e com as suas esperanças o drama real da morte e do tempo”, (Durand, 2002, p. 351) tornando-se aliada do homem no enfrentamento de seus medos.

3.1 Entre o sertão real e o imaginado: algumas representações simbólicas na poesia de João Batista de Siqueira

A região do sertão tem sido um espaço recorrente na produção literária brasileira e, se configura através de aspectos diversos, como a sua geografia, seus relevos, faunas, floras, crenças e suas personagens, representados em imagens simbólicas que constituem o imaginário do homem nordestino.

Alfredo Bosi (2006) já sinaliza que o sertão se constitui como uma espécie de *leitmotiv* na literatura, seja ela erudita ou popular, e podemos, num rápido exame tanto da historiografia como de nossas experiências como leitor, citar aqui apenas alguns autores e autoras que se ocuparam em suas obras desse tema como José de Alencar, Bernardo Guimarães, Visconde Taunay, Franklin Távora, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Manuel de Oliveira Paiva, Domingos Olímpio, Rodolfo Teófilo, Antônio Sales, Afonso Arinos, Euclides da Cunha, Rachel de Queirós, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, João Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna, Patativa do Assaré, Socorro Acioli, Jarid Arraes, Bráulio Bessa, Mariane Bigio e tantos outros e outras.

Esses autores, em representações várias, re(contam) o sertão das idealizações românticas e paradisíacas, dos amores tantas vezes espirituais e outras vezes profanos, dos infernos sociais como a seca e a fome, do purgatório, da penitência e dos pactos religiosos, das feiticeiras e benzedadeiras, do berço materno onde vagam vultos e assombrações, onde circulam heróis e anti-heróis nordestinos. Sertão das sonoras cantigas, cantorias e aboios, das rodas de conversa e causos de assombração que até hoje transitam nas histórias orais ou escritas, ora em prosa ora em verso, mas em todos os tempos dão colorido as vivências do seu povo, de cada um nós. Diante dessa retomada de alguns escritores e escritoras que possuem o sertão como tema ou cenário, não desejamos verificar todos e todas nas suas respectivas obras, mas apenas embasar/contextualizar João Batista de Siqueira e defender a ideia de que o sertão se constitui um lugar-comum na literatura brasileira, de relevante valor enquanto imagem literária e simbólica que permeia o universo da criação artística nas diferentes estéticas, chegando aos leitores em seus mais variados tempos e lugares.

Em João Batista de Siqueira, a recorrência das imagens da região sertaneja é, assim como já sinalizamos, também significativa. Suas representações poéticas vão desde o lugar-real, onde o sertanejo sofre as dificuldades na seca, ao simbólico ventre-materno, acolhedor e protetor, que povoa o imaginário sertanejo.

Como explicita Gilbert Durand (1964) a consciência representa o mundo de duas formas, uma direta e outra indireta. A direta está presente no espírito ou nas simples sensações; já a segunda, a indireta, manifesta-se através de uma imagem-símbolo, já que não se pode representá-la ‘em carne e osso’, como é o caso das lembranças da infância ou de um além morte. Assim, essas imagens-símbolos se manifestam na “transfiguração de uma representação concreta através de um sentido abstrato” (Durand, 1964, p 13), e que de modo poético e simbólico, vão compondo nosso museu de imagens passadas e produzidas, o nosso imaginário. Durand explica que (2002), o imaginário é a essência do espírito, o impulso oriundo do ser (individual e coletivo) que significa tudo que para ele existe. Entretanto, vale lembrar que não se trata de um amontoado de imagens ligadas por convenções culturais ou por parecenças icônicas, mas um conector pelo qual, nos níveis neurológico, social e cultural da consciência humana, se representa o mundo.

Diante disso, pretendemos observar como essas imagens-símbolos se materializam no espaço-sertão na poesia popular de Cancão. Para esse processo de

leitura, levaremos em conta Gaston Bachelard (2008) para pensarmos a ideia do habitar, presente na imagem da casa; Gilbert Durand (2002) e Chevalier e Gheerbrant (2009), para verificarmos alguns símbolos e arquétipos. Seleccionamos para essa abordagem dois poemas “Meu lugarejo” e “O Sertão”, que ao nosso ver, trazem essa representação simbólica e imagética que emerge na consciência do leitor como “produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade” (Bachelard, 2008, p. 2).

O cenário sertanejo, desenhado nos poemas populares canconianos, reinventa o tempo, as horas, a fazenda, o canto dos pássaros, as miraculosidades e mistérios que repousam sobre os papa-figos, os vultos e ou as figuras mítico-religiosas, elementos esses que ecoam na natureza sertaneja e enredam o sonho, o devir e a pureza do homem-terra que habita o “espaço feliz” e se presentificam, tanto na poesia “Meu lugarejo” que observamos agora, como em “O sertão”, observado posteriormente.

A simbologia poética da casa, retomada como terra natal, é um dos aspectos que marcam a escritura do poema “Meu Lugarejo”, de Cancão. Já no verso inicial “meu recanto pequenino” é evocado as imagens bachelardianas que permeiam a função de habitar, do espaço vital, “topografia do nosso íntimo”, a casa-terra, nosso canto no mundo, o Sertão nordestino:

Meu recanto pequenino
De planalto e de baixio
Onde eu brincava em menino
Pelos barrancos do rio
Gigantescos braunais,
Meus soberbos taquarais
Cheios de viço e vigor
Belas roseiras nevadas
Diariamente abanadas
Das asas do beija-flor
[...]

Oh, noite de Lua cheia
De minha terra querida!
Lindas baixadas de areia
Princípios da minha vida
Lugares de despenhado
Sombra, frescura e carinho
Bosque, vale, serrania
Lugares onde eu vivia
Em busca de passarinho

[...]
Vivia sempre brincando
Fosse de noite ou de dia
Na alma se apresentando
Um mundo de poesia
Minhas queridas delícias
Aqueles santas primícias

Se passaram como um hino
Hoje só resta lembrança
Do tempo em que fui criança
No meu torrão pequenino.

A expressão que inicia o poema, “recanto pequenino” vem no diminutivo e nos remete a imagem de um espaço reduzido, pequeno, mas que Cancão atribui caráter afetivo, assim a palavra “pequenino” transita da ideia de encolhimento a acolhimento, sugerindo a condição íntima do eu lírico em relação ao espaço, ali ele se sente protegido e livre dos dissabores de outros lugares. E nesse entre-lugar, numa dialética entre o interior e exterior, entre o eu e o não-eu, recria-se o seu *locus*, o seu “recanto” no mundo e, dessa geografia ressurgem o espaço-esconderijo, um espaço natural e rústico, no qual deseja (re)viver.

Segundo Bachelard (2008) o canto é metáfora de refúgio, segurança, primeiro valor do ser, “espécie de meia-caixa, metade paredes, metade porta”, espaço imaginário que irradia “imobilidade”. E nessa imobilidade do ser, as sombras constroem paredes ao redor do corpo, um lugar de proteção que nos dá a ideia de estar escondido, protegido e que nos permite sonhar em paz. O pronome “meu” antecede a palavra lugarejo e reforça a ideia de que o eu poético integra esse espaço, esse lugar-recanto do mundo que o envolve e que é tão seu.

Nos versos que se seguem, temos a descrição do espaço feliz que a cada verso movimentada o eu lírico e o emerge no lugar do sonho e do devaneio, povoado de imagens-coisas que o levam a casa onírica da infância “onde eu brincava quando menino”. Nesse dinamismo entre passado e presente, o espaço anímico move o eu lírico, mas também o leitor, move-os no tempo, levando-os a “terra querida”, projeção do arquétipo materno, presente na infância de cada um de nós. Assim, a imagem do lugar-infância (re)começa a vida, “fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa” (Bachelard, 2008, p. 26), essa casa lembrança-sonho que são os “locais da nossa intimidade”, na qual nosso inconsciente permanece. E nesse espaço-tempo o “homem-menino se evade e percorre, através dos “barrancos, rios, bosques, brauniais, vales, passarinhos, baixadas de areia”, de forma que um habita o outro, e nessa metafísica, reencontra, nos seus devaneios, “a intimidade do passado” (Bachelard, 2008, p. 64).

O cenário-símbolo, descrito no poema, evoca leveza aérea e celestial e se amplia através das expressões, “abanadas, asas” que remetem a liberdade e abertura, reafirmando assim, a ideia de Gaston Bachelard que “os espaços amados nem sempre

querem ficar fechados” (2008, p. 68). E nessa profusão imagística de tempos e imagens se reforça a relação emotiva e íntima entre sujeito poético e habitação. Nesse feixe de lembranças imagéticas que nos remonta a memórias tanto nossas enquanto leitor, como do eu lírico, é que nos (re)encontramos na terra em que “brotamos”. E esse além-tempo, que nos remonta e nos aloja na casa do passado, nos move a algures, a “imensidão do devaneio tranquilo” (Bachelard, 2008, p. 180) e ressignificamos assim, o mundo que vemos e vivemos.

Nos versos que se seguem, essa imensidão íntima do devaneio ressoa em cada descrição de imagens da infância e recortes do passado, mas que de repente é cortado, nos três últimos versos do poema, e como um “despenhado”, leva-nos, tanto o eu lírico como nós leitores, a queda e nos obriga a retornar ao presente, nos devolve a percepção do agora, e nos “adverte” que estávamos “morando” nas lembranças dessa criança que viveu o “torrão pequenino”, esse lugar-passado que a habita intimamente.

O diminutivo reaparece na expressão “meu torrão pequenino”, acentuando o grau tanto de intimidade como de saudade. A palavra torrão (pedaço de terra endurecido), no final da estrofe, retoma a ideia de recanto e revela uma nostalgia saudosa e protetora, que reveste cada imagem que permeia o instante poético na revisitação de um tempo, tempo que evoca a circularidade passado-presente-passado, tecida na retomada do significante “sertão” no decorrer do poema, que ora instala-se no devaneio do eu lírico, ora na cortante saudade que encerra a palavra que o retoma.

Como constatamos, o poema “Meu lugarejo”, traz uma imagem-símbolo de espaço que transcende a perspectiva geográfica, e de forma não-inerte nos transporta a viver a “terna matéria da intimidade na forma que tinha quando encerrava um calor primordial” (Bachelard, 2008, p. 64). Leva-nos ao seio materno e revela-nos também, o estado de alma do sertanejo, expresso através das imagens concretas propostas nos versos, nas imagens-lembranças da infância que escorrem na sonoridade poética, na qual ‘o escritor nos confia’ as coisas imóveis e íntimas que moram no fundo de nós mesmos, nos nossos “sótãos”. E nessa dimensão intimista,

que alegria de leitura quando se reconhece a importância das coisas insignificantes! Quando se completa por meio dos devaneios pessoais a lembrança “insignificante” que o escritor nos confia! O insignificante torna-se o signo de uma sensibilidade extrema para significações íntimas que estabelecem uma comunhão entre a alma do escritor e do leitor (Bachelard, 2008, p. 84.)

Como se observa, os sertões canconianos vão além do palpável, do geômetro e condensam-se em imagens que constroem uma “casa”, na qual se fundem mundos, tempos e “eus” (escritor, eu lírico e leitor). É nessa casa-terra natal simbólica, que representa o “nosso lugar no mundo”, o “lugar feliz”, que nos situamos e desejamos estar, mesmo que muitas vezes, se torne o sertão das privações. É esse espaço tão físico e tão íntimo, que vivemo-lo em todas as potencialidades da imaginação, que será observado agora no poema “O Sertão”:

Sertão rude das secas caustigantes
Esfumadas montanhas comburidas
As pessoas, com fome, perseguidas,
Se afastam de ti como imigrantes

Aventureiras, pedestres, viandantes
Muitas vezes demais desprotegidas
Mesmo algumas que são favorecidas
Sentem algo viverem tão distantes

E um dia, movidas de saudade
Deixam pão, deixam lar, felicidade
Em regresso, buscando seu torrão

Como a ave que foge da gaiola
Voa, canta, porém só se consola
Quando volta de novo pra prisão

No poema “O sertão”, o artigo “o” do título nos aponta para um tom de afastamento e nos coloca numa posição de quem contempla e “fotografa” o lugar. A imagem descrita, nas duas primeiras estrofes, denuncia as dificuldades vividas pelo sertanejo no “sertão rude” de seca castigante, no qual, nem mesmo as montanhas resistiram. A montanha, centro das hierofanias atmosféricas e teofanias, símbolo da imponência, da elevação central, mas também transcendência, que manifesta o divino em imagens concretas da natureza (Chevalier e Cheerbrandt 2009, p 616) que mesmo com toda sua grandeza, não resistiu à seca.

A expressão “montanhas comburidas”, esbraseadas, nos remete a uma imagem-cenário de relevante aspecto cromático (amarelo, brasa), que evoca o arquétipo do sol, símbolo das relações do homem com o mundo. O sol, na literatura, sempre aparece revestido de dualidade, carregado de significações ambivalentes, tanto de brilho e luz, quanto de embevecimento e terror. Ao mesmo tempo em que “é destruidor, o princípio da seca, à qual se opõe a chuva fecundadora” (Chevalier e Cheerbrandt 2009, p 836) é

também fonte de vida. Nesse sentido, o sol, o vilão que suga até a última gota d'água do solo sertanejo, é também a sua energia vital.

Nessa descrição do cenário que o arquétipo do sol protagoniza, o poema-tela reclama a saída do sertanejo de sua terra natal devido às condições da seca. Como já nos explica o antropólogo Gilbert Durand, o sol não é um arquétipo estável e, em suas intimações climáticas, “nos países tropicais, seu cotejo de fome e seca é nefasto” (2002, p. 77) Assim sendo, para o homem sertanejo, o sol é expressão tanto da beleza como de escassez, que se desdobra na paisagem sertaneja, na qual ele sofre e é dali exilado.

Porém, a imagem da terra-abrigo, casa natal reaparece nas estrofes seguintes e como as “moradas do passado são imperecíveis” (Bachelard, 2008, p26) e interpenetram nossos tesouros antigos, a saudade íntima a volta para o torrão, para a “terra-casa”, recanto de acolhimento, primeiro universo ainda que na adversidade, pois como alerta Bachelard, não há apenas a perspectiva positiva de se analisar a casa como canto íntimo, a casa natal ainda que contenha essa relação ambivalente, essa rivalidade entre sofrimento e acolhimento, “mantém a infância imóvel em seus braços” Bachelard, 2008, p.27).

A nossa casa-terra onírica é “mais que um lugar para se viver, é um vivente” (Durand, 2002, p. 243). Nos seus ecos repousam nossas lembranças, nossas experiências, nela habitamos e por ela somos habitados. É na antiga morada que encontramos a certeza de ‘ser’, é nela que que nosso inconsciente está alojado, é seu espaço de felicidade, de devaneio e de refúgio ao passado. Em conformidade com Bachelard (2008) é na casa natal, na velha morada, que nos sentimos mais seguros que nas demais que habitamos só de passagem, estas não nos pertencem, não nos compõem, nelas não estão arquivados os nossos ‘eus’, nem as nossas histórias, nem as nossas identidades. É na velha morada, tonalizada de intimidade, na sombra de um “além passado verdadeiro”, que nos continuamos. É nessa dialética entre interioridade e exterioridade, entre o ser e o não ser, o espaço e o não espaço, é nesse entre-lugar que o homem se mantém “através das tempestades do céu e da vida.” (Bachelard, 2008, p. 26). Nos três últimos versos que compõem a estrofe final, a imagem da gaiola reinventa o aprisionamento e nos remonta a ideia da circularidade dos espaços fechados, do retorno, do recomeço. E, revestida de nova significação e onirismo, a casa-gaiola, “cripta da casa natal”, nos termos de Bachelard (2008), é ressignificada, assume uma perspectiva que não é mais negativa como vemos costumeiramente, mas agora um

aprisionamento feliz, pois o espaço percebido pela imaginação não pode ser inerte, indiferente e entregue apenas à mensuração geométrica, não pode “ser vivido em primeira instância”, ele “tem um fundo onírico e insondável e é sobre esse fundo que o passado pessoal coloca suas cores particulares” (Bachelard, 2008, p. 50).

É nesse cenário de caráter angular onde o eu lírico deseja se encolher e ser protegido, sensibilizando a sua prisão-morada através do devaneio, pois como já nos adverte Bachelard (2008, p.25), “veremos a imaginação construir “paredes” com sombras impalpáveis, reconfortando-se com ilusões de proteção”. A gaiola se configura na imagem poética das intimidades perdidas e toma a forma de ninho, e os valores impressos na imagem do ninho, de acordo com Bachelard (2008), deslocam os fatos, assim sendo, a gaiola não o prende, o protege; vira ninho, símbolo da “volta”, do “regresso” e se conforma/conforta nos espaços da felicidade, ideia que se coaduna com a imagem do pássaro, símbolo de leveza e liberdade, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009).

Com base nessas leituras, constatamos que para viver as imagens do sertão na literatura brasileira, e em particular, na poesia popular de João Batista de Siqueira, “não deve entregar-se às seduções das belezas exteriores” (Bachelard, 2008, p. 119), mas antes se enveredar na “desordem comum do conjunto das coisas sensíveis” (Bachelard, 2008, p.118), nos esconderijos da alma, na qual repousam as imagens de nossa intimidade, que não se esgotam nos sinônimos do verbo “habitar”. A poesia de João Batista de Siqueira (Cancão) traz um sertão transgressor, que subverte e metamorfoseia a geografia convencional. Pois, ora se reveste de valor cultural, no qual reside a reserva de nossas tradições, nossas raízes, nossas crenças e nossa permanência histórica; ora se reveste de valor onírico e constitui a nossa geografia íntima, numa dialética e permanente construção desse homem-lugar. Como bem arguiu Euclides da Cunha, na obra *Os Sertões* (1902, p.161), “o sertão é o cerne vigoroso da nossa nacionalidade”, e ao nosso ver, também o cerne da nossa intimidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em possíveis vieses de leitura para a poesia requer de nós leitores um olhar especulativo, um olhar voltado para os indícios de significação, para os recursos usados na tecitura poética e nas experiências que esses são capazes de evocar. É nas

miudezas do texto poético, seja nos sons, nos aspectos cromáticos, nas imagens ou nos recursos linguísticos que está a sua singularidade, e que podem nos remeter a imagens-símbolos e/ou arquétipos que traduzem a forma do homem sentir e representar o mundo.

Então, perceber a imagem simbólica na criação artística de Cancão vai além da caracterização, do detalhamento ou descrição, é abstração e ressignificação de recortes das nossas realidades em um contexto poético que nos envolve e nos revela. Essas imagens que transitam na sua poesia (re)inventam o sertanejo e suas experiências, e esse fazer, seja enquanto escritor ou enquanto leitor-coautor, no momento de encontro com o texto, envolve zelo a cultura nordestina, ao processo de pertença identitária, ao povo sertanejo e suas vivências.

Direcionar nossos olhos para pensar a região sertaneja e suas representações, vai além do seu arcabouço físico-geográfico, de descrever as minúcias que, muitas vezes, a constituem apenas como pano de fundo num texto poético, ou simplesmente com a função de contextualizar socialmente tipos humanos através de suas personagens. Pensar o espaço poético sertanejo é também, se aventurar na decifração das simbologias que perpassam a poesia popular e que cruzam com o imaginário do escritor num contexto de subjetividade, e diz muito sobre o universo que está arquitetado no poema-tela e que dialoga intimamente com o mundo do leitor.

O que caracteriza o sertão nordestino não é apenas a sua condição geômetra, é muito mais a unidade das suas representações simbólicas, o mundo de suas significações sociais, das muitas imagens e vozes que lhes dão contorno e contam a sua história. Essa construção de homem-lugar, dinâmica e significativa, revela suas tradições e seus valores, formando um imaginário singular e fausto de credices, de misticismo, de apego à terra e à luta diária contra a seca, de resistência cultural e linguística, de valores que também em alguns momentos estereotipou o nordestino, mas que se sobrepuseram e estruturam o imaginário da região e de seu povo.

Essas Imagens-símbolos, que constituem esse espaço e suas representações na poesia popular de João Batista de Siqueira, se atualizam no imaginário da sociedade, demonstrando sua força enquanto símbolo e sua potência enquanto substrato humano. E, como valores culturais, no processo identitário de cada um de nós, elas se reafirmam poeticamente nas escrituras artísticas que emanam da voz do autor e ressoam na intimidade de seus leitores.

O rosto do sertão Canconiano é vital, é arquétipo do seio materno, do acolhimento. É o solo que nos continua, nos habita, nos revela e, através do movimento poético entre as instâncias interior e o exterior, alcança o leitor e aviva, edita sua visão da natureza e do mundo, ajudando-o a lidar com a morte, a passagem do tempo e o devir, nos termos de Durand (2002).

Diante de tais constatações, identificamos como ganho o reconhecimento das abordagens e reflexões sobre a dinâmica da imagem e do imaginário nordestino na poesia popular, bem de suas metáforas, de seu caráter simbólico, que encontram eco e ânimo na interioridade do leitor, durante o processo de recepção e apreciação estética. Pois, como já nos preconiza o filósofo Bachelard (2008, p.04) “para bem especificar uma fenomenologia da imagem, para especificar que a imagem vem antes do pensamento, seria necessário dizer que a poesia é, mais que uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma.”.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOSI, Alfredo. **Leitura de Poesia**. São Paulo: Ática, 1996.
- BOSI, Alfredo **História Concisa da Literatura Brasileira**. 47. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAMPOS, Lindoaldo. **Palavras ao Plenilúnio** - João Batista de Siqueira (Cancão). 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
- CHEVALLIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**. Tradução: Vera da Costa e Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- DURAN, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Tradução: Hélder Godinho. – 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação Simbólica**. Tradução: Carlos Aboim de Brito. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2022.

DECOLONIALIDADE EM A AUTOBIOGRAFIA DA MINHA MÃE, DE JAMAICA KINCAID

Ana Paula Herculano BARBOSA¹²⁰

Liane SCHNEIDER¹²¹

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O romance *A autobiografia da minha mãe* foi publicado pela primeira vez em 1996, sendo traduzido, recentemente, por Débora Landsberg, em 2020 para publicação pela editora Alfaguara¹²². Narrativa escrita pela caribenha Jamaica Kincaid, que nasceu em St. John, Antígua e Barbuda em 25 de maio de 1949; batizada como Elaine Potter Richardson, Kincaid migra para os Estados Unidos para trabalhar como *au pair* e nessa sua jornada diaspórica torna-se uma das escritoras caribenhas de língua inglesa mais influentes da atualidade. Inicia suas publicações com uma coletânea de contos, *At the Bottom of the River* (1983), seguida dos romances *Annie John* (1985), *Lucy* (1990), *The Autobiography of My Mother* (1996), *Now See Then* (2013) e *Mr. Potter* (2002), dos trabalhos não ficcionais *A Small Place* (1988), *My Brother* (1997), *My Garden* (1999) e *Among Flowers: A Walk in the Himalaya* (2005) (Baziel, 2009). Com esse amplo acervo de publicações, Kincaid consegue ganhar notoriedade como escritora e nome importante da literatura caribenha. Assim como em seus dois primeiros romances, em *A autobiografia da minha mãe* (2020), Kincaid trata da vida de uma jovem caribenha e o seu crescimento em contextos sociais marcados pelos efeitos do sistema de exploração moderno-colonial, destacando o papel central da figura materna nesses enredos.

No romance que é nosso *corpus* de pesquisa, temos a narradora protagonista Xuela Claudette Richardson, filha de mãe Caraíba, povo originário da região, e pai crioulo, filho de mãe negra e pai escocês. A mãe da protagonista morre no parto, restando à Xuela apenas o pai, que a envia para uma casa de família, onde passará a viver. Conforme vai crescendo, ela volta a morar com o pai, homem rígido que era

¹²⁰ Estudante do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa-PB. E-mail: paullaherculano@gmail.com

¹²¹ Professora doutora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa-PB. E-mail: schliane@gmail.com

¹²² Além deste, outros dois romances da autora foram publicados no Brasil pela editora Alfaguara, sendo eles: *Agora veja então* (2021) e *Annie John* (2023).

policial na localidade na qual residiam na Dominica, e a madrasta. A precoce perda materna marcou de forma profunda a existência de Xuela, como ela coloca: “Passei a sentir que por toda a vida estive parada à beira do precipício, que minha perda havia me tornado vulnerável, dura e indefesa; ao me dar conta disso fui dominada por tristeza e vergonha e pena de mim mesma.”(Kincaid, 2020, p. 7)

Em seus trânsitos entre a casa paterna, as escolas que frequentou, a casa de Monsieur LaBatte, os lugares onde trabalhou e a casa que morou com o marido, espaço do qual narra suas vivências agora já idosa, todos os acontecimentos levam a protagonista a voltar a figura da mãe que nunca conheceu. A vida marcada pela falta de vínculos afetivos e os desentendimentos com a mulher que cuidava dela quando criança, Eunice Paul, e depois com a madrasta, que tentou matá-la uma vez, não lhe abalaram de forma profunda; pois, como havia dito antes, após tomar consciência de sua situação no mundo, os sentimentos que a dominaram parecem lhe revelarem também que ela já não deveria temer mais nada, pois essa é a situação de alguém que perde a mãe. Como ela diz: “Minha mãe morreu no momento em que nasci, e por isso durante toda a minha vida nunca existiu nada entre mim e a eternidade.” (Kincaid, 2020, p. 7)

Ao acompanharmos a protagonista desde a infância até a velhice, é perceptível como os seus posicionamentos sobre a sociedade na qual está inserida fazem com que ela perceba o grau de subalternidade que é conferido a sua existência pelas políticas coloniais. Fisicamente, Xuela se assemelha mais ao povo caraíba, parecendo com a sua mãe; ela se afirma, a partir de suas ações, enquanto mulher caribenha que não encontra naquele sistema moderno-colonial de valores e representações uma significação condizente com quem ela é. Dessa forma, seu posicionamento no mundo e sua visão de si não estão vinculadas ao prisma daquela sociedade, como veremos na análise dos trechos do romance; é possível analisar pensamentos e ações de Xuela a partir do giro decolonial e, em alguns momentos, percebemos posturas descolonias da protagonista.

Sendo assim, nosso intuito com esta pesquisa foi investigarmos a relação entre os posicionamentos da protagonista de *A autobiografia da minha mãe* (2020) frente às suas vivências, em um território que sofre/u a influência do sistema de exploração moderno-colonial, a partir do giro decolonial, dialogando com pesquisadoras/es como Rita Segato (2012;2021;2022), Lorena Cabnal (2010;2018), Jana Evans Braziel (2009) e Nelson Maldonado-Torres (2018).

2 POSTURAS DECOLONIAIS: XUELA CLAUDETTE RICHARDSON E A CONSTRUÇÃO DE BIOGRAFIAS

E, se o patriarcado foi construído, ele também pode ser desconstruído.
Temos que ter muita criatividade política para desmontar todas as formas patriarcais –
racismo, machismo, colonialismo – porque essas violências não estão separadas.
Lorena Cabnal (2018, p. 27)

Um dos primeiros elementos que podem despertar a atenção da leitora em um primeiro contato com um livro é o título e com *A autobiografia da minha mãe* (2020), foi isso que nos aconteceu. Xuela e a sua mãe compartilham o mesmo nome, apenas o sobrenome é desviante, uma Richardson outra Desvarieux, e também de acordo com a percepção da protagonista, possuem semelhanças na fisionomia; fossem esses pontos somados à curiosidade que ela sentia sobre quem foi essa mulher que lhe gerou e faleceu antes que elas pudessem criar algumas memórias afetivas juntas que, possivelmente, a levaram a contar a sua história vinculada à perda materna como central nesta narrativa. A ideia do gênero biografia é alguém contar a história de outrem e apenas na autobiografia é a de que uma pessoa escreva a história da sua vida. Contudo, como Braziel (2009, p. 2), destaca a ideia da autobiografia e biografia na escrita de Kincaid se diferencia do padrão esperado, pois para a escritora: “os gêneros da biografia e da autobiografia estão intrinsecamente ligados aos parâmetros da memória e da história, mas também, de forma mais profunda, estão marcados pelas fracturas da gênese, da genealogia e do genocídio no Caribe.”¹²³ A utilização do termo “autobiografia” no título do romance possui um significado pluralizado pela escritora. Xuela evoca muitas histórias em seu narrar e reflete sobre a importância de compartilhá-las no meio social, como vemos neste trecho

Eu também sabia a história de uma variedade de povos que jamais conheceria. Isso não me impediria de sabê-las; é só que essa história de povos que eu jamais conheceria - romanos, gauleses, saxões, bretões, o povo britânico - **escondia um objetivo malicioso**: fazer com que eu me **sentisse humilhada, rebaixada, insignificante**. (Kincaid, 2020, p. 40, grifos nossos)

¹²³ Todas as traduções em língua inglesa que constarem nesta pesquisa são de nossa autoria.

Segue o texto fonte: (...) the genres of biography and autobiography are intricately woven into the parameters of memory and history, but also more indelibly, they are marked with the fractures of genesis, genealogy, and genocide in the Caribbean. (Braziel, 2009, p. 2)

O ato de refletir sobre o que vinha estudando na escola quando criança, demonstra a consciência da protagonista sobre os jogos de poder em um contexto colonial moderno e como o genocídio histórico atua no fortalecimento social do poder dominante naquele território e na subjugação de corpos não brancos. Afinal, direciona-se os estudos apenas para a história desses povos europeus e suas conquistas, os marcando como poderosos e honrosos, e não se faz menção aos povos originários daquela região. Esse apagamento reforça a ideia que durante muitos séculos se consolidou, socialmente, a informação de que o mundo pré-intrusão (Segato, 2012) não existia, pois não constava em mapas, por exemplo, até as invasões, só “surgiu” quando essas ocorreram, afirmando-se com esse pensamento que foi o homem branco quem trouxe consigo a “civilização”. Questionar o que lhe é apresentado como conteúdo necessário para sua formação, demonstra uma atitude de reflexão sobre o que é tido socialmente como normal e a qual grupo essa ideia de normalidade favorece; refletindo também sobre como essa construção histórica de povos relevantes contribui para reforçar um lugar de subalternidade reservado para esse corpo. Segato (2012, p.112) comenta sobre essa retomada do poder narrativo proposto pelo giro decolonial

Nesse caso, deve ocorrer o que podemos chamar uma devolução da história, uma restituição da capacidade de tecer seu próprio caminho histórico, retomando o tramado das figuras interrompidas, tecendo-as até ao presente da urdidura, projetando-as em direção ao futuro.

Com a citação acima pontuamos duas ações realizadas por Xuela, ela questiona o que lhe é dado socialmente e o faz assumindo uma postura decolonial, pois é ela que narra a sua história. Colocar-se nessa posição de narradora no contexto colonial no qual vive já é uma tomada de consciência enorme para esse sujeito colonial, pois existe a dificuldade de conseguir perceber as amarras que o sistema deixou mesmo após a emancipação política dos territórios colonizados. Como coloca Maldonado-Torres (2018, p. 32), a

decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política.

Dessa forma, as políticas de dominação se manifestam nas diversas esferas, desde ações práticas até o domínio social que se perpetua de maneira difícil de se controlar. E uma das formas de manifestação do poder da metrópole é através da língua, que é imposta aos povos dominados, ela infiltra-se e também proporciona um apagamento histórico na medida em que se torna a única forma de comunicação legal do território invadido e coloca todas as outras línguas do contexto pré-intrusão como proibidas ou marginais. Ao pensar na língua oficial da Dominica naquele período, o inglês, a protagonista diz: “Que as primeiras palavras que falei fossem na língua de um povo de que eu jamais gostaria ou amaria é agora um mistério para mim.”(Kincaid, 2020, p. 9) A dominação estabelecida a partir da imposição linguística é difícil de apagar, a língua imposta está vinculada aqueles que estabeleceram o poder a partir da violência, que marcaram o território com sangue de suas conquistas. É uma língua que para a protagonista não pode ser vinculada ao campo afetivo por estar relacionada aos colonizadores. Pois, mesmo que o referido território pudesse ter conquistado a independência da Inglaterra, como coloca Maldonado-Torres (2018) esse fato não implicaria uma desvinculação da sua antiga metrópole, como já foi dito, o sistema moderno-colonial articula-se de forma a infiltrar-se até mesmo nas subjetividades dos sujeitos coloniais, daí a dificuldade em conseguir enxergar além do que o sistema oferece.

A dominação é reforçada através da língua, sendo que a mesma continua vigente como oficial pela influência que a ex-metrópole exerce sobre aquele território que experienciou a colonização e pela forma como essa se consolidou após décadas de imposição. Dessa forma, as primeiras palavras da narradora foram na língua do invasor e seus estudos enfocam centralmente na história de povos importantes para os europeus, por que a dominação se assegura e fortalece de forma ideológica. Fica claro nesses trechos as dificuldades em se descolonizar as práticas de um território que sofreu as ações do sistema moderno-colonial. As associações entre língua e dominação continuam, quando Xuela diz que

A esposa do meu pai veio dar-me boa noite e apagou a lamparina. Falava comigo no **patoá francês**; na presença dele havia falado comigo em **inglês**. (...) reconheci nisso uma tentativa de sua parte de **me tornar ilegítima**, de me associar a uma **língua inventada de um povo que não era considerado real - o povo à sombra, os eternamente humilhados, os eternamente inferiores**.(Kincaid, 2020, p. 23, grifos nossos)

A Dominica foi colônia francesa até 1763 e depois o território passou a ser controlado pelos ingleses. Então o patoá de base francesa era falado na região por razões históricas e, possivelmente, era de maior circulação entre as camadas populares do que o inglês. Quando a protagonista fala sobre a questão de torná-la ilegítima a partir da associação da mesma com o patoá, ela reafirma o que havíamos falado antes sobre o lugar que é conferido às línguas não oficiais no contexto colonial e adiciona a leitura que é feita sobre os povos que viviam no território pré-intrusão. Povos esses, como diz Xuela, que não são considerados reais por divergirem do colonizador branco; esse caráter de irrealidade conferido a língua e seu povo por destoar do padrão revela que essa parcela da população, de acordo com o sistema moderno-colonial, não possui o mesmo grau de humanidade que o homem branco europeu, por isso sua existência é negada. Enxergamos aqui nessa associação entre o real, os colonizadores, e o irreal, os Outros, a tentativa da negação da existência dessas pessoas enquanto seres humanos. Como coloca Segato (2012, p. 122)

De acordo com o padrão colonial moderno e binário, qualquer elemento, para alcançar plenitude ontológica, plenitude de ser, deverá ser equalizado, ou seja, equiparado a partir de uma grade de referência comum ou equivalente universal. Isto produz o efeito de que qualquer manifestação da alteridade constituirá um problema, e só deixará de fazê-lo quando peneirado pela grade equalizadora, neutralizadora de particularidades, de idiossincrasias.

A alteridade é enxergada como um problema a ser resolvido, as subjetividades devem se adequar aos papéis que lhe são atribuídos no meio social para que lhe seja conferido algum grau de humanidade. Quanto mais destoante se for desse sujeito universal europeu mais violência estará imposta a esse corpo e a comunidade que ele representa. A violência que podemos vincular ao que é dito pela protagonista com relação a sua mãe e ao povo Caraíba foi o apagamento da história; sua mãe foi encontrada e rebatizada por uma freira e sobre os Caraíbas pouco se comenta, apenas que esse povo foi relegado às sombras e que agora vagam isolados de seus iguais e roubados de sua língua por esse território explorado pelos europeus. A língua a qual ela se refere no trecho, o patoá francês, nasceu da convivência entre povos, não se comenta sobre a língua dos povos originários daquele território, o que sabe sobre eles é o que Xuela comenta a seguir

A população de Roseau, isto é, **os que se pareciam comigo**, havia se reduzido a **sombras** fazia tempos; os sempre **exóticos, as margens, há muito tempo tinham perdido qualquer conexão com a totalidade**, com uma vida interior inventada por nós mesmos, e como era domingo alguns deles andavam **em transe, não mais em seu perfeito juízo**, rumo a uma **igreja** ou se afastando de uma **igreja**. (Kincaid, 2020, p. 82, grifos nossos)

Ela fala dessa marcha de pessoas semelhantes a ela indo ou voltando de alguma igreja, vivendo em uma espécie de transe, o semblante desses sujeitos é que faz com que ela atribua a eles essa descrição. Pessoas que estão a vagar com um olhar distante como que desvinculado da realidade, perderam o seu território para as invasões e suas comunidades foram dizimadas através da separação ocasionada pelas violências perpetradas pelos invasores; esses sujeitos foram desterritorializados e forçados a outros costumes e a fé de outro povo, perdendo assim partes de si, que o senso de comunidade lhes permitia formar. Mais uma vez ela usa o substantivo “sombra” para se referir ao lugar que foi delegado ao seu povo, foram colocados às margens em um lugar de vergonha, quando nem a própria subjetividade podem definir. Ainda tratando sobre a questão de pertencimento e identificação, a protagonista coloca

“Meu nome é Xuela Claudette Desvarieux”. Esse era o nome da minha mãe, mas não posso dizer que era um nome verdadeiro, pois em uma vida como a dela, assim como na minha, o que é um nome verdadeiro? Meu nome é o nome dela, Xuela Claudette, e em vez de Desvarieux é Richardson, o sobrenome do meu pai; (...). Pois **o nome de uma pessoa é ao mesmo tempo sua história recapitulada e resumida**, e ao declará-lo a pessoa se eleva ou se rebaixa, e a pessoa que o ouve eleva ou rebaixa aquela que o declarou. (Kincaid, 2020, p. 52, grifos nossos)

O nome traz o poder de identificar e delegar pertencimento ao sujeito, contudo nesse trecho a personagem não parece destacar apenas esse aspecto, mas sua possível arbitrariedade ao questionar o que seria um nome verdadeiro. Compartilhando o nome com a mãe, ela pontua a importância do ato de nomear e como esse pode atribuir características ao sujeito e valores que são dados socialmente, sua mãe foi renomeada e ela nunca saberá qual havia sido o real nome da própria mãe; ela carrega em seu nome e no sobrenome parte de cada um dos pais. Ao falar sobre a veracidade dos nomes, ela atrela esse seu questionamento às vivências dela e da sua mãe, direcionando nosso olhar para refletir sobre como esses corpos são lidos naquele território. Pensando no lugar que eles ocupam na sociedade, relacionando isso às reflexões da personagem, Segato (2012, p. 119) trata da forma como o processo de colonização cerceou as mulheres, quando ela diz que ele acarretou “(...) uma perda radical do poder político” delas. Já que esses

corpos passaram a ser organizados de acordo com os valores políticos e econômicos da metrópole e a serem submetidos às violências perpetradas por esse sistema; corpos esses que de acordo com o feminismo comunitário de Lorena Cabnal (2010;2018) estão vinculados a tríade corpo-território-terra, como a autora coloca:

Essa convergência patriarcal que chega junto com o colonialismo se instala sobre toda a territorialidade de Abya Yala¹²⁴ e sobre todos os corpos. Isso nos trouxe outro sistema de opressão. Pela primeira vez, vamos experimentar algo que antes não se vivia aqui: o racismo. A colonização e o racismo se juntam sobre a violência sexual massiva dos corpos de mulheres indígenas e das mulheres negras. (Cabnal, 2018, p. 25)

Assim como o território americano sofre com o extrativismo selvagem dos colonizadores, os corpos das mulheres estão sujeitos a todos os tipos de violência dentro desse sistema de exploração. Ao tratar desses trechos do romance de Kincaid, vemos como Xuela questiona o sistema de valores colonial moderno, ao se referir a sua gente ela diz:

Tudo que nos diz respeito é visto com **dúvida**, e nós, os vencidos, definimos tudo que é **irreal**, tudo que **não é humano**, tudo que é sem amor, tudo que é sem misericórdia. Nossa experiência não pode ser interpretada por nós: não sabemos a verdade dela. Nosso Deus não era correto, nossa compreensão do paraíso e do inferno não era respeitável. (Kincaid, 2020, p. 27, grifos nossos)

A protagonista sumariza a forma como os colonizadores definiam tudo que se relaciona a esses Outros que foram criados a partir da lógica binária colonizatória; não é um posicionamento de Xuela, mas é uma forma de concepção de mundo que está intrínseca na sociedade colonial na qual ela vive. Aqui ela trata dessa lógica perversa que tenta moldar alteridades para que se conformem ao que é ditado enquanto norma, padrão. A lógica colonial não admite a convivência das diferenças, essas devem ser extinguidas caso não obedeçam ao que o sistema necessita para manutenção do seu poder; nesse sistema temos uma organização hierárquica que deve ser respeitada para que se perpetue as políticas de opressões e violências. Segato (2022, p. 15-16), trata desse processo de criação do Outro:

O processo de colonização envolve a imposição de monoteísmos a cosmos não monoteísta do mundo indígena e a adesão à modernidade-colonial com sua transição rumo à estrutura binária de anormalização, minorização e marginalização das diferenças a partir de um centro que relega seus outros à condição de minorias residuais em relação ao sujeito universal. (...), e o binarismo é o mundo do Um e seus Outros - a mulher, assim, se converte no

¹²⁴ Forma como o povo Kuna se refere ao continente americano. (Cabnal, 2018)

outro do homem; o negro, no outro do branco; a sexualidade homoerótica, no outro da heterossexualidade, etc.

É necessário a criação da categoria do Outro, as “anormalidades”, para que o padrão se mantenha e seja cultivado como ideal; aqueles/as que desejarem permanecer longe da violência e próximo do poder devem, quando possível, se enquadrar ao exigido. Essa seria uma nova “caça às bruxas”, procurando extinguir as subjetividades dissidentes. E como foi apontado a partir de mecanismos eficientes, como o genocídio de povos da região. Falando ainda sobre o povo ao qual pertence, Xuela diz:

Sou parte dos vencidos, sou parte dos derrotados. O passado é um ponto fixo, o futuro é aberto; **para mim, o futuro deve permanecer capaz de jogar luz sobre o passado para que na minha derrota haja a semente da minha grande vitória**, na minha derrota o começo da minha grande vingança. Não sou um povo, não sou uma nação. Só desejo de vez em quando tornar meus atos os atos de um povo, tornar meus atos os atos de uma nação. (Kincaid, 2020, p. 129, grifos nossos)

Podemos ver nesta citação, de forma direta, como os pensamentos da protagonista coadunam com o giro decolonial. Lançar esses novos olhares sobre os acontecimentos do passado e a forma como eles alteraram a vida de muitos a partir de posicionamentos questionadores é o fio que tece os estudos decoloniais, a personagem solicita em sua fala uma revisão histórica e o faz de uma posição de subalternidade que lhe foi conferida por outrem, mas ela é ciente de que não pertence a esse local social e no decorrer da narrativa reafirma essa sua capacidade de agência. Não é possível apagar os acontecimentos passados, o descolonizar por completo, como Segato (2022, p. 227) coloca

Sob a perspectiva decolonial, não falamos de “descolonizar” os territórios, porque como se depreende do que é dito, o passado é algo que está em caminho permanente, não há como reencontrá-lo, não existe marco zero do costume que pode ser restaurado.

Não é possível restaurar os territórios e costumes antes das invasões; como Xuela diz o que podemos fazer é analisar o passado com as lentes das reflexões presentes com relação às políticas violentas do sistema moderno-colonial. Posição difícil de se assumir em um sistema que reafirma a todo momento a inferioridade do sujeito, o coloca como um Outro que deve aceitar o que o poder dominante determina e estar sob seu jugo; e que dentro de suas políticas de dominação prega o enfraquecimento de laços comunitários como uma forma de consolidar seu poder. A destruição das

comunidades leva a um enfraquecimento da experiência comunal, fazendo com que grupos que poderiam se organizar contra uma minoria dominante tenham dificuldades em se articular. Percebe-se a forma como o sistema fomenta o ódio entre as minorias, obtendo como resultado a desunião dos grupos que eram subjugados, como Xuela explica

Que “essa gente” éramos nós mesmos, que essa insistência na desconfiança dos outros - que pessoas que fossem tão **parecidas**, que **dividiam** uma **história** comum de sofrimento e humilhação e escravidão fossem **ensinadas** a desconfiar uma das outras, **mesmo quando criança, já não era um mistério** para mim. (Kincaid, 2020, p. 33, grifos nossos)

Xuela cresce ciente de seu lugar no mundo, os julgamentos que são feitos sobre ela por aqueles que a rodeiam e a forma como a perda da mãe e as políticas de dominação influenciaram em sua subjetividade. Esses pontos destacados foram fonte de poder para que a protagonista mantivesse a sua autopreservação, permanecendo forte em suas crenças. Esse é o corpo que se rebela, pois vai contra a posição que deveria ocupar na sociedade, em combate ao sistema patriarcal moderno-colonial. Como Xuela coloca, “Eu havia me tornado tão habilidosa em **mandar na minha vida** nesse aspecto particular que poderia **conceder** esse poder a qualquer **mulher** que o pedisse.”(Kincaid, 2020, p. 71, grifos nossos). O aspecto ao qual a personagem se refere é o de interromper uma gravidez indesejada - ela utiliza algumas ervas para acabar com o que se tornaria um problema para ela, pois não desejava ser mãe. Ela desenvolve esse controle sobre o seu corpo, não deixa que a moral religiosa lhe imponha a maternidade compulsória.

Em sua primeira gravidez ela havia se relacionado com Monsieur LaBatte, amigo do pai, homem mais velho e casado com o qual Xuela se envolve por incentivo da esposa do mesmo; a esposa desejava ser mãe, mas não podia gerar filhos; dessa forma, o casal enxergou na jovem Xuela uma solução para os seus problemas. Utilizando o corpo de uma mulher não branca para obter bens, sejam eles prazer ou uma prole. Ao perceber que havia engravidado, a personagem entende que não é isso que desejava e foge da casa para acabar com a gravidez e viver de forma independente longe de todos os seus conhecidos. A partir de então, Xuela passa a trabalhar e viver sozinha, se relacionando com quem deseja e, como diz, torna-se habilidosa em cuidar das gravidezes indesejadas e com esse poder passa a ajudar outras mulheres.

Xuela era a filha mais velha do pai, por quem nunca soube ao certo o que sentir, já que ele era um homem que vivia em um isolamento autoimposto depois que a sua

mãe faleceu. Talvez mantivesse a filha por perto porque ela lembrava muito a falecida esposa. Durante a narrativa, ela diz que nunca foi afetivamente próxima do pai, e que era o meio-irmão objeto de aspirações paternas, por isso coloca que ao se referir ao pai que

Seu nome era Alfred: recebera o nome em homenagem a seu pai. Seu pai, meu pai, recebera esse nome em homenagem a Alfredo, o Grande, rei inglês, um personagem que meu pai deveria desprezar, pois o conheceu não pela língua do poeta, que teria sido a língua da compaixão, mas pela língua do conquistador. Meu pai não era responsável pelo próprio nome, mas era responsável pelo nome do filho. (Kincaid, 2020, p. 68)

Ela traz a forma como um legado é passado de figura masculina para outra figura masculina, talvez o pai tenha sido batizado com esse nome para aspirar grandeza pessoal, inspirado pela figura do rei inglês. E ele batiza o filho com o mesmo nome agora, espelhando suas conquistas na prole; entretanto, o filho não era tão forte quanto Xuela e faleceu ainda jovem, frustrando as expectativas do pai de passar a sua “grandeza” para gerações futuras. O homem pensa que agora todas as conquistas de sua vida, havia ganhado muito dinheiro e ocupava um cargo de respeito na polícia local, morreriam com ele, pois não enxerga nas suas filhas, Xuela e sua filha caçula, a possibilidade de levarem seu “legado” adiante. Como vimos, o patriarcado moderno-colonial espalhado pelas Américas no processo de colonização, as mulheres enfrentaram uma grande perda do poder político (Segato, 2012) a partir do enfraquecimento dos laços comunitários. Os colonizadores “promoveram a “domesticação” das mulheres e sua maior distância e sujeição para facilitar a empreitada colonial” (Segato, 2012, p. 119-120). Xuela, mais uma vez, desafia esse controle criado sobre os corpos femininos ao negar-se a gerar uma prole e ao não permanecer confinada em casas de família, locais no qual seria explorada, escolhendo onde quer ficar e o que quer fazer.

A protagonista casa-se com um médico inglês que conhece e que se apaixona por ela. Porém, devido a forma como eles passaram a ser desprezados socialmente quando ele a assume como companheira, o médico prefere se mudar para uma vila, longe daqueles/as que desprezavam a relação de um inglês com uma mulher caribenha. O isolamento geográfico fazia com que seu companheiro se dedicasse à leitura de seus livros ingleses, principalmente os das histórias das conquistas e da formação do império. Ao vê-lo mergulhar em reflexões, Xuela pensa que

O homem com quem eu era casada, meu marido, também estava sozinho, mas ele não aceitava, não tinha forças para aceitar. Ele **se valia** do barulho do mundo em que havia nascido, das conquistas, da perturbação vitoriosa de mundos alheios, de povos cujas realidades ele e as pessoas de quem viera **eram incapazes de entender**, então em vez de abaixar a cabeça diante do que não podia ser compreendido levantaram a cabeça e **cometeram assassinatos**. (Kincaid, 2020, p. 134, grifos nossos)

O isolamento desse homem se acentua por não conseguir se envolver no mundo da esposa, afinal no local em que está nem a língua ele consegue compreender. A solidão, que talvez seja um sentimento novo para ele, é a companheira de longa data de Xuela; além disso, ele está habituado a uma posição de superioridade na hierarquia das coisas, é difícil lidar com o isolamento que lhe foi conferido pelos seus pares. Como Xuela diz, o marido não é o tipo de pessoa que se questionaria, como ela faz, sobre o que faz o mundo girar, ou seja, o porquê da sociedade ser organizada da forma que é, afinal, essa ordem das coisas até então beneficia ele. Mas ela questiona tal funcionamento e, desde o início da narrativa, é o que a personagem faz, questionar para entender as injustiças e abusos que lhe acometeram e aos seus semelhantes, como Xuela coloca:

O que faz o **mundo girar**?

Quem precisaria de resposta para essa pergunta?

Um **homem** orgulhoso do tom **claro** de sua pele o aprecia sobretudo por não ser a realização de um sonho, não ser fruto de nenhum esforço de sua parte: **ele nasceu assim**, foi abençoado e escolhido para ser desse jeito e isso lhe **dá um privilégio especial na hierarquia de todas as coisas**. (Kincaid, 2020, p. 81, grifos nossos)

Da mesma forma que antes questionava o peso e veracidade de um nome, como esse pode elevar ou diminuir o *status* de alguém, aqui ela trata de como a raça determina o lugar social do sujeito. Alguns/mas nascem com o direito de dominar e subjugar outros, foi dessa forma que o sistema moderno-colonial determinou, marcou existência que devem ser violadas e exploradas pelos colonizadores. Coadunando com a nossa discussão, Segato (2022, p. 236) aborda a forma como o colonialismo elaborou uma biologização dos vencidos de forma a lhes atribuir características que perpetuam sobre aqueles corpos o estigma da derrota, da inferioridade, como ela pondera

É uma parte muito importante do pensamento do nosso autor [Aníbal Quijano] precisar a diferença entre raça e todas as outras formas de discriminação: a raça atribui uma natureza aos vencidos, primeiro de fundamento naturalista e, depois, em termos biológicos, de modo que hoje podemos dizer que há uma biologização do vencido. Essa fixação essencialista em seu organismo físico tem dois retornos diferentes para o vencedor, além da representação social resultante e hoje hegemônica.

Ao atrelar aos vencidos esse fator biológico, vincula-se significados aos corpos desses grupos que não se extinguem quando os Estados europeus mudam as formas de explorar o território americano. Após todos os séculos de exploração direta e controle sobre os territórios, é difícil enxergar essas subjetividades sem as leituras que o colonialismo criou. Logo, ao reservar aos ditos “vencidos” esse estigma, se pretende colocar os vencedores, colonizadores, como superiores e afirmar que o lugar de direito deles na hierarquia das coisas é sempre o de superioridade, já que aos vencidos foi atribuída uma natureza de inferioridade. E é em relação a isso que todo o discurso decolonial se rebela.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *A autobiografia da minha mãe*, Jamaica Kincaid pluraliza o significado da autobiografia. Xuela não trata apenas da história da mãe que nunca teve oportunidade de conhecer, pois, em sua procura por rastros da vida da mãe, ela narra suas vivências. Se fossemos pensar estritamente no que significa do que seria uma autobiografia, o nome da personagem é que constaria no título do texto. Entretanto, com sentido de biografia e autobiografia ampliados por Kincaid, o que percebemos é que o narrar da personagem é um fazer decolonial ou um defazer do colonial; devemos ter em vista que Xuela ao utilizar como fio condutor da sua história a perda materna vincula a história de muitas outras pessoas que não apenas dela e da mãe.

Ao assumir o local de narradora ela toma para si o direito de inscrever-se neste mundo marcado pela colonização e enxerga a sua subjetividade para além dos moldes criados pelas colonialidades. É um posicionamento de rebelar-se contra o sistema moderno-colonial que significa corpos como o dela como inferiores, marcados pelo signo da não-brancura. Em seu narrar, ela também denuncia o genocídio histórico e material de seu povo, como as violências perpetradas contra os povos daquela localidade, a Dominica, fizeram com que os laços comunitários fossem dissolvidos e os povos enfraquecidos e humilhados.

A prática do genocídio faz com que ocorra um apagamento da história e cultura desses povos, ação comum no período colonial; é difícil conhecer uma história e os crimes do passado quando se insiste em olhar para esse passado com as lentes do colonizador. Por isso a postura de Xuela Claudette Richardson se diferencia dos outros ao seu redor; ao criticar o fato de estudar a história de povos que viveram há tanto tempo e distantes dali e também a forma como o ódio entre as pessoas semelhantes a ela era cultivado naquela sociedade, ela assume uma postura descolonial ao perceber a forma como as políticas do colonialismo delegaram aos sujeitos subjugados uma inferioridade que foi naturalizada e articulada como forma de reforçar o poder dominante. Acaba simbolizando, assim, uma crença na possibilidade de reação, na crítica produtiva às imposições constantes, o que é sempre promissor.

REFERÊNCIAS

BRAZIEL, Jana Evans. **Caribbean Genesis: Jamaica Kincaid and the Writing of New Worlds**. Albany: State University of New York Press, 2009.

CABNAL, Lorena. Defender o território-terra e não defender o território-corpo das mulheres é uma incoerência política. *In*: MOURA, Iara; PRAÇA, Mariana. **Outras economias: alternativas ao capitalismo e ao atual modelo de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Instituto PACS, pp. 23-28, 2018.

CABNAL, Lorena. **Feminismos diversos: el feminismo comunitario**. ACSUR, 2010.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, pp. 120-138, 2020.

KINCAID, Jamaica. **A autobiografia da minha mãe**. Tradução: Débora Landsberg. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2020.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 52-83.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, pp. 31-61.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial ao decolonial. CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.

SEGATO, Rita. **Cenas de um pensamento incômodo:** Gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial. Tradução: Ayelén Medail; Larissa Bontempi; Rita Paschoalin; Silvia Massimini Felix Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SEGATO, Rita. **Crítica da decolonialidade em oito ensaios:** e uma antropologia por demanda. Tradução: Danú Gontijo; Danielli Jatobá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES** [Online], v. 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

**AMOR DE MÃE: RELAÇÃO MATERNA EM *A CÂMARA SANGRENTO* DE
ANGELA CARTER**

Alyne Maria da Silva MELO¹²⁵
Tássia Tavares de OLIVEIRA¹²⁶

1 INTRODUÇÃO

A maternidade e o controle da casa aparecem relacionados às mulheres em diversas civilizações. Na Grécia Antiga, deusas como Héstia, deusa do lar, e Hera, deusa do casamento e da família, eram vistas como uma representação de poder e abundância, entretanto, a realidade das mulheres dessa época era totalmente diferente. Como mostra Michael Massey em seu livro *As Mulheres na Grécia e Roma Antigas (1988)*, as mulheres tornaram-se propriedade masculina, eram esposas, filhas, escravas e amantes a serviço do homem.

Ao passar dos anos essas concepções tornam-se ainda mais evidentes no mundo ocidental, pois com a institucionalização do patriarcado os papéis desempenhados pelas mulheres — mãe, filha, esposa – continuam a ser relacionados a interesses masculinos. Dessa forma, esses estigmas também chegam aos contos de fadas. Oriundos de uma tradição ancestral e de uma cultura pautada na oralidade, os clássicos contos surgiram pela e para a burguesia francesa. O mais conhecido adaptador dessas histórias foi Charles Perrault, considerado o precursor da Literatura Infantil na Europa do século XVII. Mais tarde, na Alemanha do século XIX, surgem os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, responsáveis por diversas narrativas populares. Os três escritores perpetuaram em seus contos a ideia de uma esposa dedicada, uma filha obediente e uma mãe passiva, castigando as personagens femininas que “desviavam” desse ideal, como uma forma de aviso.

Nesse contexto, a representação da figura materna passa a ser uma forma de preservar e perpetuar a imagem de uma mulher boa, que conseqüentemente influenciaria suas filhas a serem boas esposas, continuando o ciclo. Isso acontece, pois, os escritores dos contos apresentavam personagens femininas nas quais as suas únicas funções eram servir de aporte para a continuação de uma história masculina ou sofrer em nome do amor ou do casamento. Por essa razão, as relações femininas nos contos de fadas

¹²⁵Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba. E-mail : alynemariia15@gmail.com

¹²⁶Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Literatura na Unidade Acadêmica de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba. Email: tassia.tavares@professor.ufcg.edu.br

passam por alguns percalços, como a ausência e também a rivalidade, personagens como a mãe morrem para darem lugar a madrasta, ficando a encargo da filha continuar o “modelo” feminino e derrotar a “nova mãe”.

Dessa forma, quando pensamos na simbologia da mãe ausente dos contos de fadas mais famosos, *Branca de Neve (1812)* e *Cinderela (1697)* são algumas das histórias que se destacam no imaginário popular. Essas narrativas têm em comum protagonistas que perdem a figura materna no início da sua trajetória para dar lugar a madrastas más, irmãs feias ou feiticeiras, representações de figuras femininas “malignas” que irão de alguma maneira tentar atrapalhar o percurso das princesas. Dessa forma, é recorrente que as relações femininas descritas nos contos clássicos sejam fomentadas pela inveja, raiva ou ganância, incentivando uma rivalidade que culmina no triunfo de uma e no sofrimento de outra.

Nesse cenário, surge no campo da revisão contemporânea dos contos de fadas a escritora britânica Angela Carter. Responsável por apresentar diversas personagens subversivas, Carter traz em seu conto *A Câmara Sangrenta (1979)*, parte da coletânea *The bloody Chamber (1979)*, a relação materna como salvação. Tomando como referência o conto *Barba Azul (1697)*, de Charles Perrault, *A Câmara Sangrenta* narra a trajetória de uma jovem mulher que deixa de ser filha para se tornar esposa de um homem rico e cruel, a autora apresenta as angústias e as dúvidas da protagonista, que a todo momento retoma a figura materna como um elo da vida que conhecia antes. Por isso, é a mãe que é invocada e surge como uma amazona para salvar a filha das garras do terrível marquês no final da história. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é analisar a relação materna presente no conto *A Câmara Sangrenta* e entender como a ligação feminina pode ser forte e transgressora no âmbito dos contos de fadas, ambas questões apresentadas na criação de Angela Carter como símbolo de coragem.

2 ERA UMA VEZ, ANGELA CARTER: CONTOS E RECONTOS

Angela Carter, registrada Angela Olive Pearce e nascida em 1940, foi uma autora inglesa com uma intensa e variada produção literária, contando com romances como *The Magic Toyshop (1967)*, *The Passion of Eve (1977)*, *Nights at the Circus (1984)*, como também contos, histórias infantis, poesias, entre outros. Contudo, suas obras mais conhecidas foram *The Bloody Chamber (1979)*, coletânea de contos de fadas publicada no Brasil como *A Câmara Sangrenta (2017)*, e o ensaio *The Sadeian Woman:*

an exercise in Cultural history (1979), trabalho em que autora discorre sobre os tipos de mulheres que aparecem nas obras do Marquês de Sade.

Nesse contexto, com o passar dos anos, com o amadurecimento das obras e pensando na produção de Carter no âmbito dos contos de fadas, a autora também teve contato em 1977 com as obras de Charles Perrault através de um trabalho de tradução, no qual traduziu alguns contos que foram reunidos no livro *The fairy tales of Charles Perrault* (1977). Dessa forma, após o contato com o trabalho do escritor francês Angela Carter, que sempre foi atraída pelo mágico, maravilhoso, mas principalmente pela subversão da figura feminina, decide escrever sua própria versão dos contos de fadas.

Em *The Bloody Chamber* (1979), Carter tenta, através da sexualidade, da perversão e até da violência, desmistificar o arranjo de gênero naturalizado pelos clássicos. A autora traz novas versões de personagens já conhecidas do imaginário popular — como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e Bela — adicionando também vampiros, tigres e lobisomens à sua narrativa. Nesse cenário, na obra *Expletives Deleted* (1992), Angela escreve que o seu revisionismo foi consequência de:

Desde que minha vida tem sido significativamente moldada pelo meu gênero [...] eu passei uns bons anos escutando o que eu deveria pensar, como eu deveria me comportar, como eu deveria escrever, até porque eu era uma mulher e os homens pensavam que eles tinham o direito de dizer como eu deveria me sentir, mas aí eu parei de escutá-los e tentei descobrir as coisas por mim mesma, mas eles não pararam de falar, e, meu deus, não. Então eu comecei a responder de volta. Tudo isso soa simples, para não dizer simplista, mas ainda assim é verdade (Carter, 1992, p.5, tradução nossa).¹²⁷

Nesse contexto, nas narrativas da autora, Angela coloca as protagonistas como autossuficientes, responsáveis por seus destinos, posto que suas personagens femininas não seguem o molde clássico de uma mulher fraca e passiva, que espera pelo estereótipo masculino de herói, elas se desamarram e se transformam como preferem. A sensualidade está presente, a violência e a metamorfose também, a autora tenta quebrar paradigmas de mulheres indefesas e ingênuas nos contos de fadas, em histórias que resumiam as personagens ao seu final. Dessa maneira, Angela Carter “foi a mais recente e a mais original entre as rainhas de pé de ganso, entre as damas enigmáticas e escabrosas, a propor questões difíceis” (Warner, 1999, p. 230).

¹²⁷No original: “since my life has been most significantly shaped by my gender [...]I spent a good many years being told what I ought to think, and how I ought to behave, and how I ought to write, even, because I was a woman and men thought they had the right to tell me how to feel, but then I stopped listening to them and tried to figure it out for myself but they didn't stop talking, oh, dear no. So I started answering back. How simples, not to say simplistic, this all sounds; and yet it is true” (Carter, 1992, p.5)

Logo, além das temáticas discutidas acima, Carter apresenta uma relação feminina e principalmente uma relação materna baseada na confiança e na coragem, diferente das narrativas tradicionais. Por isso, no próximo tópico discutiremos como essas mesmas relações apareciam nos contos de fadas e como as mães e as madrastas eram representadas.

3 MÃES E MADRASTAS: REPRESENTAÇÕES E RELAÇÕES FEMININAS NOS CONTOS DE FADAS

Em *Misogyny is the world's oldest prejudice*¹²⁸, artigo publicado na revista eletrônica *An Injustice!*¹²⁹, o colunista Cesar Sojo descreve como as figuras femininas, em diversos mitos, contos, culturas e sociedades, sempre foram alvo de opressões masculinas. O escritor relembra Pandora e Eva, mulheres descritas como responsáveis pela maldade e desobediência do mundo nos mitos de criação, sendo punidas pelas figuras paternas – neste caso Zeus e o Deus do cristianismo – e perpetuando nessas culturas uma necessidade de controle feminino pelo o pai, marido ou irmão. Dessa forma, mãe e esposa passam a ser os únicos papéis reservados para as mulheres, formando uma hierarquia na qual as mulheres ficam com os filhos e o ambiente doméstico, entretanto, a figura masculina continua sendo o ser superior e o “chefe da casa”. Essas mudanças acontecem uma vez que,

Muitos mitos da criação foram escritos durante um tempo em que as mulheres eram marginalizadas, limitadas a serem vistas como uma comodidade, e pertencentes a seus maridos ou parente masculino. Deixando mulheres sem escolha sobre os seus corpos, órgãos reprodutores, e escassa representação em decisões políticas. (*Misogyny Is the Misogyny Is the Oldest Prejudice: Pandora And Eve, An Injustice!*, 2022, tradução nossa)¹³⁰

Consequentemente, como descrito anteriormente, a construção das mulheres no âmbito dos contos de fadas não foi diferente. Nas narrativas tradicionais as personagens femininas são geralmente categorizadas como “mocinhas” ou “vilãs”, sendo descritas

¹²⁸Em português, *Misoginia é o preconceito mais velho do mundo*. Acesse em: <https://aninjusticemag.com/misogyny-is-the-oldest-prejudice-pandora-and-eve-b48860cedef9>

¹²⁹ Revista que aborda gênero, cultura e política. Acesse em: <https://aninjusticemag.com/>

¹³⁰ No original “Many creation myths were developed during a time when women were disenfranchised, limited to being seen as a commodity, and belonging to their husband or male relative. Leaving Women without choice over their body, reproductive organs, and scarce representation in political decisions.” (*Misogyny Is the Misogyny Is the Oldest Prejudice: Pandora And Eve, An Injustice!*, 2022)

apenas por suas designações, são princesas, mães, rainhas, esposas ou madrastas. A cada uma dessas personagens são atribuídas características já conhecidas, como: A mãe, que representa uma figura protetora e gentil, geralmente morre no primeiro momento da história; A madrasta, figura “maligna” que irá rivalizar a protagonista durante as narrativas; A fada madrinha, uma espécie de segunda mãe que ajudará as protagonistas a alcançar os objetivos na história. Em síntese, essas personagens possuem representações já delimitadas e seguem as ações dos papéis atribuídos. Assim, percebe-se em vários contos a presença de personagens femininas ligadas a diferentes simbologias, sendo a figura materna uma delas. De início, levando em consideração a França do século XVII, a mãe foi caracterizada pela ausência, essa representação deve-se ao fato que “dos mais pobres aos mais ricos, nas pequenas ou grandes cidades, a entrega dos filhos aos exclusivos cuidados de uma ama é um fenômeno generalizado.” (Badinter, 1985, p. 67), escreve a escritora e filósofa Élisabeth Badinter (1944) em seu livro *Um Amor Conquistado: Mito do Amor Materno* (1985). Na época de Perrault a criação e educação dos filhos era entregue às amas-de-leite e as governantas, isso refletiu em suas histórias, como *Cinderela* (1697), *Barba Azul* (1697), *A Pele de Asno* (1695), nas quais as mães não aparecem ou morrem no início da narrativa.

Dessa forma, uma vez que as mulheres mandavam os seus filhos para áreas rurais e deixavam sob o cuidado de outras pessoas, a relação materna era difícil de ser construída e apresentada nos contos do escritor francês. Isso fica claro quando conhecemos que os contos citados no parágrafo acima, parte da primeira coleção de Perrault, foram retirados das *veillées*¹³¹, reuniões junto à lareira que juntava mulheres da camada mais pobre para contar histórias. Já no século XIX, com o conceito de família sendo formado, os irmãos Grimm passam a preservar a figura materna em seus contos, uma vez que,

O desaparecimento das mães originais nesses contos é uma reação à brutalidade do material: em seu idealismo romântico, os Grimm literalmente não toleravam que uma presença materna fosse equívoca ou perigosa, e preferiram bani-la completamente. Para eles, a mãe má precisava desaparecer para que o ideal sobrevivesse e permitisse que a Mãe florescesse como símbolo do eterno feminino, a terra natal, e a família em si como o mais elevado desiderato social. (Warner, 1999, p. 244)

As mães habitavam o espaço doméstico, eram as “guardiãs da vida privada”, qualquer representação negativa acerca dessa figura precisava desaparecer nas

¹³¹ Significa “Vigília” em francês.

narrativas. Por isso a representação da mãe má é muito incomum nos contos de fadas, podemos citar a primeira versão de *João e Maria* (1812) escrita pelos irmãos Grimm, na qual é a figura materna que sugere abandonar os filhos na floresta, entretanto, na quarta versão publicada em 1840 os escritores reformulam a história e substituem a imagem da mãe pela madrasta. Sendo assim, é possível perceber que a relação materna nas histórias de Perrault é quase inexistente, já nos Grimm a relação materna aparece como um aparato de controle feminino, a mãe deveria servir como exemplo de graça e amor para as filhas.

Desse modo, a figura que passa a personificar todos os males nos contos tradicionais é a madrasta. Essa nova adição as narrativas pode ser explicada pelo o aumento de viúvas na França do século XVIII, já que “na França, depois da Revolução, a viúva perdia as chaves da casa e dos negócios da família depois da morte do marido. Assim destituída, muitas vezes era sustentada a contragosto pelos legatários dele” (Warner, 1999, 262), ou seja, para manter sua posição e conseguir segurança, as mulheres casavam novamente e assim tornavam-se madrastas dos filhos do seu novo marido. Nesse contexto, a madrasta má surge nos contos de fadas e preservam ideologicamente a concepção do amor maternal.

A partir disso, a relação das madrastas com as enteadas nos contos de fadas passam a ser baseadas em inveja, rancor e crueldade. A retratação dessas personagens consideradas vilãs começam a partir do casamento, o pai ou marido logo somem e por isso essas figuras femininas passam a ser vistas como descontroladas. Logo, a ausência de um “freio”, assimilado a figura masculina, favoreceria a maldade, que durante muito tempo foi considerado inerente à imagem das mulheres. De acordo com a pesquisadora Regina Ferretti (1994) essa ideia foi bastante perpetuada durante a Idade Média,

A figura feminina concentra as raízes do mal, transformando-se em um ente que precisa ser vigiado e mantido submisso à guarda masculina para que não consiga desenvolver sua perversidade natural. Simbolicamente representa o mal a ser dominado por uma sociedade que se alicerça sobre os pilares do poder masculino, presente na vida religiosa (o Deus-Pai macho e sua Igreja com sacerdotes homens) e na civil (o pai e o marido). (Ferretti, 1994, p.291-292)

Portanto, existe uma soberania masculina nos contos tradicionais, quando a figura paterna se ausenta cabe ao futuro marido da protagonista dar fim a má e cruel madrasta. Nesse contexto, “Os contos de fadas relatam as tensões entre mulheres que competem pela lealdade de um homem jovem; refletem como era difícil que mulheres

unissessem forças dentro dos arranjos matrimoniais existentes.” (Warner, 1999, 260), é importante pontuar que essas mulheres passam a ser responsáveis por filhos e filhas que não são seus, os homens são eximidos de qualquer culpa ou compromisso, ficando com a nova esposa toda a carga da criação e educação das crianças.

Dessa forma, sendo vistas como representantes de maldições ou bruxarias, dificilmente é permitido que o relacionamento entre madrasta e enteada se desenvolva de maneira saudável, as antagonistas são figuras coladas nas narrativas para apresentar o que acontece com personagens que não são “boas”, ou seja, não são mulheres caladas e principalmente não são figuras passivas.

Nesse contexto, outras figuras permanentes nas narrativas são as fadas e as bruxas. As fadas geralmente aparecem em algum momento de conflito, elas são sinônimos de libertação e estão ligadas a ajuda, como exemplo disto temos as Fadas Madrinhãs. Já as bruxas representam o oposto, caracterizadas como velhas magras e mal humoradas poderiam ser definidas como personificação do diabo, entram na história para atrapalhar. Para Nelly Coelho (2012) a fada e a bruxa são as formas simbólicas que representam os lados opostos das mulheres, sendo a bruxa uma mulher má e a fada uma mulher boa. Por essa razão a relação das duas personagens com as protagonistas seguem o mesmo caminho, as fadas aparecem como uma segunda mãe e as bruxas como uma madrasta.

Logo, como é possível observar, a maternidade é um conceito construído ao longo do tempo nos contos de fadas e representada de diversas maneiras, por isso as relações femininas são determinadas de acordo com os papéis que as personagens desempenham. Em síntese, não é comum o desenvolvimento de relações femininas pautadas na união nessas narrativas, a mãe morre, a madrasta é cruel, as fadas somem na mesma rapidez que aparecem, não acompanhamos o desenvolvimento de um amor genuíno entre elas. Por isso, no próximo tópico discutiremos como Angela Carter constrói a relação feminina e em especial a relação materna em seu conto *A Câmara Sangrenta*, nos apresentando não só uma relação feminina baseada na confiança como também a representação de uma mãe destemida e corajosa.

4 LAÇOS DE FAMÍLIA: A EXISTÊNCIA MATERNA EM *A CÂMARA SANGRENTA*

A narrativa de Carter inicia com a protagonista, que não é nomeada, descrevendo a noite em que partira de Paris para viver com o seu novo marido. Somos apresentados às suas confidências e as suas aflições, mas acima de tudo, ao seu crescimento. A menina, com apenas dezessete anos, deixa claro a excitação com a vida que a espera, mas também o medo com a perspectiva do casamento. Dessa forma, diferente dos contos de fadas, a relação materna é apontada desde a primeira página e perpetua até o final, como podemos ver na passagem abaixo,

E me lembro que imaginei, *com ternura*, como naquele exato momento minha mãe estaria caminhando lentamente pelo quarto que eu deixara definitivamente para trás, dobrando e guardando todas as minhas pequenas relíquias, as roupas desordenadas de que não precisaria mais, as partituras as quais não houvera espaço nos baús, os programas de concertos que eu abandonara; *ela haveria de se demorar examinando uma fita rasgada e aquela fotografia desbotada com todas as emoções em partes alegres, em parte desoladas de uma mulher no dia do casamento da sua filha.* (Carter, 2017, p. 15, grifo nosso)

Nas narrativas populares o casamento é uma transição, a princesa aceita de bom grado casar com um personagem que acabara de conhecer, não descobrimos questionamentos ou anseios, apenas aceitação. Além disso, como já discutido, a figura materna normalmente morre no início dos contos e não vemos essa relação feminina ser desenvolvida, apenas a relação com a madrasta, com as fadas ou com as irmãs, uma vez que “as fadas costumam desempenhar o papel de mãe substituta, na ausência da mãe biológica, vista como a representante do cuidado infantil adequado” (Visintin;Granato, 2012, p. 10 apud Winnicott, 1975, 2000). Ou seja, a preocupação dos contos não é com a ligação materna e sim com a criação “adequada” para as crianças e principalmente para a mulher.

Em contrapartida, *A Câmara Sangrenta* a protagonista externa o medo do desconhecido e a saudade da mãe, escrevendo que “(...) senti uma pontada de dor da perda, como se tivesse, quando ele colocou a aliança de ouro em meu dedo, de algum modo deixado de ser filha dela por me tornar esposa dele.” (Carter, 2017, p. 15-16). Aqui, observamos não só o temor de “deixar de ser filha”, um papel que ela desempenhou a vida toda, mas também a aflição de se tornar esposa, ela deixa de pertencer ao ambiente acolhedor e materno para pertencer ao desconhecido. Pensando

nisto, a psicanalista Maria Rita Kehl (1996) descreve como a relação materna é importante para o crescimento em momentos transitórios feminino pois,

Uma menina ama sua mãe porque um dia teve nela seu primeiro e único objeto de amor e, mais ainda, um dia imaginou ser seu único e perfeito amor. Uma menina ama sua mãe porque foi nos braços dessa mulher que um dia foi passiva, seduzida, introduzida no circuito sem fim que começa na satisfação das necessidades vitais e desemboca nas tentativas de realização de desejos. (Kehl, 1996, p. 108-109)

Por isso, negar a figura da mãe nos contos de fadas é negar um processo de formação para as personagens ao longo da história. Percebemos claramente a relevância dessa relação na interação seguinte da narrativa, na qual a mãe questiona a protagonista no dia do seu casamento, “Tem certeza?, ela perguntou, quando entregaram a caixa imensa com o vestido de casamento que ele comprara para mim (...) Tem certeza que o ama? (...)” (Carter, 2017, p. 16), tendo como resposta: “Tenho certeza de que quero me casar”. O casamento, como discutido, era um rito de passagem nas narrativas tradicionais – ela deixava de pertencer ao pai para pertencer ao marido –, refletindo os valores das sociedades em que estavam sendo publicadas, nas quais as mulheres “se casavam, querendo ou não, antes mesmo de sair dos cueiros, provavelmente aos quinze ou dezesseis anos.” (Woolf, 2014, p. 68). Assim, existe na obra de Carter uma preocupação com os sentimentos da protagonista, a mãe acalenta e protege em momentos de transição. Logo, vale ressaltar que a mãe descrita por Angela Carter é feroz, independente e corajosa, projetando na sua filha um senso de pertencimento, de lugar de chegada e de orgulho, sendo caracterizada pela protagonista como:

Minha mãe indomável, de feições aquilinas; que outra aluna do Conservatoire podia se gabar de que sua mãe tinha enfrentado um barco cheio de pirata chineses, cuidado de uma aldeia quando de uma visita da praga, atirado num tigre comedor de gente com suas próprias mãos, e tudo isso quando ainda era mais nova que eu? (Carter, 2017, p. 16, grifo nosso)

Sendo assim, essa figura materna também difere da representação das mães dos contos de fadas, uma vez que “a curiosidade feminina, por exemplo, é violentamente reprimida e castigada nos contos, [e] a masculina é de certa forma exaltada como símbolo do espírito aventureiro do homem” (Martins, 2015, p. 32), a mãe nos contos tradicionais é emudecida e apesar de ser colocada em um patamar de perfeição não

possui poder nenhum nas narrativas. Essa estratégia de silenciamento com a figura que representa o modelo para as meninas ocorre porque,

O amor materno dá uma segurança que pode ser aproveitada em vários momentos e inclusive, contra tudo e contra todos, nos momentos cruciais. É uma força oriunda do fato de que um dia fomos amados, significamos algo para alguém, e imbuídos dessa convicção vamos então à luta. (Corso; Corso, 2005, p. 111)

Para os contos de fadas uma relação feminina baseada na força e na determinação não é viável, a manutenção da rivalidade entre as mulheres é vital para que a narrativa culmine em um “felizes para sempre”, caracterizado pelo triunfo da mais bela, comportada e obediente. Em razão disso, Carter vai em contrapartida e apresenta uma figura materna que é protagonista, “acabando por se tornar magnificamente excêntrica na adversidade, levava sempre na bolsa, [um revólver] caso – como eu dizia para provocá-la– fosse surpreendida por assaltantes ao voltar do mercado para casa” (Carter, 2017, p. 16). Logo, a imagem da mãe que nos é apresentada é do ponto de vista da filha, demonstrando como a menina a enxerga como um modelo de independência e como mais tarde isso a fortalecerá na narrativa.

Ao decorrer da história, a relação entre as duas vai sendo estreitada até mesmo a distância. A protagonista pensa a todo momento em como sua mãe é “magnificamente excêntrica na adversidade”, uma mulher viúva que “ (...) tinha vendido todas as jóias, até mesmo o anel de casamento, para pagar as mensalidades do Conservatoire” (Carter, 2017, p. 26), ou seja, nessa narrativa é a figura feminina que proporciona para a protagonista, é ela que luta pela oportunidade da filha estudar música. Desse modo, pensando nos contos de fadas, é possível afirmar que existe uma subversão da crença dos papéis de gênero na história de Carter, a imagem que a protagonista tem como referência de sustento da casa, de educação e de autoridade é a sua mãe.

O desejo feminino é outro tópico abordado em *A Câmara Sangrenta*. Estando a mercê de um personagem sádico, o leitor é guiado através dos pensamentos e sentimentos da protagonista, acompanhamos a noite de núpcias, a curiosidade com os livros e pinturas eróticas e como toda aquela novidade amedronta, mas também anima a menina. Entretanto, diferente de outras histórias tradicionais, aqui a figura materna guia a filha antes mesmo do casamento, “Minha mãe, com toda a precisão de sua excentricidade, tinha me dito o que os amantes faziam” (Carter, 2017, p. 30). Nesse

contexto, lembremos da descrição da mulher que carrega uma pistola e cuida financeiramente de tudo há muito tempo, a mãe na narrativa de Carter é livre e

Provavelmente por isso, as mulheres [que] sempre tenham representado essa coragem, essa irreverência, tenham sido tão controladas socialmente, acusadas de tanta infidelidade. A radicalidade de sua experiência sexual não lhes deu muita opção. A força feminina, que sempre se revelou nos revezes familiares, nas *mães coragem* da vida, não é uma opção, é uma sina. (Corso; Corso, 2005, p. 156, grifos do autor)

A coragem e a determinação não eram traços atribuídos às mulheres e muito menos às mães nos contos de fadas, a ausência ou o papel silencioso eram a norma. A liberdade e os desejos femininos eram reservados às amantes, prostitutas ou bruxas, à vista disso, uma relação materna que explora esses aspectos é ainda mais incomum nas histórias clássicas. A luz da contemporaneidade, a relação materna, segundo a escritora Chimamanda Adichie (2017), é importante pois incentiva diálogos que desconstroem afirmações como essas, baseadas em discursos patriarcais, e incentiva que as mães “ensine a ela que ‘papéis de gênero’ são absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é menina’ nunca é razão para nada. Jamais” (Adichie, 2017, p. 21).

Dessa forma, discutir desejos e anseios da mulher através da relação entre mãe e filha nos dá a oportunidade de reconhecer como a conversa ofereceu à protagonista uma segurança de explorar, de se deixar ser curiosa, de entender que seus interesses são válidos, apesar de estar cercada do desconhecido. Neste contexto, também percebemos a impessoalidade e indiferença que o marquês trata os momentos de fragilidade da menina, uma vez que as ações do personagem contra a protagonista destacam um aspecto importante construído ao longo da história: a inocência, e não ingenuidade, como dito pela própria. Por essa razão, vendo-se solitária em uma casa que a autoridade é o marido, a protagonista liga para a pessoa que representa segurança e acalento, a figura materna.

Telefonei para minha mãe. E me surpreendi ao irromper em lágrimas quando ouvi sua voz. Não, não havia problema nenhum. Mãe, eu tenho torneiras de ouro na banheira. Eu disse torneiras de ouro na banheira! Não; acho que isso não é motivo para chorar, mãe. (Carter, 2017, p. 42)

Na visão do casal psicanalista Mário e Diana Corso (2005, p. 158) a psicanálise explica que “ser tão desejado pelo parceiro amoroso da paixão adolescente assegura a integridade corporal, como o olhar materno fazia quando o bebê dava seus primeiros passos.”, ou seja, quando a personagem se vê distante do marido, apesar da

condescendência do marquês, ela se vê longe da figura que supria o único amor que ela conheceu, o amor materno. Diante disto, ela telefona para a mãe. Vejamos adiante como a relação materna se desenrola ainda mais na narrativa.

4.1 A coragem materna é a chave da câmara sangrenta

Logo depois desse acontecimento a personagem lembra das chaves deixadas em seu cuidado, “as chaves para as portas internas daquela linda prisão da qual eu era tanto a prisioneira quanto a senhora e que ainda mal tinha visto. Quando me lembrei disto, senti a excitação do explorador.” (Carter, 2017, p. 42) e vai explorar o castelo. Motivada pela insegurança, a protagonista vasculha primeiro o escritório e encontra uma pasta recheada de cartas de antigas esposas, cartões postais com mensagens amorosas e lembranças dos casamentos passados. Por essa razão, decidida a descobrir os segredos do marido, lembra da chave do quarto proibido¹³² e segue em frente descrevendo: “eu não sentia receio, nenhum indício de medo. Andava agora tão firmemente *como fazia antes na casa da minha mãe.*” (Carter, 2017, p. 46, grifo nosso). É notável nessa passagem a evolução da protagonista, com uma coragem momentânea relembra da casa da sua mãe, que a enchia de uma segurança de si mesma, segurança essa que era ofuscada pelo marido no castelo. Como discutido anteriormente, o ambiente em que a protagonista cresceu foi comandado pela figura materna, diferente de um ambiente patriarcal, a menina não pertencia ao seu pai ou se viu obrigada a cumprir funções para conseguir um marido, ela estudava e tocava em detrimento do esforço de sua mãe. Dessa forma, a ligação com o lugar em que cresceu proporciona confiança e a impulsiona para descobrir a verdadeira face do marquês. Nesse contexto, Susana Funck (2016) discorre em um de seus textos como a maternidade na literatura feminista contemporânea toma outras formas, não sendo voltada mais para uma representação domesticada da mulher e sim para um conceito de mães-protagonistas, a autora escreve que

¹³² Antes de viajar o marquês entregou para a protagonista a chave de todos os cômodos do castelo, proibindo-a apenas de entrar no “refúgio” dele, no lugar onde ele ia para, nas palavras do próprio, saborear o raro prazer de se imaginar sem esposa.

O foco de atenção se desloca da heroína sem mãe e sem filhas, fruto do feminismo radical, para aquelas que conseguem não só elaborar um novo conceito do que é ser mulher plena em sua sexualidade e ser mãe consciente, mas, também legar uma nova tradição para suas filhas, tradição que, muitas vezes, vem embasada na memória e na recuperação de um passado que precisa ser compreendido. (Funck, 2016, p. 231)

Para Funck essa recuperação do passado diz respeito ao resgate das histórias de suas antepassadas, das memórias – pessoais ou coletivas – que as constituíam como mulheres. Na narrativa de Carter associa essa retomada a descoberta das histórias das mulheres que ocuparam aquele castelo antes da protagonista, as esposas que desapareceram sem nenhuma explicação, as cartas e as lembranças de mulheres que um dia existiram, afinal, foi o encontro desta pasta recheada de segredos que aguçou ainda mais a curiosidade da menina. A história continua, “E eu ainda não sentia medo, nenhum pelo se eriçando na nuca, nenhum formigamento nos polegares.” (Carter, 2017, p. 47), “Não havia medo, mas uma hesitação, como se eu prendesse a respiração espiritual.” (Carter, 2017, p. 47). E assim a protagonista vira a chave do quarto proibido.

Tendo encontrado vestígios do coração de seu marido na fatídica pasta, a menina esperava encontrar naquele quarto um pouco de sua alma. Entretanto, não foi isso que ocorreu. “Há uma notável semelhança entre o ator de amor e as ministrações de um torturador, opinou o poeta favorito do meu marido (...) E agora minha vela mostrava os contornos de um cavalete de tortura” (Carter, 2017, p. 48), todos os medos, desejos e as descobertas culminaram para esse momento, a esposa encontra suas precedentes. Diante de uma nova situação, a protagonista lembra e evoca mais uma vez a sua mãe,

Até aquele momento, esta criança mimada não sabia que tinha herdado os nervos e determinação da mãe que desafiara os bandidos amarelos da Indochina. O espírito da minha mãe me levou adiante, para o interior daquele lugar terrível, num frio êxtase determinado a saber o pior. (Carter, 2017, p. 48, grifos nossos)

Durante toda a narrativa a personagem descreve o castelo como frio, distante e vazio, ela esperava encontrar motivos para chamar aquele espaço de lar, da mesma maneira que se sentia na casa de sua mãe. É por essa razão que a figura materna volta a ser o centro nessa passagem, o cultivo de uma relação feminina encorajadora impulsiona a menina em um momento decisivo, a cada passo naquele espaço era uma descoberta, instrumentos de mutilação, urnas funerárias, cavalete e um vulto de metal coberto de pregos intitulado Donzela de Ferro. Finalmente, ela encontra as mulheres que nada conhecia, mas que lhe diziam tanto.

A primeira esposa, cantora de ópera, deitada completamente nua sob um fino lençol, com marcas azuis em sua garganta, estrangulada até a morte; A segunda, sem nome, apenas o crânio pendurado e desfigurado, coroada com uma grinalda de rosas brancas e um véu de renda, decapitada pelo marquês; A terceira e última, a condessa romena, presa na Donzela de Ferro e transpassada por centenas de espigões, ainda com sangue fresco, morta a golpes. Nomear dá sentido e tudo se torna real quando reconhecemos os rostos por trás das histórias, o encontro da protagonista com as lembranças das esposas e logo depois com os corpos das próprias é um aviso que nenhuma das três tiveram a chance de ter, a coragem oriunda de sua mãe revelou a câmara sangrenta.

Mais adiante, a heroína não consegue escapar, o marido volta da viagem e ela entrega o molho de chaves, a mancha de sangue chama a atenção do marquês e o seu destino é selado. “Decapitação (...) coloque o vestido branco que usou para ouvir *Tristão* e o colar que prefigura o seu fim. E vou me retirar ao arsenal, minha querida, para afiar a espada cerimonial do meu bisavô” (Carter, 2017, p. 61, grifo da autora), amanhece e a personagem desce para o pátio, de acordo com o marido ela estaria passando por um ritual de purificação, o sacrifício pelo seu “pecado”. Neste momento ela ergue a cabeça e pensa “Coragem. Quando eu pensava em coragem, *pensava em minha mãe.*” (Carter, 2017, p. 63, grifo nosso).

A partir daqui sucede uma série de eventos, a mãe da protagonista chega a cavalo no momento em que ela iria ser decapitada e a protagonista descreve o momento com muita satisfação: “Era uma mulher, cuja saia preta estava dobrada em torno de sua cintura para que ela pudesse cavalgar depressa, *uma louca e magnífica amazona em trajes de viúva.*” (Carter, 2017, p. 64, grifo nosso). Vale ressaltar que as Amazonas eram mulheres guerreiras que se governavam e criavam somente as filhas, cegando ou mutilando os filhos, simbolizavam na mitologia grega guerreiras e caçadoras. A loucura também, mulheres de todas as épocas sempre foram rotuladas como histéricas ou instáveis quando não seguiam a tríade de mãe, filha e esposa, eram as loucas do sótão. Por essa razão, é muito simbólico que a personagem caracterize a figura materna dessa forma, a mãe de Carter é louca, corajosa e principalmente, livre. Dessa forma, os estereótipos propagados nos contos de fadas sobre a imagem das mulheres e principalmente sobre a relação materna/feminina são desmistificados em *A Câmara Sangrenta*, Carter utiliza do revisionismo para desconstruir essas visões. Por essa razão,

a narrativa termina com a heroína sendo salva por sua mãe e não por nenhum personagem masculino, “Agora, sem um momento de hesitação, *ela levantou a arma de meu pai, mirou e acertou uma única e irrepreensível bala na cabeça de meu marido.* (Carter, 2017, p. 67, grifos nossos). A narrativa termina desta maneira, o marido é derrotado pela mãe, e o motivo? “(...) *a telepatia materna* que fez minha mãe ir correndo do telefone para a estação depois que liguei para ela naquela noite. Eu nunca a ouvi chorar antes, ela disse, à guisa de explicação. Não quando você estava feliz. E quem já chorou por causa de torneiras de ouro? (Carter, 2017, p. 67-68, grifo da autora). Carter utiliza a coragem e a curiosidade, aspectos que são punidos nos contos de fadas quando relacionados a personagens femininas, como forma de libertação.

Carter trabalha da mesma maneira até o fim da narrativa, discorreremos mais acerca desse tópico em outro trabalho. Em suma, Angela Carter mostra a força da relação materna quando se é permitida ser desenvolvida e pensada ao longo da narrativa. Dar a chance da mãe sobreviver é também dar a chance de apresentar um novo modelo de representação para filha, provando que a relação feminina pode atravessar mares, invadir castelos e derrotar marqueses, a mãe coragem resiste ao Barba Azul.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido e debatido durante todo o trabalho, os contos de fadas nasceram para suprir a necessidade da sociedade burguesa do século XVII e XIX — com Charles Perrault e com os irmãos Grimm, respectivamente — de contar histórias que fossem moralizantes para as crianças, com o intuito de perpetuar obediência. Dessa forma, essas narrativas não tinham o interesse de desenvolver relações duradouras e muito menos encorajadoras, principalmente quando se tratava de relações femininas e relações maternas, as mulheres representam um papel e um modelo a ser seguido pelas meninas. Em razão disso, os contos de fadas de Angela Carter vão em contrapartida a essas características e *A Câmara Sangrenta* não poderia ser diferente.

Logo, procuramos discorrer ao longo deste artigo como a autora, com suas subversões, consegue transformar a protagonista ingênua em uma menina corajosa através do exemplo materno, apresentando uma conexão que é fortalecida desde a primeira página do conto. À vista disto, a mãe de *A Câmara Sangrenta* resiste a todas as

dificuldades para criar sua filha e também para salvá-la, o sacrifício materno na narrativa que analisamos é descrito como um ato de coragem e de amor, mais que isso, a mãe de Carter é a personificação de bravura para a protagonista durante toda a história, é uma mãe que para no tempo para que a filha continue a jornada de forma tranquila e segura.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CARTER, Angela. **A câmara Sangrenta**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**: Símbolo – Mitos – Arquétipos. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

CORSO, Diana Lichtenstein.; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**: A psicanálise nas histórias. Infantis. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERRETTI, Regina Michelli (1994). **Viagem em Demanda do Santo Graal**: o sonho de heroísmo e de amor. Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa) – Programa de PósGraduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FUNCK, S. B. **Crítica Literária Feminista**: uma trajetória. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2016. v. 1. 432p.

KEHL, M. R. **A mínima diferença**: masculino e feminino na cultura. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MARTINS, Maria Cristina. **(Re)Escrituras**: Gêneros e o Revisionismo Contemporâneo dos Contos de Fadas. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VISINTIN, C. D. N.; Granato, T. M. M. **O Mito Grego e os Contos De Fadas: narrativas sobre a Maternidade**. Revista de Iniciação Científica Da F.F.C, v. 13, p. 1-12, 2013.

WARNER, Marina. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WINNICOTT, D. W. (2000). **Da Pediatria à Psicanálise**: textos selecionados. Rio de Janeiro: Imago.

WINNICOTT, D. W. (1975). **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. Trad.: SOUSA, N. B.; MATTOSO, G. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

PROTAGONISMO LÉSBICO: UMA ANÁLISE NAS TIRINHAS DE O ESSENCIAL DE PERIGOSAS SAPATAS

Júlia Julieta de BRITO¹³³

Tássia Tavares de OLIVEIRA¹³⁴

1 INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos começaram a receber notoriedade no século XIX, no qual a proliferação de imagens com balões de diálogos foi intensificada e a demanda do veículo das tiras de jornais aumentou, e suas primeiras publicações possuíam um teor cômico. Will Eisner (1985) destaca a tira diária de jornal como principal veículo da Arte Sequencial e Garcia (2012, p. 79), aponta que elas “se expressam em unidades muito breves, com uma única página”. Dessa forma, por serem uma forma de expressão artística independente, as HQs têm desempenhado uma função social ao longo dos anos e, nelas, artistas abordam temas fracturantes.

Na chamada era de ouro das histórias em quadrinhos americanas, o *comic book* atinge seu apogeu durante a década de 40, por meio de narrativas de super heróis que ocuparam um espaço de destaque nesse período, como exemplo a revista do *Superman* (1938) da *DC Comics*¹³⁵ e o Capitão América (1940) da *Marvel Comics*¹³⁶. Entretanto, a partir dos anos 1950, o protagonismo dos super heróis sofre um declínio e surge um novo momento para as HQs, ao qual passa por mutações e reinvenções, tentando superar preconceitos e mistificações (SALES, 2018, p. 24). A partir disso, aparecem os quadrinhos contracultura, onde Clay Wilson¹³⁷, Robert Crumb e Hand Holmes¹³⁸ são alguns dos nomes desse campo revolucionário.

Nesse contexto de *comix underground*, as quadrinistas sentem a necessidade de falar sobre suas vivências e Trina Robbins ao perceber as desigualdades de gênero que abarcam os quadrinhos, cria uma organização de mulheres cartunistas, denominado *It*

¹³³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: juliajulieta@estudante.ufcg.edu.br.

¹³⁴ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora de Literatura na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: tassia.tavares@professor.ufcg.edu.br

¹³⁵ Editora norte-americana da companhia Warner Bros. Discovery.

¹³⁶ Editora norte-americana de mídias relacionadas.

¹³⁷ Cartunista do movimento *underground comix*.

¹³⁸ Ilustrador canadense. Obteve maior destaque nos *quadrinhos underground* americanos.

Ain't Me, Babe (1970). Apoiadas no encorajamento de Robbins, outras cartunistas lançam seus trabalhos, tal como Roberta Gregory, Melinda Gebbie, Joyce Farmer e Lynn Chevely¹³⁹, mediante a publicação da revista independente *Wimmen's Comix* (1972-1992), de modo a discutir pautas consideradas feministas, como violência sexual, aborto, lesbianidade e menstruação, em razão disso, elas foram severamente criticadas por quadrinistas homens.

Assim, “vão surgindo muitas publicações a partir do caminho aberto pelo *It Ain't me Babe* e pelo *Wimmen's Comix*” (MEDEIROS, 2018, p. 95), como a série em quadrinhos *O essencial de perigosas sapatas*, da cartunista Alison Bechdel, publicada no Brasil com tradução de Carol Bensimon, pela editora Todavia, no ano de 2021. A antologia é um escopo do cotidiano de um grupo de mulheres lésbicas dos Estados Unidos, e se estende dos anos 1987 a 2008, onde cerca de vinte e dois personagens são desenvolvidos no quadrinho.

Desse modo, a questão-problema que impulsiona este texto é: Como as redes de apoio lésbicas são apresentadas nos quadrinhos de *O essencial de perigosas sapatas* (2021)? Pessoalmente, a HQ proporciona o encontro entre áreas de grande afeição: quadrinhos, literatura e feminismo lésbico, enquanto pesquisadora possibilita a ampliação dos estudos acerca das linguagens dos quadrinhos, gênero e sexualidade, assim como enriquecer a bibliografia das temáticas da figura da mulher lésbica enquanto protagonista.

Neste texto, temos a finalidade de analisar o núcleo doméstico formado pelas mulheres lésbicas Sparrow, Ginger e Lois da HQ *O essencial de perigosas sapatas* (2021), abordando questões de identidade, interseccionalidade e representação. Metodologicamente, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2007) e estudo bibliográfico (GIL, 2002). As discussões estão apoiadas na interação entre a linguagem dos quadrinhos e outras linguagens (BARBIERI, 2017; EISNER, 1989; GROENSTEEN, 2015) e nos estudos feministas e interseccionais (RICH, 2010; HALL, 2016; CRENSHAW, 2012; BAUER, 2015).

Para tanto, o presente texto foi organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, explicitam-se os fundamentos teóricos norteadores da pesquisa – discursos sobre quadrinhos e estudos de gênero. Na segunda, apresentamos a autora e a referida obra. Na terceira, analisamos as personagens e dois quadros retirados de *O*

¹³⁹ Todas quadrinistas norte-americanas e participantes do *underground comix*.

Essencial de Perigosas Sapatas (2021), evidenciando o protagonismo lésbico e as intersecções. Na quarta e última seção, tecemos as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, evidenciamos o aporte teórico que auxiliará na análise dos quadros, entretanto, faz-se necessário compreendermos alguns conceitos. Para isso, dividimos essa seção em duas partes. Em um primeiro momento, destacamos a fortuna crítica das HQs e na segunda subseção apresentamos concepções relacionadas ao gênero e a sexualidade.

2.1 Os quadrinhos

Em *O sistema dos quadrinhos* (2015), Groensteen propõe que os quadrinhos constituem não apenas uma linguagem, mas todo um complexo sistema, de forma a tratar a relação dos elementos que englobam as HQs como um conjunto. Assim como o teórico, defendemos a concepção dos quadrinhos enquanto linguagem, “não como o fenômeno histórico, sociológico e econômico que são, mas como um conjunto original de mecanismos produtores de sentido” (GROENSTEEN, 2015, p. 10).

Alguns recursos mencionados por Groensteen (2015) e considerados valiosos para esse estudo são: uso do requadro, enquadramento, contorno do quadro, balões de diálogo, personagens, cenário, objetos, detalhes da atmosfera, expressões, gestos, ações e sistema espaço-tópico (GROENSTEEN, 2015, p. 136). Além de que o quadro é apresentado, segundo o autor, como uma porção de espaço isolada por vazios e delimitado por uma requadro que assegura sua integridade (GROENSTEEN, 2015), assim, ele reforça que o requadro é quem manda na imagem, sendo o quadro uma unidade mínima.

No exemplar *Quadrinhos e Arte Sequencial* (1989), Will Eisner apresenta os elementos essenciais dos quadrinhos, e afirma que “quando palavra e imagem se misturam, as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação” (p. 122). Nesse sentido, a sequência de imagens tem a finalidade de fazer com que o espectador supra o diálogo sugerido pelas imagens, como também recorra ao verbal para uma melhor compreensão,

visto que quando se analisa o quadro como um todo, “a disposição dos seus elementos específicos assume a característica de uma linguagem” (EISNER, 1989, p. 7). Para Eisner (1989), os quadrinhos são:

Uma das poucas formas de comunicação de massa na qual vozes individuais ainda têm chance de ser ouvidas. Aquele que se mete no negócio de quadrinhos tem muitos obstáculos para superar... Que não são nada comparados ao que um diretor de cinema ou dramaturgo precisa enfrentar. Os quadrinhos dão as boas-vindas a qualquer criador que entre em seu mundo, um mundo tão próximo quanto uma caneta, lápis ou papel. (EISNER, 1989, p. 197).

Nessa concepção, os quadrinhos abarcam uma identidade própria e independente, onde o cartunista codifica os elementos essenciais e potencializa a capacidade expressiva desse meio de comunicação. Com o surgimento das HQs na imprensa, essa linguagem encontrou um público amplo, passando a fazer parte do cotidiano do leitor inicial, ou seja, os jovens. Eisner (2005, p. 8) destaca que “os quadrinhos procuraram tratar de assuntos que até então haviam sido considerados como território exclusivo da literatura, do teatro ou do cinema”, considerando narrativas sobre problemas sociais e políticos e, também, aqueles que abordam o amadurecimento pessoal. Na obra *As linguagens dos quadrinhos* (2017), Daniele Barbieri discorre que todas as ideias nascem de uma linguagem, de maneira que a discussão central de seu texto são os diálogos que os quadrinhos têm com outras linguagens. O autor concentra-se no encadeamento das HQs com a fotografia, a composição gráfica, a música, a poesia, o teatro, o cinema, a pintura, a caricatura e demais expressões artísticas existentes. O tempo e o espaço são recursos evidenciados por Barbieri (2017), ao qual exprime que “o quadrinho é, muito mais que a pintura e a ilustração, um modo de representar o tempo e o espaço, o tempo do relato no espaço da página (BARBIERI, 2017, p. 90).

2.2 Protagonismo lésbico

No artigo intitulado *Comics, graphic narratives, and lesbian lives*, Bauer (2015), apresenta os quadrinhos lésbicos de modo que deve ser “entendido como arte

verbal/visual por mulheres *queer*¹⁴⁰ que desenham mulheres *queer*” (p. 220). A principal preocupação da autora seria as vidas das mulheres que estão conectadas por meio de experiências, defendendo o *graphic lesbian continuum*, “para considerar como as linhas de orientação lésbicas são traçadas através do espaço e do tempo, além das fronteiras culturais e linguísticas” (BAUER, 2015, p. 229). Além de que seria “um conceito que busca expandir o século XXI de paisagens críticas e culturais, voltando-se a lésbica para pensar de novo sobre questões de visibilidade, política, representação e as ligações transnacionais de vida íntima feminina” (BAUER, 2014, p. 107).

A autora ressalta acerca da contribuição de mulheres lésbicas nos quadrinhos e denomina de *graphic lesbian continuum*, ao qual as linguagens visuais são centralizadas na vida homossexual feminina. A autora reforça que o termo é inspirado na obra da teórica e poetisa Adrienne Rich, uma vez que desenvolveu a noção do *continuum* lésbico, para desafiar o que ela denomina de “heterossexualidade compulsória” que estrutura as vidas das mulheres.

Quanto a teórica feminista Adrienne Rich, possui influencia na teoria *queer*, de modo a ter engajado o ativismo lésbico norte-americano. Aqui, damos destaque ao texto *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica* (2010), publicado no Brasil pela editora Bagoas. Nele, Rich (2010), enfatiza as especificidades dos termos heteronormatividade, existência lésbica e *continuum* lésbico, de maneira a problematizar o pensamento heteronormativo. Ao exprimir que “a existência lésbica deveria ser reconhecida historicamente e empodera as vidas de todas as mulheres” (RICH, 2010, p. 18), a autora volta-se para questões sobre relações mulher-para-mulher e as redes de apoio criadas por elas, de forma a desenvolver um *continuum* lésbico, abarcando as experiências de cada mulher ao longo da história.

No exemplar *Cultura e Representação* (2016), Stuart Hall desenvolve uma análise de política da cultura através das práticas de representação, ao explicar que envolve “significados compartilhados”. Dessa forma, a representação implica em efeitos “essencializadores, reducionistas e naturalizadores da estereotipagem, que reduz as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza” (HALL 2016, p. 190). A estereotipagem é, nesse contexto,

¹⁴⁰ “Uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas” (COLLING, 2004). Disponível em: <http://cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

uma prática de produção de significados, através de discursos para enfraquecer pessoas fora da heteronorma e da hegemonia branca.

No artigo *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero* (2012), Kimberl Crenshaw explana acerca das noções de interseccionalidade, por meio da identificação da discriminação racial e de gênero, de modo a compreender como essas discriminações operam quando estão atreladas, limitando as chances de sucesso entre mulheres negras (CRENSHAW, 2012). A teórica compara a interseccionalidade a uma concepção de eixos, ruas ou avenidas identitárias, e reconhece que as “experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero” (CRENSHAW, 2012, p. 8).

3. ALISON BECHDEL E PERIGOSAS SAPATAS

Alison Bechdel nasceu na cidade de Lock Haven, Pensilvânia, Estados Unidos, em 10 de setembro de 1960. É uma das mais renomadas cartunistas, sendo referência em quadrinhos lésbicos e *graphic novels* autobiográficas. Além do objeto de estudo deste artigo, ela publicou as narrativas gráficas: *Fun Home: Uma tragicomédia em família* (2006), *Você é minha mãe: Um drama em quadrinhos* (2012) e *O segredo da força sobre-humana* (2021), todas autobiográficas. No decorrer de sua carreira, Bechdel ganhou prêmios como o melhor livro do ano pela revista americana *Time* e o Prêmio Eisner de melhor não-ficção, por *Fun Home: Uma tragicomédia em família* (2006), como também a obra tornou-se peça musical na *Broadway*.

Entretanto, Bechdel recebeu destaque na mídia pela primeira vez por meio da série em quadrinhos lésbicos *Dykes To Watch Out For* (1983 - 2008) ou em tradução para o português *O essencial de perigosas sapatas*, publicado no Brasil em 2021, pela Editora Todavia, ao qual tornou-se uma instituição contracultural entre mulheres lésbicas. Dessa forma, o enredo tem como enquadramento um grupo de amigas, com um elenco quase todo de mulheres e cenários urbanos, que aborda temas políticos e sociais do contexto americano da época.

Figura 1: Capa de *O essencial de perigosas sapatas*

Fonte: Bechdel (2021)

As pautas introduzem diversos pontos de vista, já que cerca de vinte e dois personagens são apresentados no exemplar, com gostos, atitudes, vivências e contextos sociais diferentes. Em toda sua execução, as lâminas de Bechdel mapearam uma mudança na sociedade, através de culturas lésbicas. Em meio aos conflitos sociais, as personagens participam ativamente de movimentos políticos, como protestos pela luta de igualdade dos direitos entre os gêneros, direitos LGBTQIAPN+, criticam a imprensa americana e repudiam os governos de Bill Clinton¹⁴¹ e de George W. Bush¹⁴².

4. O PROTAGONISMO LÉSBICO EM SPARROW, GINGER E LOIS

Sparrow, Ginger e Lois são personagens que formam um dos eixos da narrativa, pois dividem uma casa o que contribui para muitos acontecimentos. Sparrow (Figura 2) é diretora de um abrigo contra a violência doméstica, é de descendência asiática, é vegetariana, se identifica como lésbica-bissexual¹⁴³ e nos anos finais da série se relaciona com Stuart Goodman, um homem judeu, e juntos têm uma filha chamada Jião Raizel. A filha é educada em casa pelo pai, que é retratado como dono de casa,

¹⁴¹ Político dos Estados Unidos que serviu como o 42º presidente do país por dois mandatos, entre 1993 e 2001.

¹⁴² Político estadunidense que serviu como o 43º Presidente dos Estados Unidos, de 2001 a 2009.

¹⁴³ A expressão lésbica-bissexual é conceituado no *Urban Dictionary* como: uma mulher que se relaciona fisicamente, emocionalmente e romanticamente com mulheres, mas que se identifica como bissexual para acomodar sua casual atração por homens. Disponível em: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Bi%20Lesbian>. Acesso em: 04 jan. 2024.

esquerdista e ecológico. Além disso, a personagem é mostrada como uma pessoa espiritual que têm como interesses a astrologia, a meditação, e em diversos episódios ela argumenta sobre a importância da terapia.

Figura 2: Sparrow



Fonte: Bechdel (2023)¹⁴⁴

Ginger (Figura 3), por sua vez, é uma mulher negra e lésbica, ela é bastante focada em sua carreira acadêmica e, nos primeiros anos da série, sua maior preocupação é finalizar a tese de doutorado. Torna-se professora de Inglês na *Buffalo Lake State* - Universidade do quadrinho - e passa a se dedicar integralmente à vida acadêmica. No âmbito pessoal, ela é retratada como uma pessoa racional e tem receio de compromissos amorosos, já que teve alguns relacionamentos mal sucedidos.

Figura 3: Ginger



Fonte: Bechdel (2023)¹⁴⁵

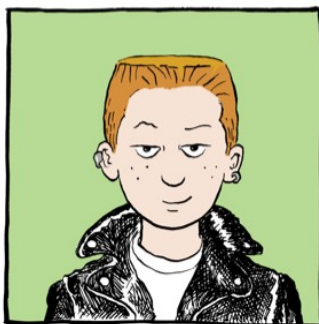
Lois (Figura 4) é uma mulher branca e lésbica, é apresentada como extrovertida, possui bons vínculos com diferentes grupos de pessoas e está constantemente disposta a ajudar suas amigas. Nos anos iniciais da antologia, Lois exprime que não consegue

¹⁴⁴ Disponível em: <https://playbill.com/article/after-fun-home-alison-bechdel-is-introducing-dykes-to-watch-out-for-to-a-new-generation>. Acesso em: 04 jan. 2024.

¹⁴⁵ Disponível em: <https://playbill.com/article/after-fun-home-alison-bechdel-is-introducing-dykes-to-watch-out-for-to-a-new-generation>. Acesso em: 04 jan. 2024.

entender a monogamia, e seus rápidos e muitos relacionamentos casuais, indicam que ela mantém uma qualidade de vida poliamorosa, como também se questiona na tirinha *Decisões, Decisões* (BECHDEL, 2021, p. 385) se ainda é poliamorosa. A personagem é vendedora da livraria *Madwimmin* - um dos espaços primordiais da HQ - além de fazer performances de *drag king* em seu tempo livre e dedicar-se ao movimento de pessoas transgênero.

Figura 4: Lois



Fonte: Bechdel (2023)¹⁴⁶

Dessa maneira, a representação e o protagonismo lésbico em *O essencial de perigosas sapatas* (2021) é apresentado a partir de alguns núcleos de personagens. Neste texto, damos destaque ao contexto familiar onde vivem a Sparrow, Ginger e Lois, em que compartilham suas apreensões e conquistas, através de diálogos e confidencialidades, formando uma rede de apoio umas para as outras, em outras palavras, um *continuum* lésbico, além de estarem “em mútua companhia e na atração recíproca de caráter e mentalidade” (RICH, 2010, p. 43), dado que Bechdel criou uma comunidade diversificada de mulheres, evidenciando os relacionamentos de forma autêntica.

4.1 Suas carreiras brilhantes

O recorte abaixo intitulado *Suas carreiras brilhantes* foi originalmente publicado em 1995, ao qual apresenta o núcleo doméstico formado por Sparrow, Ginger e Lois. A tira é relevante por expressar alguns dos elementos da linguagem quadrinística, denotando riqueza nos detalhes do espaço e traço aprimorado da

¹⁴⁶ Disponível em: <https://playbill.com/article/after-fun-home-alison-bechdel-is-introducing-dykes-to-watch-out-for-to-a-new-generation>. Acesso em: 04 jan. 2024.

cartunista. Nele, Sparrow convida suas amigas para um jantar no restaurante *La Lentille D'or*, um dos locais frequentados por elas na HQ, com a finalidade de comemorar o novo emprego como diretora de um abrigo contra violência doméstica.

Figura 5: *Suas carreiras brilhantes*



Fonte: Bechdel (2021, p. 143)

Nesse recorte, vemos uma totalidade de nove quadros, onde o salto espaço-temporal é sugerido pela mudança de ambiente das personagens, em que passam do espaço doméstico para um âmbito social - o restaurante *La Lentille D'or*. A partir da comemoração da conquista da Sparrow, percebemos como as personagens incluem umas às outras em seus êxitos, criando uma rede mútua de apoio, o compartilhamento de conquistas e de uma vida interior mais rica (RICH, 2010).

Através da leitura do quadro, observamos como “[...] a imagem realmente traduz e exprime em termos visuais tudo que se pode ver: personagens, cenário, objetos, detalhes da atmosfera, expressões, gestos, ações.” (GROENSTEEN, 2015, p. 136), sendo estes recursos essenciais para a linguagem dos quadrinhos, denotando riqueza e um aprimoramento da interpretação do leitor em cada quadro. Quanto à anatomia expressiva das personagens, destacamos os gestos, pois notamos as expressões corporais de entusiasmo da Sparrow na primeira fileira, como também de chateação e tristeza da Lois na última, decodificando os gestos, as emoções e a postura expressiva das personagens, visto que pelos quadrinhos é possível criar um “vocabulário não verbal de gestos” (EISNER, 1989, p. 100).

Além disso, Eisner (2005, p. 8) expõe que “[...] os quadrinhos procuraram tratar de assuntos que até então haviam sido considerados como território exclusivo da literatura, do teatro ou do cinema”. Nesse caso, a autora, Alison Bechdel explora a relação de amizade das personagens, criando uma comunidade autêntica entre as mulheres lésbicas no quadrinho. Rich (2010), desenvolve o conceito de existência lésbica, ao parafrasear a existência histórica das mulheres lésbicas, como também pondera que esses relacionamentos estabelecem “tanto à ruptura de um tabu quanto à rejeição de um modo compulsório de vida” (RICH, 2010, p. 36).

4.2 Efeito colateral

O quadro *Efeito colateral* foi publicado em 1998, ano em que o núcleo de Sparrow, Ginger e Lois ganham destaque nos quadrinhos de *O essencial de perigosas sapatas* (2021) e, nele, é explorado a reação de Ginger e Lois quanto ao relacionamento de Sparrow com um homem heterossexual judeu. Como já havíamos pontuado na secção anterior, Sparrow se identifica como lésbica-bissexual e, no decorrer da narrativa, se relacionou com mulheres, com exceção do Stuart. Vejamos:

Figura 5: *Suas carreiras brilhantes*



Fonte: Bechdel (2021, p. 198)

Aqui, temos o quadro completo, composto por treze quadrinhos e quatro fileiras. Nos três primeiros quadros, reparamos a reação de Ginger e Lois quanto ao relacionamento de Sparrow com um homem heterossexual judeu, onde Ginger diz se sentir traída por Sparrow pois agora ela está namorando um homem e passará a ter passabilidade de uma mulher heterossexual, ou seja, com privilégios.

Quando Stuart e Sparrow chegam, Ginger e Lois se direcionam para o espaço da cozinha, e em uma conversa enquanto prepara o chá para o novo namorado de Sparrow, Lois diz se sentir incomodada e pede para Ginger ser sincera e dizer o que pensa também. Para Ginger “a Sparrow sair com um cara é como o Clinton se revelar só mais um hipócrita, um bandido fanfarrão vomitando valores familiares e cortando benefícios sociais” (Bechdel, 2021, p. 198). Nesse trecho, Bechdel compara a vida cotidiana das personagens com os problemas políticos e sociais da conjuntura americana da época, além de que é intrigante verificar o local social e noção de privilégio de classe estabelecido na Figura 5, que possui bases teóricas semelhantes às da Crenshaw (2012), pois defende a interseccionalidade como uma noção de eixos ou ruas, avenidas identitárias.

Destacamos, ainda, que Sparrow é uma mulher asiática. Nesse viés, ela se tornaria privilegiada se não fosse sua etnia ou seu gênero. Assim, apesar de haver momentos de apoio mútuo em grande parte das tirinhas, as personagens costumam discordar umas das outras em alguns temas, como no referido quadro. No que diz respeito aos recursos da linguagem quadrinística, estes são colocados de maneira a transmitir emoções e sentidos para as cenas, através da leitura das imagens, onde a “linguagem corporal é composta por gestos e posturas que assumem movimentos sutis e caricato nos quadrinhos de modo “a invocar uma nuance de emoção e dar inflexão audível à voz do falante” (Eisner, 1989, p. 103). Os espaços demarcados e a anatomia expressiva evidenciada pelas personagens, de modo a referir uma mensagem clara e expressar suas intenções, são recursos que configuram-se como ponto chave na Figura 5.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos como finalidade examinar dois quadrinhos da antologia *O essencial de perigosas sapatas* (2021), focalizando no núcleo de personagens Sparrow, Ginger e Lois enquanto protagonistas, com o propósito de analisá-las em seu ambiente doméstico, onde discutem sobre suas próprias experiências e vivências de mundo. Dessa maneira, identificamos a percepção das personagens sobre gênero e interseccionalidade, em que através da arte verbal e visual, realçando a lésbica enquanto protagonista que

atua no centro da narrativa literária e na importância dos vínculos e redes de apoio criados por elas.

Quanto à linguagem quadrinística, podemos perceber um traço aprimorado da Alison Bechdel em seus quadrinhos, riqueza e minuciosidade dos detalhes, como também anatomia expressiva das personagens evidenciadas, de modo a contribuir para uma interpretação. Além disso, os quadros de *O essencial de perigosas sapatas* (2021), foram publicados na cor preta e na cor branca, em que acreditamos que está relacionada à redução de custos, já que eram divulgados nos jornais alternativos norte-americanos da época e o contexto comercial limitava os aspectos de impressão dos quadros. Para tanto, o uso do enquadramento, assim como a vasta utilização do plano geral e médio, configuram-se de que modo a cartunista pretendia realçar as personagens através de um panorama específico.

REFERÊNCIAS

BAUER, H. Comics, graphic narratives, and lesbian lives. In: MEDD, J. (ed.). **The Cambridge Companion to Lesbian Literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 219-235. Disponível em: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/13530/1/chapter%20proofs.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BAUER, H. Graphic Lesbian Continuum: Ilana Zeffren. In: **LIGHTMAN, S. (ed.) Graphic Details: Jewish Women's Confessional Comics in Essays and Interviews**. Jefferson, EUA: McFarland, 2014. p. 98-109. Disponível em: https://www.academia.edu/8825626/Graphic_Lesbian_Continuum_Ilana_Zeffren. Acesso em: 02 jan. 2024.

BARBIERI, D. **As linguagens dos quadrinhos**. Trad. Thiago de Almeida C. Amaral. São Paulo: Peirópolis, 2017.

BECHDEL, A. **O essencial de perigosas sapatas**. Trad. Carol Bensimon. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2021.

CHUTE, H. **Graphic Woman: life narrative and contemporary comics**. New York: Columbia University Press, 2010. — ISBN 978-0-231-52157-4.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. USP, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf/ Acesso em: 05 jan. 2024.

EISNER, W. **Narrativas Gráficas**. Tradução: Leandro Luigi. São Paulo: Devir, 2005.

EISNER, W.. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GROENSTEEN, T. **O sistema dos quadrinhos**. Tradução: Érico Assis. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Ed. Apicuri, 2016.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

PINHEIRO, H. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In: PINHEIRO, H. (org.) **Pesquisa em literatura**. 2ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas** - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 4, n. 05, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 07 jan. 2024.

**TAMBÉM GUARDAMOS PEDRAS AQUI DE LUIZA ROMÃO:
INTERTEXTUALIDADES COM OS CLÁSSICOS EM FUNÇÃO DE UM
PROJETO DECOLONIAL**

Jorge Miguel Arcanjo PEREIRA¹⁴⁷

Viviane Moraes de CALDAS¹⁴⁸

1 LUIZA ROMÃO E SUA LEITURA DECOLONIAL DOS CLÁSSICOS

No imaginário popular, falar da Guerra de Troia é lembrar logo do combate entre Aquiles e Heitor, da ideia do cavalo de madeira de Ulisses, da disputa entre Páris e Menelau por Helena, da empáfia de Agamemnon, além das peijas de Diomedes e Ajax. Ora, não é preciso observar muito para entender que o que se canta neste tempo remoto da História Ocidental é, sobretudo, a glória do homem (*kléa andrón*), é o modelo de herói, são os valores do patriarcado.

É exatamente para este universo antigo que o livro de poemas de Luiza Romão, intitulado *Também guardamos pedras aqui* (2021) e premiado como livro do ano de 2022 pelo Jabuti, direciona o nosso olhar. Cada um dos poemas da obra é denominado à guisa de um personagem relacionado à Guerra de Troia e o desafio da poeta, que com *Sangria* (2017) já tinha alcançado notoriedade pelo “modo fêmeo”, segundo Borges (2020), de pensar a cronologia da história política brasileira, é manejar este universo eminentemente masculino em função de um projeto decolonial.

Dessa forma, ainda que em termos quantitativos o poemário se caracterize pelo número superior de deuses e homens em relação ao número de deusas e mulheres, – ou seja, são dezoito poemas intitulados com nomes de figuras masculinas (Zeus, Agamemnon, Homero, Diomedes, Pátroclo, Eneias, Príamo, Antíloco, Ajax, Ulisses, Polifemo, Protesilau, Heitor, Paris, Menelau, Aquiles, Sarpedon e Nestor) contra doze intitulados com nomes de figuras femininas (Atenas, Tétis, Ifigênia, Polixena, Ilíone, Laodâmia, Briseida, Hécuba, Helena, Pentesileia, Cassandra e Andrômaca) – a primeira observação a ser feita é salientar que o pressuposto decolonial / feminista em priorizar a experiência das mulheres no mundo e a busca por narrar a partir da voz feminina está

¹⁴⁷. Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente, é mestrando no Programa de Linguagem e Ensino PPGLE/ UFCG. E-mail: miguelarpejorge@gmail.com

¹⁴⁸ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFCG). Atualmente, é professora adjunta de Língua Latina na UFCG. E-mail: viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br.

bem materializado nesta obra, bastando apenas lembrar para cancelar este argumento que, enquanto metade destas personagens é mencionada apenas ocasionalmente, a outra metade sequer aparece na tradição homérica.

Então, são eles - Aquiles, Ulisses, Diomedes, Ajax, Zeus... – que vão dominar o exercício poético de Luiza Romão em *Também guardamos pedras aqui* (2021)? Por que voltar, então, para este universo literário eurocêntrico e patriarcal? Ora, “transpor o legado da colonialidade não significa negá-lo ou produzir sobre ele o mesmo esquecimento que ele conferiu aos saberes e cosmovisões ameríndias e amefricanas,” (Pires, 2020, p. 298). Pelo contrário, voltar-se-á para ele para “retirá-lo da condição de absoluto, necessário e natural.” (Pires, 2020, p. 298). Voltar-se-á para ele para fazer, com a expressividade da poesia de Luiza Romão, uma revisão da história ocidental. É nisso que consiste, como explica Quintero et al (2019), uma das contribuições dos estudos decoloniais.

Assim, no que concerne a este grupo masculino de poemas para o qual vamos mirar nossa atenção, a filosofia de composição da poeta revela uma engrenagem crítica muito sutil, da qual qualquer interpretação depende necessariamente: estes personagens são destacados em seus poemas, dentre outras coisas, pela seleção de alguma característica dentro da tradição literária clássica que testemunha contra os valores do patriarcado, da glória do homem e do modelo de herói. Afinal, quem poderia imaginar Aquiles chorando diante da mãe? Quem veria Ulisses como um trapaceiro? Quem lembraria de Diomedes por ferir uma deusa ou Ajax pela loucura ou Zeus pelo estupro?

O objetivo aqui é, portanto, mostrar que, a fim de firmar seu compromisso com o estabelecimento de premissas decoloniais e dos estudos de gênero, algumas das quais explicadas por Pablo Quintero et al (2019), Thula Pires (2020) e María Lugones (2020), a poeta se nutre de uma complexa rede de intertextualidades não apenas com a *Iliada* e a *Odisseia* de Homero (2011; 2020), mas também com a tragédia grega, a exemplo de *As Troianas* de Eurípedes (2021) e *Ájax* de Sófocles (2009), além da épica romana com a *Eneida* de Virgílio (2014) e *As Metamorfoses* de Ovídio (1983), selecionando de cada tradição aquela característica dos personagens em função de uma perspectiva decolonial.

Nessa direção, Luiza Romão em *Também guardamos pedras aqui* problematiza o evento que poderia ser considerado a gênese da colonialidade no Mundo Ocidental: a Guerra de Troia. Ela expõe, para reformular a frase nos termos de Aníbal Quijano

(2014), a lógica de colonialidade do poder/ do saber/ do ser estabelecida pelos gregos que venceram os troianos e, por conseguinte, pela literatura grega que inaugura o cânone literário ocidental através da tradição homérica, tradição esta que exerce influência sobre as diversas áreas da vida: da filosofia ao direito. Este tema é suscitado para debate, por exemplo, nos poemas **homero** e **príamo**. Como será visto na próxima seção, estes poemas são instrumentais para desenvolver o que Thula Pires comenta em sua definição dos estudos decoloniais:

Trata-se de uma abordagem que, além de trabalhar as origens do colonialismo, pretende traçar a continuidade das estruturas de dominação econômicas, políticas e culturais fundadas nesse período e reproduzidas na contemporaneidade. Nesse sentido, a crítica ao eurocentrismo e sua adoção como modelo de universalidade é crucial para este projeto. Complementarmente, há o compromisso de amplificar perspectivas epistemológicas, culturais, políticas e econômicas silenciadas nos últimos séculos, como aquelas que decorrem de tradições indígenas e africanas. (Pires, 2020, p. 307).

No que toca à amplificação das perspectivas culturais e políticas que decorrem de outras tradições como a afro-latino-americana (Gonzalez, 2020), é necessário chamar atenção para o fato de que Luiza Romão também introjeta de forma sistemática em seus poemas tópicos contemporâneos relacionados a tais perspectivas amplificadas, e estes se tornam praticamente homogêneos em sua mistura com os tópicos retirados dos clássicos, como explica Pereira e Albuquerque:

O *modus operandi* da autora para alcançar o objetivo de combater o germe da colonialidade advinda da guerra de Troia perpassa o seguinte processo: a seleção de uma característica, proeza ou voz ligada a algum desses personagens que, subsumida em algum testemunho literário do mundo clássico, ganha um eco crítico de ressignificação quando “anacronicamente” interposta a questões do contemporâneo. (Pereira e Albuquerque, 2023, p. 103).

Nesse caminho, **Ulisses** e **polifemo**, dois dos poemas que também serão analisados na próxima seção, são bons exemplos de harmonização entre o *topos* clássico e o contemporâneo, pois não apenas marcam a seleção de uma característica do protagonista grego mais congruente com a voz da decolonialidade, no caso de Ulisses, a sua imagem de trapaceiro, típica da epopeia romana virgiliana que se identifica com os troianos; mas também destacam tópicos do contemporâneo relacionados a tais perspectivas amplificadas, a exemplo do indivíduo afro-latino-americano vitimado pela

polícia que, através de manobras institucionais, garante a não identificação e a impunidade de seus agentes, o que é abordado a partir da cegueira de Polifemo.

Ademais, há de destacar também que reflexões sobre o feminino estão presentes de várias formas neste grupo de poemas dos personagens masculinos, fazendo jus ao princípio de estreita relação dos estudos decoloniais/pós-coloniais com o feminismo, como explica Bonnici (2009) e da intersecção de questões que atravessam o gênero, a sexualidade, a autoridade, a subjetividade e a intersubjetividade (Lugones, 2020). Entre outros poemas que serão mencionados de passagem, estas várias facetas da voz feminina e feminista serão analisadas em **diomedes, aquiles, menelau e zeus**.

No final, ficará evidenciado que o objetivo da poeta Luiza Romão com cada poema de *Também guardamos pedras aqui*, mesmo neste grupo de poemas que trazem em seu título nomes de guerreiros e deuses gregos, é claramente a subversão dos valores patriarcais, a desconstrução do modelo heroico de homem, a crítica da guerra, das múltiplas formas de imperialismo ou, para dizê-lo em uma só palavra, da colonialidade.

A proposta na próxima seção deste artigo – os poemas-pedras de Luiza Romão: intertextualidades com os clássicos e interpretações decoloniais – é oferecer algumas chaves intertextuais dos poemas de Luiza Romão com a literatura clássica (Homero, Eurípedes, Sófocles, Virgílio e Ovídio), através das quais unicamente poderemos tomar uma consciência mais plena do compromisso político da autora com postulações da decolonialidade e dos estudos de gênero. Como considerações finais, apresentaremos algumas colocações em termos de finalizações provisórias e possibilidades futuras de estudo.

2 OS POEMAS-PEDRAS DE LUIZA ROMÃO: INTERTEXTUALIDADES COM OS CLÁSSICOS E INTERPRETAÇÕES DECOLONIAIS

Tal é a influência de Homero na modelagem da consciência do Ocidente que talvez só a Bíblia Hebraica, como explica Harold Bloom (2007, p. 3), poderia fazer frente ao poeta grego neste quesito. Entretanto, no poema intitulado **homero** em *Também guardamos pedras aqui*, há um elemento não verbal de desconstrução que sobressai de maneira muito criativa na representação do poeta da *Iliada*. Este elemento é uma tarja preta ocultando o conteúdo praticamente da página inteira do poema, cujo efeito iconográfico podemos apenas simular abaixo:

homero

os gregos foram capazes de



[...] milhares de troianos
porém
no último canto de *iliada*
aquiles devolve a príamo
o corpo de seu filho heitor

hoje nesse momento aqui
no sul do sul do mundo
ainda não se tem notícia
dos mais de duzentos desaparecidos
na ditadura militar

um corpo é atestado de barbárie

até os gregos tinham piedade (Romão, 2021, p.10).

Sem dúvidas, nestas linhas cobertas com tarjas pretas estão subentendidas as várias possibilidades de expressões verbais da língua grega para marcar a ideia de ‘tirar a vida’ na *Iliada*, ou seja, é um artifício eficaz de crítica à extrema violência representada em Homero, uma vez que “as guerras na Grécia arcaica eram tão totais quanto quaisquer guerras da era moderna” (Pinker, 2011, p. 33). Nesse caso, pode-se depreender que se há uma cena da *Iliada* julgada digna por Luiza Romão de ser preservada na consciência coletiva, esta é exatamente a piedade de Aquiles na restituição do corpo de Heitor para Príamo descrita em seu último canto. Talvez o resto da história seja julgado pela poeta apenas como a semente da colonialidade que germinou toda truculência militar das ditaduras de hoje, uma truculência tão ímpia que até a sacralidade dos ritos fúnebres permanece ainda suspensa para centenas de corpos por aqui “no sul do sul do mundo”,

Em **príamo**, nos versos “em português se diz destrua e não destróia / nem no verbo na aniquilação total / a cidade sobrevive” (Romão, 2021, p. 23), a poeta, aproveitando-se do recurso da semelhança fonética entre as palavras “destrua” e “destróia”, chama atenção não apenas para a destruição física da cidade troiana, mas também para o desaparecimento de toda a diversidade dialetal da Tróade e, por

consequência, para o apagamento de sua cultura, de sua literatura e de sua própria versão da guerra. No final, o que resta mesmo são os gregos enquanto vencedores “fala[ndo] a mesma língua / defin[indo] o que é clássico” (Romão, 2021, p. 23), e não, por acaso, atribuindo o epistemicídio, causado tão e somente pela ambição do homem, ao rancor da deusa Juno pelo Julgamento de Páris. É esta a tradição que pode ter inspirado a poeta e que pode ser lida na passagem da *Eneida* abaixo:

Só uma coisa te peço, que escapa aos decretos do Fado,
para prestígio dos teus e vantagem dos próprios latinos:
quando os dois povos – que seja! – se unirem em doces alianças,
unificados passando a viver com os mesmos costumes,
e leis iguais, não permitas que a gente latina se torne
na sua terra troianos, nem teucros se chamem, nem percam
nunca sua fala sonora, os costumes, as vestes nativas.
Eternamente subsistam latinos e reis de Alba Longa.
Cresça a potência romana com base nos ítalos fortes.
Troia acabou; deixa então que com ela seu nome pereça.
(Virgílio, 2014, 12, vv. 819-828.)

Assim, em **homero** e **príamo**, Luiza Romão suscita a problematização do próprio cânone homérico como a semente da colonialidade ocidental. Nessa esteira, instituições como a literatura e a filosofia, para usar a conclusão testamentada pela própria poeta em seu último poema **andrômaca**, “nascem da devastação de troia” (Romão, 2021, p. 62). E é nesta literatura, nesta filosofia, estabelecidas pelos gregos, que estão fixados modelos de homem, herói e mulher, na égide dos quais sobrevivem discursos machistas, a exemplo da atribuição do epistemicídio troiano à natureza da mulher, ou seja, ao sentimento de rancor da deusa, quando na verdade este foi gerado pela natureza do homem, ou seja, em sua ambição por glória e poder.

Nos poemas **ulisses** e **polifemo**, Luiza Romão vai também problematizar o traço de caráter de “multiversátil”, “pluriastucioso” ou “solerte” (*polítropon*) atribuído a Ulisses na *Odisseia* de Homero (2011, 1, v. 1) em favor de sua imagem de “falso”, “enganador” ou “pérfido” (*pellacis Ulixi*) estabelecida na *Eneida* de Virgílio (2014, 2, v. 90). Vejamos os poemas da poeta abaixo:

Ulisses

Nada como contar uma boa história
Se apaixonar pela dor manter a camisa limpa
Uma legião de fãs pra te honrar
Olha ele o grandioso
Olha ele as façanhas
Quem mais calaria sirenes?

Sem trapaça haveria vitória?
No jornal falam de acordos e estado de exceção
Sua foto estampada junto a diplomatas ianques
Sem o elmo de javali até parece digno
Sem o ghostwriter até parece verdade (Romão, 2021, p. 29)

Polifemo

Ninguém te cegou não
Não foi ulisses
Aquela noite o policial não tinha identificação (Romão, 2021, p. 31)

Os versos, “sem trapaça haveria vitória?” e a descrição de seu ardil mais conhecido contra o ciclope na caverna, para quem ele se identifica como “ninguém te cegou não / não foi ulisses” (Romão, 2021, p.31), são alguns dos elementos dos poemas que deixam claro o alinhamento da poeta com a tradição anti-heroica de Ulisses estabelecida na Eneida de Virgílio em detrimento de sua tradição mais heroica da Odisseia de Homero. Assim, torna-se possível falar em uma agenda decolonial da parte de Luiza Romão com esta imagem de Ulisses mais congruente com a mentalidade romana, o que seguramente aponta para uma leitura política da questão, visto que “Roma identifica-se com os descendentes dos troianos vencidos” (Cerqueira, 2003, p. 108), e, é claro, está evidente em seu poema programático **andrômaca**, que a expressão “é troia” passa a representar a quintessência de qualquer criatura que tenha sido ou está sendo subjugada na história.

Dessa forma, compadecendo-se de Polifemo que fora enganado por Ulisses e entendendo que tal ato de enganação por Ulisses deve ser lido mais como ‘perfidia’ do que propriamente como ‘astúcia’, é evidente que a voz poética de Romão vai se identificar com os Polifemos da contemporaneidade, com os troianos da contemporaneidade, no caso específico, qualquer indivíduo afro-latino-americano vitimado pela violência institucionalizada da polícia ou qualquer comunidade prejudicada pelas tratativas espúrias na política dos tempos de hoje.

Ademais, o posicionamento crítico de Luiza Romão em relação às imagens de figuras guerreiras consolidadas por excelência na tradição fica evidenciado nos poemas **diomedes**, do qual selecionamos os versos “(...) ela estava em seu caminho ainda que deusa / (...) você goza enquanto enfia a lâmina” (Romão, 2021, p. 13), e **ajax**, do qual sublinhamos “não venha não agora nem pense em dizer que se arrepende ou tem medo de enlouquecer” (Romão, 2021, p. 27). Nesses versos, a poeta paulista demonstra os efeitos colaterais da busca incessante da glória guerreira (*kléa andrôn*), pela qual os dois

guerreiros tanto mataram na Guerra de Troia, através da seleção de dois aspectos que lhes estigmatizam na tradição literária clássica: a desmedida (*hubris*) de Diomedes em ferir até mesmo a deusa Afrodite (Cipris), cena descrita abaixo na *Iliada* de Homero (2020), e a loucura de Ajax no desejo contido de matar os chefes gregos após a perda das armas de Aquiles na disputa entre ele e Ulisses, tal qual explicada por Atena no Ajax de Sófocles:

Manobrando as rédeas cintilantes, / apressou os corcéis de cascos ardorosos / até Diomedes, que enristava o bronze contra / Cipris, sabendo-a frágil, deusa que jamais / se faz prevalecer nas guerras dos mortais, / como a eversora de muralha Enió ou Palas. / Quando no encalço dela enfim se lhe depara / na turba, o magno Diomedes susta o passo / à sua frente e atira o dardo à flor do braço débil, que logo penetrava pela pele, / rasgando o peplo ambrósio, um lavor das Graças / no punho. Imorredouro, então jorrou o sangue, / o icor, sempifluente nos aventureiros. (Homero, 2020, 5, vv. 328-340)

Eu o contive. Espalhei sobre seus olhos / a ilusão solerte de um triunfo horrível / e o dirigi assim para vossos rebanhos, / presas de guerra ainda à espera da partilha, entregues aos vossos guardadores de bois. / Ele precipitou-se sobre os animais / fazendo uma carnificina pavorosa / entre as chifrudas reses enquanto avançava. / Em seu delírio, ora lhe parecia / que aprisionava os dois atridas e os matava / com suas próprias mãos, e ora imaginava / que eliminava um chefe e em seguida outro / a cada nova arremetida contra os animais. (Sófocles, 2009, 1, 73-84)

Nessa linha, tal qual a brutalidade de **diomedes** em atacar Afrodite é destacada em detrimento de quaisquer outras gestas mais honrosas do guerreiro, há de destacar agora alguns poemas em *Também guardamos pedras aqui* nos quais o tema do feminino e do feminismo vão se fazer presentes de várias formas, integrando as composições que levam os nomes tanto dos grandes heróis gregos quanto do mais soberano entre os deuses – **aquiles**, **menelau** e **zeus** – e expondo suas fragilidades e brutalidades.

Sobre Aquiles, por exemplo, o que fica, depois da leitura dos dois poemas que dizem algo a respeito do herói grego, é a imagem do aspecto “frágil” de sua vida, “fragilidade” esta que é enunciada por uma voz feminina. Em **tétis**, nos versos “todo homem precisa de uma mãe / uma mãe que lhe acalente o choro e as birras (...)” (Romão, 2021, p. 49), a poeta procura evidenciar a necessidade do filho de buscar acalanto e preenchimento emocional na figura da mãe, mesmo que este filho seja o grande guerreiro entre os gregos. A força decolonial desta passagem está no fato de nos levar a enxergar uma característica que não figura no *hall* das características mais marcantes de Aquiles na memória coletiva ocidental, a despeito de tal traço de

personalidade está bem marcado em uma passagem no primeiro canto da *Iliada* com a qual Luiza Romão certamente dialoga:

“(...) Aquiles / chora sozinho, longe, copiosamente, / à beira do oceano cinza, olhar distante. Alçando as mãos ao céu, rogava muito à mãe: / “Porque me destinaste, mãe, à vida breve, / ao menos Zeus ampliecoante deveria / me conceder a honra. Nem o pouco obtenho. / O mega poderoso Atreo me ofende, furta / o prêmio que era meu e dele goza.” As lágrimas entrecortavam sua fala. A mãe o escuta, / sentada nos baixios do mar, junto do pai / idoso. Feito névoa, emerge de imediato, / para sentar-se ao lado do Aquileu, que chora.” (Homero, 2020, 1, vv. 348-360).

Tal recorte decolonial de Luiza Romão excita a curiosidade de nos indagar quantas vezes, além dessa cena, Aquiles chora na *Iliada*. Para a nossa surpresa com mais de uma leitura da *Iliada*, talvez para a sua com alguma leitura e certamente para a do popular, o livro *The Tears of Achilles* (2018) de Hélène Monsacré fez um levantamento das passagens de seu choro e catalogou quase trinta passagens: apenas nos cantos 18 e 19, em decorrência da morte de Pátroclo, são onze instantes de choro (Homero, 2020, 18, v. 35, 55, 78, 235, 318, 323, 354; 19, v. 5, 304, 338, 345) e nos cantos 23 e 24, depois de matar Heitor, são mais dezesseis instantes de choro (Homero, 2020, 23, vv. 9-10, 11, 14-17, 60, 98, 108, 153, 172, 178, 222, 224-225; 24, v. 9, 123-128, 507, 512-513, 591). Isto nos leva, primeiro, a levantar uma questão que pode ser muito interessante no bojo dos estudos decoloniais e feministas: como é possível ler a *Iliada* mais de uma vez e não perceber este choro constante de Aquiles? Será que isto diz muito de uma percepção moldada na égide de uma educação patriarcal? Em suma, o que fica de concreto depois da leitura de Luiza Romão é uma seta desferida diretamente no coração do patriarcado: meninos e homens choram, até o grande Aquiles chorou! Assim, talvez o modelo de uma educação mais natural e saudável venha de uma voz mais feminina e feminista como no poema **aquiles**: “Eu aceito ouíe eu digo sim / mas antes / me mostre seu calcanhar” (Romão, 2021, p. 47).

Em “**menelau**”, a poeta materializa o poema tal qual uma canção cifrada, com uma letra escrita à imagem e semelhança do gênero musical que popularmente é conhecido como “roedeira” ou “choradeira”. Logicamente, no caso desta composição sobre Menelau, caímos inevitavelmente no riso diante da letra que brinca com a exacerbada paixão nutrida pelo guerreiro espartano em relação a Helena, mesmo depois que sabidamente ela o abandona em Esparta e segue com Páris para Troia. Vejamos a canção abaixo:

menelau

G Am
você me abandonou feito cachorro em dia de chuva
G
eu era o sol e você minha lua
Am
minha mão só encaixa na sua
G Am
diga se queres ser minha ou preferes ser viúva
G/B C
não podes não me amar
G/B C
não podes não me querer
Em Am
eu prefiro até morrer
C Am
a ver outro te beijar
C Am
a ver outro te morder
G Am
não vou suportar (Romão, 2021, p. 43)

É óbvio que esta imagem de Menelau como um homem a quem faltasse força para viver sem Helena está bem marcada nos clássicos, como podemos ouvir o coro em *As Troianas*: “Pune tua esposa, Menelau, honrando assim, / teus ancestrais e a casa a que pertences. Não / venham dizer que és frouxo! Impõe tua nobreza! (Eurípides, 2021, vv. 1033-1035). Assim, ambos os textos mostram a opressão sofrida pelo próprio Menelau de viver na lógica de uma sociedade machista, que representa a mulher como propriedade privada do homem, “não podes não me querer”, opressão esta que consequentemente vai também reverberar na opressão da própria mulher. O que Luiza Romão inverte, entretanto, é a lógica extremamente misógina da Antiguidade cobrando da parte de Menelau a punição de Helena: “morra a mulher que ousar trair o próprio esposo” (Eurípides, 2021, v. 1032). No **menelau** da poeta, o homem não apenas não tem mais o direito de dizer, como também não é mais ensinado a entender que tem o direito de dizê-lo: queres ser minha ou preferes morrer? Logo, sabe-se que o homem não pode sair incólume de uma sociedade que permaneça alimentando o discurso da mulher como posse, e menos ainda a mulher, mas que a consequência pelo menos seja outra: “diga se queres ser minha ou preferes ser viúva”.

Por fim, Luiza Romão leva a denúncia da violência cometida contra a mulher aos píncaros do Monte Olimpo e cobra a responsabilização simbólica dos deuses eternos, especialmente do mais poderoso entre eles, Zeus, que haverá de carregar

também a mácula de ter praticado violência sexual contra mulheres, como se pode depreender dos versos da poeta:

zeus

então isso de estupro
não é exclusividade dos homens

A impressão é que estes versos denunciadores do comportamento de Zeus representam a voz de uma mulher que acaba de descobrir tal fato em algum livro clássico. Tal livro pode facilmente ter sido *as Metamorfoses* (1983) de Ovídio, onde foram mapeados, de acordo com a pesquisa *Vidas Violentadas: um estudo sobre a violência sexual nas Metamorfoses de Ovídio* encabeçada pela professora Viviane Caldas, “sessenta e sete episódios de violência contra a mulher, dentre eles vinte e três narrativas que apresentam casos de violência sexual.” (Caldas e Quirino, 2021). E dentro desta categoria dos deuses que cometeram algum tipo de violência contra a mulher, Zeus, sem dúvidas, é o mais notório dos violentadores: Alcmena, Calisto e Europa são apenas algumas que sofreram violência depois de alguma metamorfose do deus. É claro que, de acordo com o nível de subjugação e objetificação femininas no seio da cultura antiga, a representação destas questões assume outra linguagem, a exemplo do rapto de Europa por Zeus nas *Metamorfoses*:

A majestade e o amor não se combinam bem nem moram na mesma casa. Deixando de lado o peso do cetro, o pai e governante dos deuses, cuja destra está armada dos raios de três pontas, e que ao seu nuto faz o mundo tremer, toma o aspecto de um touro e, misturado com os touros, muge e passeia, formoso, pela tenra relva (...). Nada havia de ameaçador em sua frente ou de terrível em seus olhos: sua aparência era de todo pacífica. A filha de Agenor admira-se ao vê-lo tão formoso, sem qualquer ameaça belicosa; mas, não obstante, essa brandura, o medo a impede, a princípio, de tocá-lo. Dentro em pouco, aproxima-se e coloca flores na cabeça branca (...). A filha do rei se atreveu mesmo, sem compreender o que fazia, a sentar-se nas costas do touro. Então o deus, afastando-se, imperceptivelmente, da terra e da praia seca, enfia os pés, sub-reptício, na água junto à praia, depois avança mais e leva a sua presa para o meio do mar (...). (Ovídio, 1983, p. 46-47).

Colocado isso, o fato de Luiza Romão destacar essa idiossincrasia do mais poderoso entre os deuses gregos, aspecto este que está bastante escamoteado na tradição homérica, comprova a escrita da poeta em função de uma perspectiva decolonial e contemporânea dos estudos de gênero: denunciar a naturalização da violência contra a mulher nas mais diferentes culturas e tempos, seja nos períodos mitológicos com Zeus

se metamorfoseando em touro para raptar a desavisada Europa, como conta Ovídio (1983), seja na contemporaneidade com um homem se aproveitando de uma mulher desacordada para estuprá-la, como noticiam os nossos jornais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta aproximação inicial da obra *Também guardamos pedras aqui* (2021) de Luiza Romão revelou-se útil para demonstrar duas coisas importantes: primeiro, o profundo mergulho dos poemas da escritora em uma complexa teia de intertextualidade com os clássicos da Antiguidade, em cujo amplexo dialoga com a epopeia homérica, a tragédia grega e a épica romana; e, segundo, o profundo comprometimento político da autora com os postulados da decolonialidade e dos estudos de gênero na contemporaneidade.

Ora, esta conexão entre os eventos da Antiguidade e da Contemporaneidade, - seja o artifício do cavalo de Troia de antigamente em comparação com o do *ghostwriter* de hoje, seja o “ninguém” de Ulisses ao furar o olho de Polifemo em comparação com a não identificação do policial moderno ao matar o homem preto da favela, seja o rapto de uma mulher inadvertida pelo mais potente dos deuses em comparação com o estupro de uma mulher latino-americana desacordada por um homem branco europeu, seja a loucura de Ajax em decorrência da Guerra de Troia em comparação com os delírios de ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial – favorece bastante o estudo das origens da colonialidade, a reflexão dos padrões de poder, além do entendimento dos modelos subjetivos e intersubjetivos de homem e mulher.

Em suma, pode-se dizer que estas são apenas considerações iniciais de estudos vindouros que podem ser empreendidos no tocante aos cinco poemas dedicados a mulheres da tradição não homérica (**ifigênia, laodâmia, ilíone, polixena e pentesileia**) ou ao poema **andrômaca** que funciona como a plataforma decolonial por excelência em *Também guardamos pedras aqui*.

REFERÊNCIAS

- CALDAS, Viviane Moraes; QUIRINO, Marcelle de Lemos Quirino. **Vidas violentadas: um estudo sobre a violência sexual nas metamorfoses de Ovídio**. Projeto PIBIC UFCG. (2021 – atual). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0372425956977246>. Acesso em: 30 de out. 2023.
- BLOOM, Harold. **Bloom's Modern Critical Views: Homer** – updated edition. New York: Infobase Publishing, 2007.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Editora da Universidade de Maringá, 2009.
- BORGES, Luciana. A Odisseia mensal do sangue: poesia artista/feminista em Sangria, de Luiza Romão. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n 1, e66322, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2020v28n166322/43525>. Acesso em: 7 mar. 2024.
- CERQUEIRA, Luis Manuel Gaspar. Ulisses na Eneida. IN: OLIVEIRA, Francisco de. **Penélope e Ulisses**. Coimbra, 2003.
- EURÍPIDES. **As Troianas**. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Organização e apresentação de Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 39-51.
- HOMERO. **Odisseia**. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2011.
- HOMERO. **Iliada**. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2020.
- LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Organização e apresentação de Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 53-83.
- MONSACRÉ, Hélène. **The Tears of Achilles**. Translation Nicholas J. Snead. Hellenic Studies Series 75, Washington, DC: Center of Hellenic Studies, 2018. Disponível em: https://chs.harvard.edu/chapter/part-iii-sobs-of-men-tears-of-womeniii-1-crying-in-the-heroic-space-of-the-iliad/#noteref_n.4. Acesso em: 10 mar. 2024.
- OVÍDIO. **As Metamorfoses**. Trad. David Jardim Júnior. Ediouro, 1983.
- PEREIRA, Jorge Miguel Arcanjo; ALBUQUERQUE, Thays Keylla de. (De)colonialidade em Troia: uma leitura de Luiza Romão. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, v. 38, n. 1, p. 99-113, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/v38p99>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Por uma concepção amefricanana de direitos humanos. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Organização e apresentação de Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 298-319.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu**. Trad. Bernardo Joffily e Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUIJANO, Alonso. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO: Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso: 05 set. 2015.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROMÃO, Luiza. **Sangria/ Sangría**. Fotografia Sérgio Silva. Tradução Martina Altalef. São Paulo: Edição do Autor/Selo do Burro, 2017.

ROMÃO, Luiza. **Também guardamos pedras aqui**. São Paulo: Editora Nós, 2021.

SÓFOCLES. **Ájax**. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

VIRGÍLIO. **Eneida**. Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2014.

A MULHER, DE JUANA PAULA MANZO: A CRÔNICA HISPANO-AMERICANA E A QUESTÃO DE GÊNERO

Josivânia da Cruz VILELA¹⁴⁹
Wanderlan ALVES¹⁵⁰

1 INTRODUÇÃO

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, ali, nesse lugar aparentemente vazio [...] se realiza a literatura latino-americana (Silviano Santiago, *O Entre-lugar do discurso Latino-americano*, 2000).

La crónica es el laboratorio de ensayo del estilo [...], el lugar del nacimiento y transformación de la escritura, el espacio de difusión y contagio de una sensibilidad y de una forma de entender lo literario que tiene que ver con la belleza, con la selección consciente del lenguaje, con el trabajo por medio de imágenes sensoriales y símbolos, con la mixtura y lo propio, de los estilos, de los géneros, de las artes (Susana Rotker, *La invención de la crónica*, 1992).

Ao discorrer acerca do discurso latino-americano e sua porosidade em relação à sua localização no seio da metrópole, no ensaio intitulado “O Entre-lugar do discurso Latino-americano”, Silviano Santiago, em 1971, aponta para um movimento que vem se disseminando na América Latina, nas últimas décadas, e que concerne à construção de obras que vinculam modos de conceber e entender o literário alternativos à mera oposição binária entre campo e cidade ou centro e periferia. Para o autor, a literatura latino-americana se realiza em uma espécie de entre-lugar, e é a partir desse entre-lugar de enunciação que os/as escritores/as realizam uma transfiguração dos signos (linguísticos, literários, culturais), de modo a subverter conceitos de unidade e pureza vigentes na cultura ocidental (ao menos), em prol da hibridização, da mescla, do jogo, em algumas obras produzidas nos últimos anos.

Se buscamos um gênero que congrega todas essas premissas respaldadas por Silviano Santiago, pensamos de imediato em algumas crônicas produzidas em âmbito hispano-americano no período oitocentista. A subversão em relação aos códigos linguísticos e formais, a apropriação do global a partir de uma mirada singular, as contaminações dos discursos locais e mundiais, o entrecruzamento de estilos próprios e

¹⁴⁹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), onde também cursou o Mestrado. Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Literatura Hispano-Americana contemporânea, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: josivaniacruzvilela@gmail.com.

¹⁵⁰ Doutor em Letras pela UNESP, pós-doutor pela USP. Professor de Literaturas Hispano-Americanas na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI). Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: wanderlan.alves@servidor.uepb.edu.br.

estrangeiros, a visão cosmopolita (pobre), para dialogar com Santiago, de sujeitos de “terceiro mundo” (termo hoje em desuso, mas que por muito tempo foi utilizado para se referir aos sujeitos oriundos da América Latina e Hispânica), estão presentes nessa escrita que se caracteriza pela insubordinação e transgressão. Desde suas origens (possivelmente) na França durante o século XIX, a crônica surge como um gênero que se situa em um tipo de entre- lugar, entre literatura e o jornalismo. Em âmbito hispano-americano, esse tipo de escrita, “no meio”, se instaura concomitantemente ao surgimento do modernismo em países como Argentina, México, Colômbia, Nicarágua, Cuba, e intensifica-se a partir de 1875.

O auge da crônica moderna se dá, pois, concomitantemente ao desenvolvimento do jornalismo na modernidade, assim como faz jus a um período marcado por mudanças nos âmbitos político, econômico, social, cultural, literário, etc. A crônica do entresséculo propicia, então, uma reflexão acerca da posição do discurso literário no âmbito do jornalismo de fim de século, e, principalmente, da importância de certa noção de “estética” em um processo no qual formas marginalizadas e a crítica da (ou à) modernização (e do progresso capitalista) são incorporadas pela indústria cultural emergente.

Como afirma Susana Rotker (1992, p. 72), “la revolución que [los escritores] produjeron en la escritura transformó la cultura hispano-americana de un modo profundo”, tanto que poderíamos pensar a crônica desse período como um tipo de “artifício de renovação da prosa” (expressão usada por Rotker, 1992). Esses textos, nos quais discurso literário e discurso jornalístico se contaminam, desestabilizam ou, pelo menos, nos levam a questionar as concepções acerca do próprio modernismo e suas idiosincrasias, a suposta autonomia do literário, a especificidade da literatura e sua função social e cultural. Mas, a ruptura não ocorre somente no plano das formas e das linguagens, pois concomitantemente à produção desse gênero, há a inserção de outros sujeitos não pertencentes à classe burguesa no âmbito literário. Ou melhor, a partir da escrita e publicação dessas crônicas, sujeitos não “autorizados” pelo sistema passam a ocupar lugares que eram parcialmente controlados. Sujeitos esses que ameaçam constantemente a pretendida “pureza” da literatura, não só porque trabalham com o estrangeiro e com o próprio, mas porque se inscrevem enquanto corpo social dissonante no âmbito das letras, como é o caso de escritores de classe média baixa e das mulheres, por exemplo.

No livro intitulado *Desencuentros de la modernidad en América Latina* (2021, p. 139), ao discorrer acerca desses intelectuais que se inserem na esfera literária a partir de sua imersão nos jornais, Julio Ramos afirma que “muchos de ellos provienen de las nuevas clases medias, sin un ‘capital simbólico’ (o efectivo) garantizado por filiación oligarca”. Assim, a crônica provoca (e se constitui a partir de) uma crise nos sistemas de autorização do literário, vigente pelo menos até o início do século XIX, em prol de certa heterogeneidade discursiva e formal que se desvela nesse duplo impulso que rege a criação do gênero em pauta. A crônica constitui-se, pois, nos interstícios desse espaço ambivalente e limítrofe, no meio, lugar privilegiado para o trabalho com as reminiscências, com os restos. Ramos (2021) é mais enfático ainda ao afirmar que,

habría que pensar el límite que representa el periodismo para la literatura – en el lugar conflictivo de la crónica – en términos de una doble función, en varios sentidos paradójica: si bien el periodismo relativiza y subordina la autoridad del sujeto literario, el límite asimismo es una condición de posibilidad del “interior”, marcando la distancia entre el campo “propio” del sujeto literario y las funciones discursivas otras, ligadas al periodismo y a la emergente industria cultural urbana. Es decir, en oposición al periódico, en el periódico, el sujeto literario se autoconsolida, precisamente al confrontar las zonas “antiestéticas” del periodismo y la “cultura de masas”. En ese sentido, la crónica fue, paradójicamente, una condición de posibilidad de la modernización poética (Ramos, 2021, p. 147).

Diríamos inclusive que não somente a crônica possibilita o confronto entre zonas antiestéticas do jornal e da cultura de massas, como também possibilita o contato dos escritores com essa massa, levando a um possível deslocamento de tais sujeitos das suas “torres de marfim”, e potencializando um olhar para a literatura que passa pela a sociedade e pela cultura, mas que não se restringe a elas. A crônica hispano-americana é, pois, um lugar de encontros (e fricções) de discursos, de formas, de gêneros, de sujeitos, que pressupõe a ressonância de forças centrífugas e centrípetas. É nesse sentido que Rotker (1992, p. 128) afirma que “la crónica modernista como práctica cultural reveló un profundo corte epistemológico”, ao passo que abrigou as contradições da modernidade.

A crônica se vale dessa suposta debilidade que lhe é conferida para abordar temas que até então não eram vastamente explorados por outros setores literários. De acordo com Ramos (2021, p. 178), “la crónica, en tanto forma menor, posibilita el procesamiento de zonas de la cotidianidad capitalista que en aquella época de intensa modernización rebasaban el horizonte temático de las formas canónicas y codificadas”.

É, pois, em decorrência disso que “puede decirse que las crónicas son literatura bajo presión, mas no por eso menos literatura” (Rotker, 1992, p. 101).

Entre os escritores que se dedicaram a essa renovação da prosa hispano-americana, podemos citar o mexicano Manuel Gutiérrez Nájera, o cubano José Martí, e o nicaraguense, Rubén Darío. E as mulheres não ficaram alheias à produção de crônicas, embora na atualidade ainda sejam pouco reconhecidas. Escritoras como a mexicana María Enriqueta Camarillo, a escritora uruguaia Delmira Agustini, a argentina Juana Paula Manso, e a escritora Afonsina Storni, que nasceu na Suíça, mas emigrou com os pais ainda criança para a Argentina, onde naturalizou-se, são nomes emblemáticos, ainda que esquecidos, quando se pensa na produção da crônica do século XIX.

O que acontece é que embora tendo produzido um considerável número de obras, poucas são as escritoras que têm seus nomes e textos inscritos na historiografia literária, principalmente quando se trata da produção de autoria feminina oitocentista. Como pontuam Simone de Beauvoir (1949) e Constância Lima (2003), as mulheres tiveram que enfrentar diversos obstáculos para se inserirem no meio literário e social, e mesmo as que conseguiram em um primeiro momento se inserir nesse âmbito, ao longo dos anos foram sendo invisibilizadas propositadamente. Ao discorrer acerca desses impasses no texto intitulado *A atuação de mulheres de letras oitocentistas: locus de resistência no processo cultural-literário*, Salete Santos (2008) afirma que quando se analisa a história da intelectualidade, especialmente a que compreende o século XIX em contexto hispano-americano, percebe-se que ela se estruturou a partir do cânone de textos consagrados, não raro, de autoria masculina. A literatura, enquanto prática social que não prescinde das injunções do seu tempo, está interligada a uma complexa rede de interesses e valores; assim, ao invisibilizar a produção de autoria feminina, põe-se em marcha um duplo movimento; primeiro, de exclusão, porque, por imperativos culturais, as mulheres não podiam participar de âmbitos políticos, literários e sociais; segundo, de silenciamento das mulheres e dos seus escritos, porque elas não tinham acesso facilmente aos meios de difusão para fazerem circular suas obras.

Entre as escritoras que resistiram às imposições ao seu sexo, encontra-se a argentina Juana Paula Manso. Neste trabalho, além de um resgate da autora e de sua produção literária há anos silenciada, analisamos as crônicas “A mulher” e “Educación Popular”, com objetivo de compreender como a autora e sua escrita se inserem em um

conjunto de transformações (ou atualizações) que caracteriza a literatura e a cultura produzidas no século XIX.

2 AS CRÔNICAS DE JUANA PAULA MANSO E A BUSCA DE IGUALDADE COMO PREOCUPAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA MODERNIDADE

Juana Paula Manso nasce na Argentina e logo se destaca na esfera pública ao participar de saraus literários e concertos de piano, e aos treze anos traduz do francês o “Egoísmo e a amizade ou os efeitos do orgulho”, que é publicado em Montevideu em 1834. É justamente em Montevideu que ela passa o exílio (1839-1841) com os pais, depois de divergências políticas entre a sua família e o governante Juan Manuel de Rosa. Autodidata, interessada na educação, emancipação e direitos das mulheres, Juana Paula Manso funda em 1841 o Ateneo de Señoritas, uma escola para meninas na parte posterior de sua casa em San Pedro (Uruguai).

Considerada uma das pioneiras do feminismo na Argentina, no Uruguai e no Brasil, a escritora fundou em 1852, no Brasil, o *Jornal das Senhoras*, o primeiro jornal latino-americano destinado às mulheres. Já em 1854 funda, em Buenos Aires, *Álbum de Señoritas*, com a mesma proposta do jornal brasileiro. Nesses dois jornais, espaços onde ela escrevia poemas, crônicas e romances/folhetins, as temáticas centravam-se na literatura, na educação, na moda e no teatro. À pauta feminina conjuga-se o seu projeto de educação popular, tanto que ela é considerada uma das iniciadoras da co-educação, modelo de ensino conhecido como educação mista ou ensino misto, que é um modelo educativo onde do ponto de vista organizativo não é tido em conta o sexo do educando. Na literatura, é considerada uma das precursoras da novela americana ao lado de Eduarda Mansilla, Mercedes Marin, Rosario Orrego, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Julia Lopes de Almeida, Clorinda Matto de Turner, Manuela Gorriti e Mercedes Cabello de Carbonera.

Embora estas premissas possam atestar a importância de Juana Paula Manso no que concerne à literatura e a causa feminina, durante muito tempo ela e sua produção foram relegadas ao esquecimento. Só recentemente suas obras começam a vir à tona, mesmo assim de modo paulatino. Como afirma María de Giorgio,

durante mucho tiempo la figura de Juana Manso fue velada. A partir del estudio académico de escritoras del siglo XIX, comenzamos a conocer más

detalles sobre su vida y obra. [Hoy] escuelas, jardines e institutos llevan su nombre en todo el país [Argentina]. Calles, certámenes e instituciones diversas le rinden homenaje. En 2020 el Ministerio de Educación de la Nación puso su nombre a la plataforma educativa federal. Miles de estudiantes llevan su nombre en la computadora. Juana Manso trasciende fronteras, se la considera precursora del feminismo en Latinoamérica y se la estudia por sus importantes aportes a la cultura. Brasil, su amada Brasil, lentamente la va reconociendo como propia y publica por primera vez sus novelas completas en portugués (De Giorgio, 2010, s/p).

Juana Paula Manso situa-se em um entre-lugar, a partir do qual ela constrói sua subjetividade e sua escrita. Nas crônicas escritas por ela, a linguagem já não é concebida somente como uma maneira de revelar coisas, mas se constitui numa hipótese do existir, de uma existência marcada pela experiência cultural e estética da modernidade e dos seus “foras”. Para Patricia Zucotti (1998, p. 08),

Juana Manso es de algún modo [una entre las pocas] escritoras que podría ser imaginada en el interior de esta generación, porque comparte con ella preocupaciones, lecturas, modelos estéticos, tesis políticas, prácticas de escritura. Es esta pertenencia, sin embargo, la que resultará intensamente sospechosa para todos sus contemporáneos (Zucotti, 1998, p. 08).

No caso de Juana Paula Manso, “falar, escrever: significa falar contra, escrever contra” (Santiago, 2000, p.17). Se como enfatiza Santiago, o artista (entenda-se também literato/a) latino-americano aceita a prisão como forma de comportamento e a transgressão como forma de expressão, então a escritora argentina pode ser considerada um desses expoentes da cultura e da literatura hispano-americana que trabalha com o manejo dos signos, elaborando uma mensagem invertida em relação ao seio da metrópole e ao discurso dominante, por isso, não era bem aceita no meio literário durante o século XIX. Há, pois, na escrita de Juana Paula Manso “uma recusa do espontâneo e a aceitação da escritura como dever lúcido e consciente” (Santiago, 2000, p. 24). É isso que vemos na crônica intitulada “A mulher”¹⁵¹, de Juana Paula Manso, publicada na abertura do *Jornal das Senhoras*, no Rio de Janeiro.

Nesse texto, em tom irônico e jocoso, a escritora se propõe a definir o que é indefinível, segundo ela mesma afirma. A questão central é dizer o que seria a mulher, mas o “problema” é que Juana Paula Manso não consegue definir com palavras esse Ser, embora constatare que boa parte da sociedade já tem uma definição pré-estabelecida, como vemos no seguinte trecho: “A mulher! O que vem a ser a mulher? Vejamos.

¹⁵¹ Recorremos ao texto publicado na abertura do jornal brasileiro e, logo, escrito em português porque, embora essa mesma crônica tenha sido publicada também na abertura do jornal argentino, não foi preservada a sua versão em língua espanhola.

Árdua é a questão! E apesar de tudo todo mundo a define segundo lhe apraz! Misérias humanas.” (Manso, 1852, p. 05). Permeado de pontos de exclamação, interrogação e pontos finais, o trecho aponta para a dificuldade de definição da mulher, assim como as pausas podem sinalizar não só para a cadência no ritmo da leitura, mas também para a reflexão que a questão instiga na autora.

Constatando que não faltam discursos acerca do que seja a mulher, a escritora desconstrói as representações femininas tradicionais ao potencializar uma reflexão acerca dos dois estereótipos mais comuns relacionados a esse gênero no período oitocentista. O primeiro, que compara as mulheres a anjos, o segundo, que afirma serem elas demônios. Na literatura, nos casos em que a mulher é tida como anjo, tem-se uma estratégia a partir da qual se estabelece um perfil feminino pautado no endeusamento da mulher oitocentista, a qual teria que, por essa razão, ser doce, meiga, obediente, submissa e, principalmente, em seus escritos, falar de temas amenos. Em outras palavras, o que se queria era demarcar o lugar da mulher-escritora (aliás, de todas as mulheres) na sociedade no entresséculos (XIX/XX) e igualmente definir o que elas poderiam ou não ser/escrever. Quando se trata de definir as mulheres como demônios, constata-se uma estratégia inversa, já que o discurso misógino tende a inclinar à mulher ao mal. Tida como a semente do pecado, devido aos desejos que elas podem despertar, o que, por sua vez, poderia corromper o sexo masculino, segundo certo discurso bastante pretensioso e misógino, algumas mulheres também são representadas como bruxas.

Na crônica de Juana Paula Manso, a escritora deixa de lado esses dois tipos de discursos, pois nem lhe interessa o essencialismo e idealismo do primeiro tipo de pensamento, tampouco ela compactua com o negativismo da segunda premissa. No texto, como qualquer outro ser humano, a mulher apresenta qualidades e defeitos, porque “é suscetível do bom e do maó” (Manso, 1852, p. 06). Por não acreditar em estereótipos, a voz narrativa questiona de modo veementemente os supostos estudos que tomam a mulher como objeto, como cobaia para a edificação de discursos já prontos, como vemos no seguinte trecho:

Lembra-me, minhas queridas leitoras, que em certo hotel onde me achava hospedada, em terra bem afastada desta, fallava-se de literatura, e sujeitos houveram que trouxeram seus escriptos para serem lidos a sobremeza: entre elles havia um que se compunha de dois capitulos, e ambos se intitlavão — Definição da mulher — Começava ele seu exordio preparatório dizendo: *que tinha feito da mulher um estudo profundo e particular*. Pois como ia dizendo, é forte divertimento estarem a estudar na gente á maneira dos medicos nos

cadáveres, e á maneira dos naturalistas nos bichos! E elles que tomão muito a peito o tal estudo... ora veção que amor a sciencia! Pois, começou a ler, e o primero capitulo era a descompostura mais solemne que jamais foi pregada! O homem passou ao segundo capitulo; neste tirava dos anjos para dar á mulher, e por fim terminava dizendo: *Mas de que servem minhas falas, minhas iras, minhas furias? de que servem os elos, fios e as homenagens quando tu o Mulher com uma palavra, com seu olhar dominas o rei da criação, que mao grado se prostra aos teus pes!* Que graça: por modéstia chamava ao homem — rei da criação! (Manso, 1852, p. 05-06)

Até o século XX era comum ocorrer, em grandes salões ou mesmo em hotéis, reuniões onde o tema era a literatura. É uma dessas ocasiões que a voz narrativa relata, e que a deixa intrigada ao perceber que, em um dos textos que versava sobre o sexo feminino, a mulher era tida como mero objeto, como uma “coisa” passível de ser estudada e sobre a qual se poderia tecer discursos. Nesse sentido, a crônica “A mulher” é, pois, um tipo de resposta ao texto “Definição da mulher”, ouvido pela narradora em um hotel distante de seu país natal. Se tomarmos a mencionada crônica como resposta, devemos notar que desde o título a escritora sinaliza que não há definição possível para o sexo feminino.

Ainda no trecho acima, ao ver as críticas feitas a alguns homens que discorrem sobre a mulher como objeto e não como sujeito do discurso, se poderia pensar que a voz narrativa incentiva certa separação sexista, mas a continuação da crônica revela que essa visão não encontra cabida na escrita de Juana Paula Manso. Pelo contrário, a escritora parece ter plena consciência dos paradoxos inerentes à época, pois na crônica a narradora admite que há mulheres que desencorajam outras que tentam enveredar pelo universo literário ou mesmo pela educação, como se pode perceber no seguinte trecho: “E o peor do negocio é que as mesmas mulheres são muitas vezes contra si mesmas... Pôr isso torno a perguntar: o que vem a ser a Mulher” (Manso, 1852, p. 06). A escrita de Juana Paula não se presta ao reducionismo, mas admite as contradições e aflições que toca às mulheres do século XIX.

Se no trecho supramencionado da crônica, a narradora questiona a “definição da mulher” e o seu simplismo, poucas linhas adiante ela, em tom jocoso e com ironia que salta à vista dos/as leitores/as, recorre à mitologia religiosa de Adão e Eva para ironizar o pecado que Eva teria levado Adão a cometer ao oferecer-lhe o fruto proibido, a maçã:

A malícia da mulher é de tão longa data,... data do nosso pae Adão... Elle coitadinho era um innocente; foi a mulher quem o perdeu! . Marotinha! Faze-

lo comer a tal fruta! Ella fez mal, fez, muito mal; olhem que senão fosse isso decerto o *Jornal das Senhoras* não vinha ao mundo, porque naturalmente Adão e Eva ficavão eternamente no Paraíso a olhar um para o outro (Manso, 1852, p. 06).

No jogo semiótico das palavras, na profundidade do discurso e não somente na sua superfície, a narradora por vezes afirma o que está negando, e nega as suas afirmações. Ela recorre à história de Adão e Eva para sugerir, nas entrelinhas do discurso, que a “ousadia” e “desobediência” da mulher levou a humanidade para caminhos de descobertas. Ao utilizar o termo “marotinha” a narradora potencializa a sagacidade da mulher, seu impulso por novas conquistas. O *Jornal das Senhoras* é, pois, fruto dessa perspicácia e inteligência da mulher, da sua proeza e façanha na busca por novos horizontes e expectativas.

Em um tipo de entre-lugar discursivo, como mulher e escritora, como sujeito da enunciação, Juana Paula Manso só aparentemente se propõe a definir o que é a mulher, mas o que ela realmente faz é mostrar que não há definição que se aplique a esse Ser, não somente devido a sua pluralidade, mas principalmente porque a mulher não é objeto para que seja descrito. Como fica entretido no texto, toda e qualquer definição resvala na estereotipia. Nessa crônica, “cuja principal tendencia é a emancipação moral da mulher” (Manso, 1852, p. 06), esta (a mulher) é equiparada ao homem em suas virtudes e defeitos, como vemos no seguinte trecho do texto:

Posso asseverar-vos que ella tem alma. Tem intelligencia. Tem direitos que Deos e a natureza lhe concederão. E susceptível do bom e do máo. A mulher em fim não é em o nosso entender um ser á parte na criação, e entra na partilha com o homem — do bem e do mal — da intelligencia e da estupidez. A alma não tem sexo; M Staël o diz. Dizer-vos se a Mulher é exclusivamente boa ou exclusivamente má. Eis o que não posso. Reforme a sua educação moral; deixem os homens de considerá-la como sua propriedade. Seja o que Deos a fez: ser que pensa, e não coisa que se muda de logar sem ser consultada; e então quando assim for falaremos (Manso, 1852, p. 06).

Ao assegurar que a mulher não é desprovida de inteligência, a narradora clama pelo lugar que lhe é de direito na partilha do comum, pois a alma não tem sexo como afirma a filósofa, literata e célebre escritora franco-suíça do século XIX, M.Staël.

Refletindo sobre política, arte e estética, Jacques Rancière (2009) escreve o livro *A partilha do sensível: estética e política*, onde, utilizando o termo que faz jus ao título (“partilha do sensível”), enfatiza a relação existente entre indivíduos, espaços, tempos, contextos, e discursos/obras:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum (Rancière, 2009, p. 15-16).

Há uma divisão na sociedade entre o que é comum a todos os indivíduos e o que é exclusivo a apenas alguns. Essa diferenciação entre comum e particular se dará em virtude dos espaços, tempos e formas de atividades exercidas por cada sujeito em determinado lugar. Nesse sentido, não é a todos que é permitido ocupar determinadas posições no tecido social, nem exercer certas atividades, já que estas estarão inter-relacionadas a formas de pensar o tempo e o espaço. Assim, será “um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” (Rancière, 2009, p. 16). Ainda que os sujeitos estejam inseridos em uma mesma sociedade, nem todos desfrutarão das mesmas prerrogativas. Ao dialogar com Rancière (2009), quisera afirmar, então, que mesmo tendo a mesma capacidade intelectual dos homens, as mulheres não tinham os mesmos direitos de fala, educação, emancipação, que o sexo masculino. Por isso, a narradora termina o seu discurso protestando em prol da educação da mulher, já que na sua perspectiva toda a mudança necessária ao sexo feminino começaria pelo acesso igualitário a educação.

A educação é, sem dúvida, um dos temas mais importantes quando se pensa na produção de crônicas de Juana Paula Manso. No entanto, ao contrário do que se pode imaginar, escritora não somente reivindicava o acesso a educação para o sexo feminino, ela defendia um modelo educativo que fosse comum a todos os sujeitos, independentemente do sexo do educando. Na crônica a seguir, intitulada de “Educación Popular”, a escritora defende que a educação seja igualitária para todos, e que as mulheres tenham livre acesso ao ensino.

Feita sob encomenda para o jornal *La Tribuna* e publicada em 27 de fevereiro de 1867, a crônica “Educación Popular” foi escrita como uma resposta a um artigo escrito por D.F Sarmiento, publicado anteriormente no jornal *República*. Objetivando “corregi[r] algunas de sus ideas erróneas”, Juana Paula Manso discorre acerca do que

acredita enquanto educação e reforça a necessidade de que todos os sujeitos tenham o mesmo tipo de sistema educativo. Defendida pelos liberais e feministas que viam na educação popular uma saída possível para a desestabilização dos preconceitos de classe, de gênero e de raça, este sistema educativo sugere certa igualdade sexual e social pelo prisma escolar. Por isso, foi bastante criticada pela igreja católica e pela parcela conservadora da sociedade que enxergava essa prática educacional como uma ameaça aos preceitos vigentes no século XIX, além de poder resultar na perda do domínio sobre as mulheres.

Como procedimento de cunho ético e moral que pode provocar transformações no andamento social e cultural de um país, a educação popular sofre o rechaço de uma parcela significativa da população, mas também encontra respaldo em outros sujeitos atuantes como Juana Paula Manso. Se as premissas católicas e positivistas defendiam que as diferenças físicas dos sujeitos deveriam respaldar os diferentes tipos de ensinamentos ofertados para homens e mulheres, a crônica escrita pela argentina potencializa a desconstrução dessas ideias equivocadas, porque o sistema educativo defendido no texto se afirma como “la fusión de las clases desde la cuna, es la escuela soberana por su riqueza y proporciones, para el soberano pueblo” (Manso, 1867, s/p).

Além da ideia de que as mulheres deveriam ter uma educação voltada para os afazeres domésticos (até o início do século XIX, todas as escolas destinadas ao sexo feminino teriam que ofertar obrigatoriamente disciplinas práticas de costura e bons modos; entenda-se “bons modos” como o saber portar-se de modo submisso e elegante em lugares públicos), outro empecilho colocado por parte da sociedade para a não implantação da educação popular era o custo para a construção de escolas que agregassem a quantidade de alunos nesses espaços de integração. Para esse “problema”, a narradora da crônica também apresenta uma solução:

Establecese la primera creando fondos permanentes inamovibles y contribución de escuelas. Las rentas del fondo de escuelas, costean los maestros tan solo, en algunos estados, y el producido de la contribución se invierte en libros, reparaciones, etc. Cada estado tiene tierras dedicadas a costear los edificios, independiente del fondo permanente. Los empleados como superintendentes, secretarios, escribientes, visitadores, etc., entran en la lista civil y los paga el estado. Pero la educación la costean, *todos para todos* (Manso, 1867, s/p).

A criação de fundos para a construção de escolas, assim como a arrecadação de dinheiro (tipo de imposto escolar) para o pagamento dos professores, e a doação de

terras e o pagamento dos secretários e demais funcionários que ficaria a cargo do estado, é a forma encontrada no texto para a implantação desse novo sistema de ensino. Entre os vários pontos positivos desse modelo de ensino está o fato de ele ser para todos, como mostra o trecho em itálico, fonte cursiva que destaca a importância da universalização do ensino. Por outro lado, no texto, o ponto negativo da proposta é que todos devem custear o ensino, o que pode levar a uma nova exclusão da classe menos favorecida socialmente, que provavelmente não terá dinheiro suficiente para arcar com o ensino para seus filhos e filhas.

Na crônica, a divisão entre educação particular e educação gratuita, tal como a narradora vê em seu país, não é tida como a melhor solução, já que, segundo o texto, aumentaria a divisão social entre ricos e pobres; e, além disso, as instituições publicadas seriam deixadas de lado, sem cuidados e reformas, posto que estaria destinada a uma parcela social que também não recebe a atenção adequada pelos governantes. Por isso, “la educación gratuita, es la eterna división de las clases, de la que resulta que el soberano se educa de limosna en aposentos mal sanos y con instrucción deficiente, impropia á habilitarlo al ejercicio de la soberanía” (Manso, 1867, s/p). Não é necessariamente o modelo de educação gratuita que é colocado em xeque, mas o sistema, segundo a narradora. O modo como esse tipo de ensino é implantado não parece aos olhos da narradora o mais adequado, tendo em vista a realidade dos sujeitos. Vale notar que nesse trecho o termo “soberano” é utilizado não como se faz comumente para se referir ao poder governamental, mas para tratar da população de um modo geral, já que, para a narradora, o poder não se concentra em uma única mão, mas está distribuído entre cada integrante da sociedade, por isso, todos deveriam exercer sua “soberania”. E, juntamente com as autoridades responsáveis pela educação, seria essa população que deveria estar atenta às condições de ensino e de infra-estrutura das escolas, como pode-se perceber no trecho a seguir da crônica:

Si no basta hablar, tampoco basta crear escuelas, sino saber en que condiciones existen esas y las demás escuelas. Es doloroso decirlo, pero tanto bien, hacen las escuelas buenas, como mal pueden hacer escuelas, donde el cuerpo y el alma de las generaciones se atrofia desde la mas tierna infancia, falta de cuidados y de expansión (Manso, 1867, s/p).

No texto, a escola é uma instituição que, a depender do uso que se faz dela, pode ser construtora, no sentido de expandir os conhecimentos dos educandos, ou destrutora, quando se utilizam dela para implantar a submissão na mentalidade dos sujeitos. Por

isso, na crônica, não basta ter escolas, é preciso que o ensino faça a diferença de modo positivo para todos, independentemente do sexo, da raça, da etnia, de cada sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as crônicas “A mulher” e “Educación Popular”, de Juana Paula Manso, percebemos que esse texto emerge em um entre-lugar, e é a partir dessa posição (no meio) que a escritora potencializa uma transfiguração dos signos linguísticos, literários, culturais, possibilitando a mescla, o jogo no texto analisado. Nesse espaço textual, o significante circula uma outra mensagem, uma mensagem invertida (SANTIAGO, 2000), podendo constituir um tipo de literatura “menor”, no sentido em que Deleuze e Guattari (2002) utilizam o termo para falar de expressões literárias que se erguem como linguagem desenraizada em relação ao sentido hegemônico, que produz uma neutralização desse sentido, encontrando na inflexão a tônica da palavra. Nesse caso, a língua passa a funcionar como um *medium* que potencializa tensões no interior da própria linguagem literária, apontando para zonas linguísticas por onde a língua/literatura escapa e se desterritorializa no movimento de abertura e envergadura da palavra de autoria feminina.

REFERÊNCIAS:

DE GIORGIO, María. Juana Manso. **Blog**. 2010. s/p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. (Trad. Rafael Godinho). Lisboa: ASSÍRIO & ALVIM. 2002.

MANSO, Juana Paula. A Mulher. In. **Jornal das Senhoras**. 1852.

MANSO, Juana Paula. Educación Popular. In. **Álbum de Señoritas**. 1867.

RAMOS, Julio. **Desencuentros de la modernidad en América Latina**. Literatura y política en el siglo XIX. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. (trad. Mônica Neto). São Paulo: EXO experimental org. Ed. 34. 2005.

ROTKER, Susana. **La invención de la crónica**. Argentina: Ediciones Letra Buena. 1992.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco. 2000.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. A atuação de mulheres de letras oitocentistas: lócus de resistência no processo cultural-literário? In: XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações, convergências. 2008. São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. p. 01-07.

ZUCOTTI, Liliana. Gorriti, Manso: de las veladas literarias a las conferencias de Maestra. In. **Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX**. Buenos Aires: Feminaria. 1998. s/p.

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM PRÁTICAS DE
PLANEJAMENTO, APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIOS:
UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PROLICEN/UFPB**

Emersson Souza dos SANTOS¹⁵²

Nívea Luz Pereira TRAJANO¹⁵³

Cícero Gabriel dos SANTOS¹⁵⁴

1 Introdução

É sabido que o ensino da oralidade é previsto nos documentos curriculares relacionados à aprendizagem da Língua Portuguesa, mas, devido ao prestígio social da escrita, a escola, geralmente, despreza o trabalho com essa modalidade. De posse dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-LP (Brasil, 1997), revisitamos a orientação metodológica que já apontava, à época, a necessidade de o planejamento da ação pedagógica considerar atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) compreende que o trabalho com a oralidade deve reunir práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face: aula dialogada, webconferência, seminário, debate, entrevista, peça teatral, *podcasts* e vídeos, dentre outras.

O seminário é uma atividade oral constantemente praticada em sala de aula, e, que, muitas vezes, é desenvolvida sem orientações prévias, levando os estudantes a concebê-la como a leitura do material projetado na lousa, que culmina com um bate-papo. É importante destacar que, além de assumir a forma de uma atividade oral perpassada pela escrita, o seminário é constituído de diversos gêneros e envolve a reflexão sobre questões linguísticas, ideológicas e culturais. Nesse sentido, assumimos com Meira e Silva (2013b) que o seminário é um “evento comunicativo” situado nas esferas escolar

¹⁵² Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras/Paraíba. E-mail: emersson180@gmail.com.

¹⁵³ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras/Paraíba. E-mail: nivealuztrajano123@gmail.com.

¹⁵⁴ Professor de Língua Portuguesa e Linguística, Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras/Paraíba. E-mail: cicero gabriel.ufpb@gmail.com.

e acadêmica. Por essa razão, o trabalho com uma atividade dessa natureza não pode ser realizado de qualquer jeito, pois exige a sistematização das etapas necessárias a sua elaboração – planejamento, execução e avaliação –, além do reconhecimento dos elementos que constituem sua estrutura composicional, que não é fixa, mas flexível: abertura, fase instrumental e fechamento (Meira; Silva, 2013a).

O Programa de Apoio às Licenciaturas da UFPB (Prolicen) é destinado ao desenvolvimento de projetos que viabilizem práticas pedagógicas no âmbito da educação básica e que aproximem estudantes de graduação e estudantes de escolas públicas em ações que articulem a relação dialógica teoria e prática. Com base nas orientações do Edital Nº 8/2023 - CPPA/PRG/UFPB, propusemos a inclusão de estudantes do Ensino Médio em práticas de planejamento, apresentação e avaliação de seminários, a partir da integração dos conteúdos ensinados-aprendidos sobre os Eixos Oralidade, Leitura, Produção Escrita e Análise Linguística nas disciplinas Ensino de Português e Leitura e Produção Textual (Licenciatura em Pedagogia). Para tanto, desenvolvemos um programa de estudos executado em forma de minicurso. O presente relato foi resultado de reflexões sobre as ações empreendidas na realização do curso “Seminário escolar/acadêmico: o que é, como se faz, como se avalia?”, ofertado a estudantes da 1ª série do ensino médio, da E.E.E.F.M. Celso Cirne, localizada na cidade de Solânea- Paraíba; contém os seguintes tópicos, além da introdução: descrição da experiência realizada; análise das respostas atribuídas ao questionário aplicado; considerações finais e referências.

2 Descrição da experiência realizada

A reflexão sobre práticas de ensino e aprendizagem é um meio de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, visando à melhoria da interação entre teoria e prática, professores e estudantes. Nessa proposta de intervenção, buscamos alternativas para a resolução de problemas que afligem estudantes da educação básica, quanto à mobilização de conhecimentos relativos à elaboração do seminário escolar/acadêmico. Alguns desses problemas, observados em conversas informais com estudantes do Ensino Médio, são ocasionados pela ausência de um trabalho didático, ou seja, de orientações prévias à elaboração de gêneros orais e escritos.

O programa de estudos foi desenvolvido em uma turma da 1ª série, do Ensino Médio, constituída por 30 alunos, da E.E.E.F.M. Celso Cirne, localizada na cidade de Solânea – Paraíba. A escolha da escola se deu pelo fato de, enquanto estudantes da Licenciatura em Pedagogia, estarmos, naquele momento, em contato direto com a gestora, para realização do Estágio em Gestão Escolar, a qual indicou a turma e a professora de Língua Portuguesa que nos recebeu para execução do projeto. Dessa forma, realizamos um primeiro encontro para apresentação da proposta junto à coordenadora pedagógica e à professora mencionada, e para conversarmos sobre as necessidades da turma e sobre as práticas de oralidade desenvolvidas em sala.

A partir desse primeiro momento, sentimos a necessidade de construir um programa de estudos/sequência didática e, logo após, o apresentamos à professora da turma para conhecimento das ações que seriam desenvolvidas. Destacamos que para formação da equipe executora foram realizados quatro encontros: a) Construção do cronograma; b) Estudos teóricos sobre a concepção e a estrutura do seminário escolar/acadêmico; c) Estudos teóricos sobre Leitura e estratégias de leitura; d) Estudos teóricos sobre oralidade; e) Estudos sobre a apresentação gráfica em suportes como o *Power Point* e o *Canva*. Esse período foi de grande relevância, visto que compreendemos a importância do planejamento das ações que o docente deve adotar para mediar a aquisição do conhecimento. Conseqüentemente, fomos à parte prática, pois a ação docente se faz também com prática, e o modo de aprender a profissão ocorre a partir de observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, conforme destaca Pimenta (2006). Portanto, teoria e prática devem estar associadas, pois é necessário que nós, enquanto futuros professores, possamos compreender o processo de ensino-aprendizagem no seu contexto geral. Sendo assim, para melhor compreensão, de como encaminhamos a implementação da intervenção, apresentamos a sistematização da progressão didática, no quadro 01.

Quadro 01 – Programa de Estudos

SEMINÁRIO ESCOLAR/ACADÊMICO: O QUE É, COMO SE FAZ, COMO SE AVALIA?	
Objetivo Geral: <ul style="list-style-type: none">Desenvolver um programa de estudos sobre o planejamento, a apresentação e a avaliação de seminários para estudantes ofertado para estudantes da 1ª série do ensino médio, da E.E.E.F.M. Celso Cirne, Solânea-Paraíba. Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none">Investigar as práticas de elaboração e apresentação do seminário escolar efetivadas em sala de aula pelos estudantes.Elaborar uma sequência de atividades que reúna a caracterização do seminário escolar/acadêmico, o desenvolvimento de estratégias de leitura, os aspectos sistemáticos da fala, a apresentação gráfica do seminário e os critérios relativos à avaliação da apresentação.Orientar a realização de seminários (planejar, executar e avaliar), com base em temas sugeridos pela professora-colaboradora, que atendam às diretrizes teóricas e práticas apreendidas no decurso da formação acerca do seminário escolar/acadêmico.	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ENCONTROS PREVISTOS: 07 ENCONTROS	
Apresentação do curso e do cronograma. Sondagem (Aplicação de questionário). Objetivos: Apresentar a estrutura do curso/cronograma de trabalho. Identificar as práticas de exposição oral, geradas pela participação dos estudantes em eventos de diferentes esferas sociais; Relacionar as características das diversas práticas de exposição oral à realização de seminários em sala. Atividades: Aplicação de questionário com questões fechadas de múltipla escolha relativas à realização de apresentação oral (falar em público) para construção de diagnóstico inicial e redirecionado da progressão didática.	Duração: 2 aulas
2º Encontro: Concepção(ões) de seminário apresentadas pelos estudantes. Concepção e estrutura composicional de seminário assumida no curso. Objetivos: Discutir as características relativas às práticas de exposição oral, expressas no questionário aplicado ao cursistas. Elaborar, com os alunos, lista com as características das práticas de seminário, expressas no questionário aplicado.	Duração: 2 aulas
Exibir vídeo com registro da realização de seminário proposto e desenvolvidos em edição anterior do curso, para reconhecimento da concepção e da estrutura de seminário assumida no projeto. Atividades: Produção coletiva de roteiro com informações sobre a concepção de seminário como evento comunicativo; as etapas que constituem a elaboração do seminário e os elementos da estrutura composicional.	
3º Encontro: Leitura e estratégias de leitura. Objetivos: Identificar as estratégias que os estudantes utilizam na leitura de textos recomendados para a apresentação do seminário. Refletir sobre estratégias de compreensão leitora – conexões, inferências, visualizações, questionamentos e sumarização. Atividades: Utilização de textos da mídia jornalística (charges) para visualização e estabelecimento de conexões. Verificação das interpretações dos estudantes sobre o conteúdo expressos nos textos, para posterior confirmação e/ou refutação. Observação e categorização das estratégias utilizadas no momento da leitura dos textos.	Duração: 2 aulas

<p>4º Encontro: Apresentação oral: gestos e movimentos, além do verbal.</p> <p>Objetivos: Conhecer as características do ato de comunicação oral: a linguagem, os recursos paralinguísticos e a cinética. Conhecer algumas características da fala: ritmo e clareza na pronúncia. Compreender a importância das expressões corporais no ato de comunicação oral.</p> <p>Atividades: Oralização de trava-línguas (texto da tradição oral). Exposição dialogada de roteiro sobre as características do ato de comunicação oral.</p>	<p>Duração: 2 aulas</p>
<p>5º Encontro: Como usar a ferramenta de design gráfico Canva?</p> <p>Objetivos: Apresentar a ferramenta de design gráfico Canva. Orientar os alunos quanto à exploração dos recursos da ferramenta para a produção da apresentação gráfica do seminário. Favorecer a compreensão de que a apresentação gráfica é apenas um dos constituintes do seminário.</p> <p>Atividades: Utilização de celular e/ou notebook para elaboração da apresentação gráfica (slides) em sala.</p>	<p>Duração: 2 aulas</p>
<p>6º Encontro: Orientações sobre a apresentação e a avaliação de seminários</p> <p>Objetivos: Elaborar critérios relativos à apresentação e à avaliação de seminários e apresentá-los aos estudantes, com base nos estudos teóricos que fundamentaram a elaboração da ação de intervenção. Constituir banca avaliadora, para reconhecimento dos cursistas sobre o momento da avaliação.</p> <p>Atividades: Entrega de roteiro com informações sobre os elementos que devem constituir a estrutura composicional dos seminários e os critérios de avaliação de cada apresentação: estrutura, apresentação gráfica, tempo, compreensão e exposição do conteúdo/tema, entre outros. Apresentar à turma os nomes dos membros da banca avaliadora (professora da turma, membros da equipe).</p>	<p>Duração: 2 aulas</p>
<p>7º Encontro: Apresentação e avaliação de seminários</p> <p>Objetivos: Desenvolver seminários que atendam às diretrizes teóricas e práticas apreendidas no decurso da formação acerca do seminário escolar/acadêmico. Constituir banca avaliadora (professora da turma, membros da equipe).</p> <p>Atividades: Apresentação de seminários (5 equipes). Reservar 30 min. para apresentação de cada equipe. Reservar 5 min. para cada avaliador (estimativa).</p>	<p>Duração: 4 aulas</p>
<p>Observações: 1. Entre o 6º e 7º encontros houve um tempo reservado para: a) Definição/Apresentação de temas, divisão de equipes e orientações para elaboração de seminários, com a participação da professora colaboradora; b) momento tira-dúvidas, com os estudantes da Licenciatura em Pedagogia.</p>	

Fonte: Elaborado pela equipe

Com base no quadro, ressaltamos que os encontros foram realizados às quartas-feiras, nos 2 (dois) primeiros horários de aula. Somente no último encontro foi preciso ocupar 2 (duas) aulas-extras para complementação da atividade, totalizando 16 aulas. A seguir, apresentamos registros do 7º encontro “Apresentação e avaliação de seminários”.

Para a avaliação das ações, aplicamos um questionário com questões de múltipla escolha para 20 estudantes presentes no dia. Dessa forma, temos como objeto de análise, as respostas atribuídas às perguntas que constituíram o questionário. Após analisarmos as respostas dadas pelos cursistas, conseguimos obter dados consideráveis para alcançarmos nosso objetivo: refletir sobre as ações empreendidas na realização do curso “Seminário escolar/acadêmico: o que é, como se faz, como se avalia?”, ofertado a estudantes da 1ª série do ensino médio, da E.E.E.F.M. Celso Cirne, localizada na cidade de Solânea-Paraíba.

3 análise da experiência com base em dados do questionário

Nesse tópico, analisamos respostas atribuídas às perguntas expressas no questionário. Considerando o espaço exíguo desse relato, das 8 (oito) perguntas selecionamos 4 (quatro), que nos apontaram caminhos para o replanejamento e uma posterior reaplicação da proposta empreendida.

Conforme destacamos no tópico introdutório, o seminário é uma atividade oral constantemente praticada em sala de aula, porém, muitas vezes, é desenvolvida sem orientações prévias, levando os estudantes a concebê-la como oralização do material projetado na lousa. Ao assumimos com Meira e Silva (2013b) que o seminário é um “evento comunicativo”, porque, além de introduzir elementos constitutivos da interação face a face, reúne as noções de gênero textual, exposição oral, instrumento de aprendizagem/aula expositiva e evento e de letramento, e, que, para sua realização, é preciso considerar toda a situação de comunicação, não somente o momento da apresentação. Por essa razão, o desenvolvimento de uma atividade dessa natureza exige a sistematização das etapas necessárias a sua elaboração – planejamento, execução e avaliação – e o reconhecimento dos elementos que constituem sua estrutura composicional: abertura, fase instrumental e fechamento (Meira; Silva, 2013a).

A inserção dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa tem sido muito difundida e, hoje, representa uma necessidade quando o que se pretende é “dar ao aluno a possibilidade de apropriar-se da linguagem em sua dimensão social” (Santos, 2013, p. 148). É preciso que o professor favoreça o desenvolvimento de atividades em que os alunos possam apropriarem-se das características linguísticas e

discursivas dos gêneros textuais, em situações concretas de comunicação. Para tanto, poderá guiar o planejamento do tempo pedagógico a partir da sistematização de atividades, tendo como procedimento a elaboração de sequência(s) didática(s), que possibilitam o acesso do aluno “a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

A seguir, observamos indícios de como os aspectos abordados no decorrer do curso contribuíram para o desenvolvimento de seminários solicitados em outras disciplinas. Vejamos o gráfico 1, do quadro 04:

Verificamos que todos os estudantes consultados (100%) afirmaram que a sequência de atividades, desenvolvida ao longo do curso, favoreceu a organização de seminários solicitados por professores, de outras disciplinas. Aspecto nos deixa entrever o quanto o planejamento de atividades sequenciadas para organização do tempo pedagógico é importante, pois, “nessa forma de organização os alunos respiram determinado tema durante um intervalo de tempo, [...]” (Leal, 2007). Nesse sentido, o trabalho com o gênero oral seminário se configurou como ponto de articulação entre as atividades didáticas que foram realizadas sem rupturas bruscas, possibilitando aos alunos a compreensão de que o desenvolvimento de uma atividade dessa natureza exige a sistematização das etapas necessárias a sua elaboração. Outro aspecto relevante, diz respeito ao fato de que os alunos podem ter sido levados a perceber que é preciso prever o tempo necessário à elaboração de um seminário, visto que atividade não pode ser entendida como o cumprimento de uma tarefa “feita de qualquer jeito” para “ganhar nota”.

Na situação seguinte, os estudantes foram levados a avaliar as contribuições advindas do 2º encontro, quando, após a discussão de características relativas às práticas de exposição oral, expressas no questionário de sondagem aplicado aos cursistas, lhes foram apresentadas as definições de seminário, as etapas que constituem sua elaboração e os elementos que compõem sua estrutura. Vejamos o gráfico 02, do quadro 05:

Nos chamou a atenção o fato de que, embora a maior parte dos alunos (65%) tenha afirmado que as atividades desenvolvidas naquele momento tenham favorecido a compreensão do seminário enquanto evento de comunicação, que reúne, em sua elaboração, planejamento, apresentação do conteúdo e avaliação, uma parte significativa (35%) demonstrou compreender que o seminário representa a divisão de

partes do tema/texto e, conseqüentemente, sua apresentação fragmentada em sala. Esse aspecto advém, talvez, das práticas de exposição oral – falar em público sobre um tema determinado – realizadas no decurso da educação básica, geralmente desenvolvidas sem orientações prévias, levando os estudantes a concebê-las como a leitura em voz alta do material apresentado na lousa sobre um tema pesquisado, que, provavelmente, culmina com um bate-papo.

Por outro lado, entendemos que não é possível aos estudantes a aquisição dos significados de um conceito em um primeiro contato, mas acreditamos que o desenvolvimento das atividades sequenciadas, cujos momentos sucessivos os aproximaram de diferentes procedimentos de organização do seminário, forneceu-lhes orientações para atingir objetivos previamente pensados. Os dados analisados nos permitirão a retomada das ações desenvolvidas para que pensemos sobre o que faremos em outras situações, a partir de replanejamentos contínuos.

A respeito de qual(uais) aspecto(s)/tema(s) do curso foi(foram) mais importantes para o estudo sobre a elaboração de seminários, em primeiro (30%) apareceu o tópico que abordou a definição de seminário, as etapas que constituem sua elaboração e os elementos que compõem sua estrutura. Em segundo (25%), o tópico que tratou da apresentação oral, associando-a a gestos e movimentos. Em terceiro (15%), os tópicos que abordaram leitura e estratégias de leitura e orientações para planejamento e avaliação. Em quarto (10%), o tópico que tratou da apresentação gráfica de seminários. Por último (5%), a avaliação de seminários. Vejamos:

Os dados descritos acima nos levam a perceber uma compreensão significativa dos estudantes acerca das etapas que devem constituir a elaboração de um seminário, entretanto, é insuficiente o entendimento sobre a importância da avaliação de sua execução/apresentação, aspecto que nos deixa entrever que alguns deles ainda concebem o momento da exposição oral como culminância dessa atividade. Talvez essa concepção seja ocasionada pela ausência de um trabalho avaliativo do professor em sala de aula, juntamente com a turma, no decorrer ou após a apresentação dos seminários. Como consequência, temos ouvido relatos angustiantes de estudantes que revelam insatisfação com os trabalhos realizados em sala, e a perpetuação da ideia de que o seminário representa apenas o cumprimento de uma tarefa para “ganhar nota”.

É necessário que, após a apresentação oral, o aluno se engaje em um processo de retomadas para verificar se os objetivos pretendidos foram atingidos, ou seja, é

preciso considerar toda a situação de comunicação, não somente o momento da execução. Para tanto, torna-se significativa a sistematização das etapas necessárias a sua elaboração – planejamento, execução e avaliação – e o reconhecimento dos elementos que constituem a estrutura composicional, que não é fixa, mas flexível, e possibilita o encadeamento da fala e a construção de uma produção oral coerente – abertura, fase instrumental e fechamento, conforme apregoam (Meira; Silva, 2013a).

Por fim, ao atribuírem respostas ao questionário, os estudantes revelaram que após a realização do curso tiveram uma melhoria significativa quanto à elaboração de seminários solicitados por outros professores. No gráfico 4, verificamos que 79% do estudantes atribuíram notas inferiores a 7 (sete) quanto ao domínio em relação à elaboração de seminários; 21% dos estudantes atribuíram nota igual ou superior a 7 (sete), antes da oferta do curso. Quanto ao gráfico 5, observamos que 100% dos estudantes atribuíram nota igual ou superior a 7 (sete), sendo que, desse total, 36,8% atribuíram nota 9 (nove) e 15,8% nota 10 (dez), totalizando 52,6%, após a participação no curso.

Em suma, de acordo com os dados, os aspectos abordados no decorrer do curso possibilitaram melhor desenvoltura dos estudantes quanto à elaboração de seminários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, refletimos sobre as ações empreendidas na realização do curso “Seminário escolar/acadêmico: o que é, como se faz, como se avalia?”, que integra o Programa de Apoio às Licenciaturas da UFPB. Para tanto, tomamos as respostas atribuídas às perguntas que constituíram o questionário de avaliação da proposta como objeto de análise.

Após analisarmos as respostas, verificamos que a sequência de atividades desenvolvida favoreceu a organização de seminários solicitados por professores, de outras disciplinas. Entretanto, destacamos que uma parte significativa dos alunos demonstrou ainda compreender que o seminário representa a divisão de partes do tema/texto e, conseqüentemente, sua apresentação fragmentada em sala; que ainda é insuficiente o entendimento sobre a importância da avaliação da apresentação do seminários, aspecto que nos deixou entrever que alguns estudantes concebem o momento da exposição oral. Por fim, verificamos que os aspectos abordados no

decorrer do curso possibilitaram melhor desenvoltura dos estudantes quanto à elaboração de seminários.

O que queremos com a implementação dessa proposta é levar os estudantes da educação básica a produzirem seminários que lhes sejam significativos e, para isso, além das etapas que constituem sua elaboração e dos elementos da estrutura composicional, é preciso que compreendam o seminário como um meio de exploração e seleção de fontes diversificadas de informação; de envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, para que assumam a posição de participantes desse processo e não apenas de espectadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira Versão. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et. al.* Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

LEAL, T. F. Organização do trabalho escolar e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-93.

MEIRA, G. H. S.; SILVA, W. M. da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. *In*: ARAUJO, D. L. de; SILVA, W. M. da. (Orgs.).

Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013a, p. 77- 138.

MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. da. Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo. *In: Anais do IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística – SILEL*, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013b. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1434.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA. M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*. Catalão, v. 2, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012> . Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTOS, C. G. dos. Prescrições oficiais e didatização: sequências didáticas para o ensino de leitura e escrita. *In: Anais do VIII Seminário Nacional sobre ensino de língua materna*, estrangeira e de literatura – Selimel e I Simpósio Internacional de Estudos em: *Linguagem – Siel*. Campina Grande. 2013. Disponível em: <https://227fb28a94.cbau-cdnwnd.com/c214818178e31b18d0463e68d0b1e05c/200000003-c826cc91fa/Eixo%201.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Edital de Seleção de projetos PROLICEN nº 8/2023**. 13/02/2023. João Pessoa. Disponível em: <https://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen/arquivos/edital-n-082023.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Ana Clara Leite GOMES¹⁵⁵

Louize Lidiane Lima de MOURA¹⁵⁶

Henrique Miguel de Lima SILVA¹⁵⁷

Rosana Costa de OLIVEIRA¹⁵⁸

1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma população de leitores considerável, segundo dados do Instituto Pró-livro realizada em 2019, 52% da população brasileira consome livros e tem boas experiências com a literatura e isto deve-se principalmente à prática de leitura proposta pelos professores em sala de aula, com isso, percebemos que os docentes são os principais responsáveis pela formação do leitor.

A leitura é parte fundamental das nossas vidas, sendo importante para a compreensão da sociedade, o desenvolvimento da criticidade e sensibilidade. O ato de ler envolve mais que o ato de interpretar e decodificar palavras, esta compreende também a experiência dos sujeitos em seu lugar no mundo, as suas vivências e suas bagagens culturais e teóricas.

A formação do leitor inicia-se antes mesmo de sua alfabetização, segundo o teórico Paulo Freire (1998, p.11), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, antes de ler ou escrever, a criança já lê o mundo a partir de suas experiências e vivências cotidianas, com isso temos o início também de um letramento de mundo. Este mecanismo denominado letramento, é o domínio das competências da leitura e da escrita para além da capacidade técnica e mecânica do conhecimento de ler e escrever

¹⁵⁵ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa (UFPB). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Docência (Pibid/UFPB), ana.clara12@academico.ufpb.br.

¹⁵⁶ Professora. Licenciada em Letras (UFRN). Mestre e Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Docência, subprojeto Letras – Língua Portuguesa (Pibid/UFPB), louizemoura@gmail.com.

¹⁵⁷ Professor orientador. Doutor e Mestre em Linguística (PROLING/UFPB). Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Docência, subprojeto Letras – Língua Portuguesa (Pibid/UFPB), henriquemiguel91@gmail.com.

¹⁵⁸ Professora orientadora, Doutora em Linguística (UFRJ), Professora do DLPL/UFPB e do PROLING/UFPB, rosana.ufpb@gmail.com.

(Magda Soares, 2003, online). Esse processo inicia-se juntamente ao processo de alfabetização, nas séries que compreendemos atualmente como Ensino Fundamental I.

O processo de formação deste leitor é contínuo e muitas vezes, há um maior amadurecimento desse status no Ensino Médio, com as novas inquietações dos jovens, às tecnologias a todo vapor, que são muitas vezes utilizadas de maneira que fogem a sala de aula, e a falta de identificação com a leitura tornam a mediação das leituras para os alunos enfadonha, complexa e muitas vezes hostis, para os professores faltam ideias de como realizar essas mediações, como aproximar os alunos da literatura? Como apresentar uma obra canônica? E como trabalhar com esses letramentos, tão importantes para o desenvolvimento de sujeitos críticos e maduros. Além disso, hoje se faz mais que necessário a presença de novos letramentos em sala de aula, como por exemplo, o letramento racial, sendo a maioria da população brasileira de pele negra, é importante que trabalhemos esses processos de conhecimento racial para que construamos um país consciente e digno.

Tendo isto em vista, objetivamos neste trabalho relatar uma experiência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), esse relato de docência foi aplicado em uma turma do 1º ano do curso técnico integrado em Multimídias no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba, *campus* Cabedelo. Para fins de organização teórica, este trabalho está dividido em cinco partes, contando com essa introdução, metodologia contendo a descrição e análise da experiência fundamentada, resultados, conclusão e as referências bibliográficas utilizadas para compor este relato.

2 METODOLOGIA

Contemplamos a teoria do efeito estético da recepção proposta pelas autoras Bordini e Aguiar em 1993, para a formação do leitor, visto que é uma prática dinâmica e fácil de utilizar em sala de aula. As autoras propõem 5 etapas para trabalhar com o texto literário nas aulas de língua portuguesa e literatura do ensino básico.

A 1º etapa: A determinação dos horizontes de expectativas, que vai diagnosticar a realidade sociocultural do aluno, preferências de leitura, seus interesses fora de sala de aula e etc, a 2º etapa diz respeito ao atendimento de horizontes de expectativas, que é quando o professor a partir do diagnóstico feito anteriormente trará leituras que satisfaçam as expectativas dos alunos,

na 3ª etapa temos a ruptura do horizonte de expectativas, é o momento em que o professor trabalha outros textos que fogem aos usuais dos alunos, esta etapa, corresponde à utilizada neste artigo. As duas últimas etapas, representam respectivamente, o questionamento do horizontes de expectativas, corresponde ao momento de discussão após a apresentação dos textos, e a ampliação dos horizontes de expectativas, que é quando os estudantes ampliam seus conhecimentos literários e suas formas de ver e agir no mundo. (Bordini & Aguiar, 1993).

Para ampliarmos ainda mais nosso referencial teórico, utilizamo-nos dos conceitos de multiletramentos discutidos pelo London Group entre 1995 a 1996, que dizem respeito a experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar determinado conteúdo. Segundo Cope e Kalantzis, essa pedagogia visa o desenvolvimento do conhecimento com o processo de conectar as coisas da mente com as coisas do mundo. Tendo isso como base, pensamos em utilizar textos literários com assuntos em voga na sociedade para trabalharmos a formação do leitor, percebemos também a necessidade de trabalhar o letramento racial com os alunos devido à algumas leis que fundamentam as práticas da educação brasileira, nesse sentido, nos utilizamos do Decreto 4.886/2003, que diz respeito a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, essa lei determina que obrigatoriamente seja trabalhado em sala de aula assuntos da cultura afro brasileira, para a redução da desigualdade racial utilizando ações afirmativas que eliminem a fonte de quaisquer preconceitos e com diversos incentivos de ações governamentais, conforme texto resumido da lei.

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, instituída por meio do Decreto nº 4.886/2003, tem como objetivo a redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária. Em atendimento a disposto na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, foi criado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, por meio do Decreto nº 6.872/2007, e, em consonância com o eixo Educação do Plano, é que se desenvolveu o projeto a seguir. Igualdade Racial nas Escolas O projeto “Igualdade Racial nas Escolas” é desenvolvido pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em parceria com o Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. (Brasil, 2003-2007.)

O Letramento Racial é um conjunto de processos e práticas que podem diminuir as tensões raciais e auxiliar na reeducação desse indivíduo numa perspectiva antirracista. Segundo a socióloga Lia Schuman, as práticas desse letramento são definidas em 6 etapas:

(1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Twine, 2006, p. 344, apud Schuman, 2022, p. 182).

É importante que os discentes da educação básica tenham evidenciados em seus processos de aprendizagem a necessidade do combate ao racismo e das práticas discriminatórias. Nas práticas pedagógicas, a partir do confronto com a realidade racista e com o diálogo, podemos construir sujeitos críticos e letrados racialmente, é intrínseco que em nossas atividades docentes passemos para os nossos alunos esses debates, a fim de transformar a realidade em que os estudantes estão inseridos.

Para a realização dessa atividade, utilizamos um texto da autora mineira Conceição Evaristo, ela em seu processo de escrivência, dialoga com os processos antirracistas e com a produção da escrita em um processo de revide. Evaristo utiliza da literatura como um processo de falar das próprias dores e de ressignificar o passado, a escrita surge para a autora como a procura de um entendimento da vida, isso que muitas vezes, os alunos do Ensino Médio buscam, por isso acontece uma grande aproximação dos textos literários de Evaristo com eles.

O texto escolhido para a leitura foi o conto “Maria”, publicado no livro “Olhos d’água”, em 2014, os principais temas debatidos ao decorrer dos contos são algumas vivências, sobretudo de mulheres negras sejam elas, mães, filhas e/ou trabalhadoras, inseridas em contextos de subalternidade, imposições econômicas e opressões. No conto utilizado na atividade realizada, relata um assalto em um ônibus, no qual a personagem “Maria” é acusada injustamente de cúmplice do assaltante. É um texto muito rico em sensibilidade e que faz com o leitor questione a integridade dos personagens ali presentes e em como o racismo e suas estruturas conseguem destruir e apagar vidas.

Na aplicação da atividade, primeiro distribuimos folhas impressas com o conto para a leitura individual, após essa leitura, distribuimos fichas de leitura que contemplavam os seguintes campos para as respostas: gênero, autor, sobre o tema, os acontecimentos, autor e personagens, possíveis intertextualidades e as reflexões que determinado aluno tinha do texto.

Por fim, discutimos as respostas e as interpretações dos textos coletivamente, a fim de perceber quais aspectos chamaram mais a atenção dos alunos, como eles recebiam esteticamente o texto e suas interpretações pessoais da leitura e do tema que tangia o conto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a atividade foi realizada com êxito, devido a uma parcela considerável dos alunos leu os textos, realizou as atividades e os debates propostos. Descobrimos as possíveis inferências que os discentes realizaram com os textos, muitos outros textos foram informados para fazer intertextualidade com o texto, “Maria” de Conceição Evaristo, como a música a “Carne” de Elza Soares, que transcreve as vivências que o povo negro passa todos os dias, são percebidos outras inferências como casos televisivos de racismo que repercutiram nacional e internacionalmente, como de George Floyd, Vinicius Junior, dentre outros casos que repercutiram. Outra observação que foi constatada foi o fato de muitos dos discentes não conheciam a autora Conceição Evaristo, os textos dela ou o conto apresentado, mesmo com esse desconhecimento da autora, a recepção estética do texto foi muito bem recebida pelos alunos, os debates tiveram das mais variadas opiniões desde a alguns não entendimentos no texto, falas sobre relatos pessoais e de outras pessoas que conheciam.

Nos surpreendemos com uma discussão provocada por uma das alunas sobre feminismo, racismo e pautas neoliberais, foi surpreendente devido ao fato de que não esperávamos uma discussão elencadas nisso, mas o texto trabalhado possuiu este caráter motivador. Acreditamos que esses resultados devem-se ao trabalho contínuo de trabalho com a leitura e a interpretação realizadas no curso de multimídias do campus, podemos levar em consideração também a bagagem teórica de mundo que esses alunos possuem e que certamente favoreceu os diálogos. Por fim, julgamos válido o exercício da aprendizagem utilizando o texto literário “Maria” e a ficha de leitura, para o fortalecimento do letramento literário e racial, na perspectiva dos multiletramentos. Evidenciamos a necessidade do trabalho pautado em perspectivas próximas ao cotidiano dos alunos, visto que notamos uma identificação e empatia ao tema proposto, logo há a aproximação ao texto literário, dessa forma podemos responder um grande questionamento que permeia nosso trabalho docente: “Como

trabalhar literatura em sala de aula?” aproximando o aluno com a literatura através do apelo à realidade que o conto traz. Concluímos em nossa prática que a utilização de contos em sala de aula é extremamente produtiva para o aprendizado e para o desenvolvimento do letramento racial e literário nos alunos do Ensino Médio. As questões amplamente debatidas nessa experiência são de suma importância para a construção de um país antirracista e justo.

REFERÊNCIAS

BELÉNS, Jussara. MACEDO, Cinthia. **Uma análise da prática de leitura e escrita nas séries iniciais**. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 2014.

BOTO, Carlota. **Magda Soares e o processo de alfabetizar letrando**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/magda-soares-e-o-processo-de-alfabetizar-letrando/>. Acesso em 06 de março de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 2008**. Acesso em 06 mar de 2024.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 6 mar. 2024.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do Ideau**. Instituto de desenvolvimento do alto Uruguai. Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015 Semestral ISSN: 1809-6220.

NUNES, Isabella. DUARTE, Constância. **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. - 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

SCHUMMAN, Lia. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. In: **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SILVA, Gimina. NASCIMENTO, Júlia. O letramento racial como ferramenta de erradicação do racismo. **Revista Mosaico. Dossiê: Educação e mídias**. ISSN: 2176-8943. v. 15 n. 24 (2023): Mídia e Educação.

SILVA, Themis. **Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LITERATURA: A AUSÊNCIA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA

Richelly Silva SIMÕES¹⁵⁹

Rosângela de Melo RODRIGUES¹⁶⁰

1 INTRODUÇÃO

Este relatório se fundamenta na apresentação de minhas considerações e reflexões acerca do desenvolvimento e aplicação das atividades de estágio de docência, realizadas na Escola Cidadã Integral e Técnica Dom Adauto, em uma turma de EJA do ensino médio, no período de 14 de maio à 19 de junho do ano de 2023. Sob a orientação da professora Rosângela Rodrigues. Neste estágio, tive como objetivo promover aos discentes a possibilidade de estar em contato com diferentes gêneros literários, busquei propiciar o estudo da linguagem poética, a compreensão de algumas características estruturais dos textos abordados e, sobretudo, criar condições para o desenvolvimento da competência comunicativa e a capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, através de estratégias metodológicas que pudessem viabilizar um processo de ensino-aprendizagem significativo tanto para os alunos quanto para mim professora em formação.

Considerando-se a formação profissional docente como um processo que exige a compreensão de situações concretas que envolvem o ofício da profissão no contexto escolar, o estágio supervisionado de intervenção constitui uma das etapas mais importantes dessa formação, visto que é neste momento que o acadêmico tem a oportunidade de, estando em contato com a verdadeira realidade do ensino, estabelecer um elo entre teoria e prática e a partir do contato com essas situações reais conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho.

Neste contexto, o estágio supervisionado III possibilita ao graduando a partir dos conhecimentos teóricos e das habilidades adquiridas ao longo da vida acadêmica,

¹⁵⁹ Estudante do curso de língua portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: richellyago@gmail.com

¹⁶⁰ Doutorado em Literatura e Interculturalidade, professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: rosangela568@gmail.com

enfrentar a realidade e os desafios do agir docente e, provido desses conhecimentos desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem voltado para questões de cunho social atreladas ao ensino de literatura

Dessarte, este componente curricular vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele representa uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (Filho, 2010).

Nesta perspectiva, este relatório tem por objetivo documentar e descrever de forma analítica, mediante subsídios teóricos estudados ao longo de minha formação acadêmica, sobre a experiência adquirida como professor-estagiário durante a prática de intervenção em sala de aula no estágio de literatura em uma turma de 1º e 2º anos do ensino médio, no turno noturno.

Deste modo, o desenvolvimento deste trabalho se constitui nas seguintes etapas: introdução, com uma breve apresentação do campo de estágio e abordagem sobre a importância do estágio para a formação docente; fundamentação teórica, compreendendo as principais teorias referentes a área no que concerne a formação do leitor no ensino médio. Consequente, é apresentado o relato descritivo/analítico sobre o desenvolvimento das atividades de estágio e por fim são apresentadas as considerações finais, na qual apontamos a validade e os aprendizados da experiência vivenciada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico corresponde às reflexões acerca do ensino de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio. Para isto, irei embasar minhas considerações com pressupostos teóricos que norteiam as práticas educacionais brasileiras.

2.1. O ensino de literatura: a formação do jovem leitor no ensino médio

A ausência de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico é uma realidade cada vez mais visível. Essa situação ocorre devido a escola permanecer com uma percepção mecânica e tradicional do ensino literário, priorizando o trabalho com atividades que habitualmente abordam o texto através do livro didático, no qual aparecem apenas em fragmentos, reduzindo-se assim à meros pretextos contudísticos, deixando de lado o principal objeto de estudo, a leitura da obra literária em sua

integralidade. Nesse contexto, mesmo quando há a leitura do texto, ela é realizada de forma descontextualizada e pautada sob a prática de decodificação. As atividades de responder fichas de leituras com perguntas óbvias, descrever a ideia principal do texto ou realizar exercícios superficiais de interpretação, são tarefas que dispensam a interação, causando certa resistência por parte do aluno, tendo em vista que o texto é utilizado para o desenvolvimento de atividades avaliativas.

Além disso, prioriza-se no ensino médio, a abordagem historicista da literatura, sustentando-se apenas em uma apresentação panorâmica das escolas literárias, estilos de época e dos principais autores e obras. Em que, na maioria das vezes os autores são inçados pela tradição canônica; os textos trabalhados são os representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente inserido (CEREJA, 2005), ainda que “os PCNS[...] alertem para o caráter secundário de tais conteúdos” (OCEM, 2006, p. 54). Nesta perspectiva, podemos evidenciar a falência da literatura no ensino, uma vez que:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino (Cosson, 2006, p. 23).

À vista disso, pode-se afirmar a recorrência do trabalho com textos literários que não contemplam práticas que privilegiam a autonomia e formação leitora, afim de que os alunos interajam com a mensagem textual e nela projetem os conhecimentos prévios, logo, percebe-se que a formação do leitor como sujeito crítico, consciente e atuante em uma sociedade, ainda não é prioridade no contexto escolar.

Além disso, a metodologia presente no ensino básico realiza o trabalho com a língua ante a literatura, desse modo, ambas se perpetuam no ambiente escolar como matérias distintas. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) afirmam que muitas vezes é priorizado o ensino de gramática, dissociando a relação existente entre a literatura, texto e gramática:

[...] Os livros didáticos em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantem professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de textos não tivessem relação entre si (Brasil, 2000, p. 16).

Essa dicotomia corrobora para a escolarização do texto literário que o leva a realização de atividades de análise linguística em aulas de língua portuguesa. Com isso, Colomer (2007) afirma que é indispensável uma escolarização adequada, na qual haja uma prática de ensino que relacione tanto a literatura enquanto atividade comunicativa e estética quanto a didática como prática interacional, se fazendo necessário reconhecer a literatura como berço de grande parte da formação cultural.

Diante dessa situação, a fim de buscar uma possível melhoria na qualidade do ensino de literatura, os documentos oficiais da educação propõem uma reavaliação do currículo do ensino da literatura, no qual sugerem práticas metodológicas que estimulem a leitura de textos literários. Os PCN's (2001, p. 36-38) orientam que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. [...] Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (2001, p. 36-38).

Nesse sentido, o trabalho com língua e literatura deve funcionar de maneira integrada, pois ambas dialogam em um processo de sentido auxiliando no desenvolvimento comunicativo e sociocultural do sujeito. Assim, se há a necessidade de letrar literariamente o discente para que haja fruição e ao mesmo tempo reflexões diante do texto, é através do letramento literário que a escola possibilitará ao alunado o hábito de leitura e conseqüentemente a prática de escrita, como afirma Cosson:

[...] 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 [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais cega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23).

O trabalho com a literatura no ensino médio é fundamental para a formação do aluno, considerando que, o contato com o texto literário pode proporcionar mais do que o desenvolvimento da educação estética e da sensibilidade à construção do pensamento crítico sobre questões de cunho político, ético, ideológico e social. Tendo isso em vista,

é correto afirmar que a literatura faz parte da construção humana social do indivíduo e por esse motivo deve ter lugar permanente e privilegiado em sala de aula.

Para isso, é indispensável que o professor utilize-se de unidades de ensino através de um método recepcional, que se constituirá em desenvolver ações no processo da leitura, entre elas a determinação do horizonte de expectativas, na qual o aluno apresentará o que consegue ver acerca do texto, em seguida, o atendimento do horizonte de expectativas, em que se deve proporcionar ao aluno experiências com textos literários que satisfaçam a sua necessidade; a ruptura do horizonte de expectativas, ou seja, a apresentação de leituras mais elaboradas, oferecendo ao discente textos que se assemelham aos anteriores em sua temática; questionamento do horizonte de expectativas, momento em que haverá a comparação entre o que se conhecia e o que se conheceu a partir da ruptura; e por fim, a ampliação do horizonte de expectativas, a conclusão por parte do aluno, de que as leituras realizadas durante o processo construíram novas perspectivas.

Portanto, o trabalho literário na escola, necessita de práticas pedagógicas bem definidas que não se reduzam simplesmente a transmissão de informações sobre a literatura, nem apenas como atividade de fruição. Como também, é preciso superar a dicotomia da divisão entre o ensino de língua e literatura, a fim de propiciar a presença de ambas na formação do leitor. Para tanto, não podemos esquecer do papel do professor nesse processo. Só assim, como discorre Paulino (2001), teremos um professor que ao ser mediador, desenvolve a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores críticos e reflexivos. Sobre isso, Zilberman discute que é necessário:

[...] adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (Zilberman, 1988, p. 44).

À vista disso, é necessário atentar-se para uma pedagogia crítica cujo foco seja a formação do aluno numa perspectiva de letramento. Ao compreendermos que a prática social da leitura está sendo cada vez menos desenvolvida no âmbito escolar, se faz necessário alertar-se para sua importância na formação do jovem, já que a partir dela podemos possibilitar a construção de um sujeito crítico e atuante em uma sociedade letrada. Desse modo, é fundamental que sejam revistos os métodos que concernem o

ensino da leitura nas salas de aula, afim de construí-los tendo em vista a formação do leitor.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O período de estágio de intervenção docente foi realizado na Escola Cidadã Integral e Técnica Dom Adauto, localizada na cidade de Serra Redonda-PB. A escola tem aula nos três turnos e possui uma estrutura com 23 salas de aula amplas, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado.

Quanto às atividades de intervenção foram iniciadas no dia 11 de maio e concluídas no dia 20 de junho de 2023, após algumas interrupções em decorrência de alguns feriados, paralisações e, também, da necessidade de estender os encontros sendo necessário que ficar um encontro a mais, devido ao tempo reduzido de aula, apenas 30 minutos cada, no período noturno. Devido a estes fatores e para cumprimento do prazo de conclusão do estágio, a minha sequência didática precisou ser alterada em dois momentos.

Primeiro, em decorrência do horário tivemos que fazer uma redistribuição dos textos, a partir do 3º encontro, para que eu conseguisse trabalhar melhor os gêneros literários. E em um segundo momento, apliquei as atividades sequenciadas, cuja temática escolhida foi “A representação das mulheres ao longo do tempo”, no ciclo V que corresponde ao 1º e 2º anos do ensino médio. A turma tem 25 alunos matriculados, entretanto apenas uma média de 80% desse total participou das minhas aulas.

3.1. Relato de Experiência – Língua e literatura

Concluído o período de produção e realizadas as correções necessárias da sequência didática, iniciei a aplicação das atividades, as quais foram elaboradas com base nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa no nível médio, em uma turma de 1º e 2º da modalidade de Educação para Jovens e Adultos. A finalidade de minhas ações foi introduzir o estudo dos textos literários pertencentes ao movimento literário do Arcadismo e colocar os educandos diante de uma diversidade de textos que se fazem presente em seu cotidiano, a partir dos quais tentei desenvolver a interpretação textual, a leitura, a escuta, a oralidade e apresentar as especificidades da

linguagem poética. Para realização das aulas, utilizei recursos como o módulo didático, a lousa, e outros materiais impressos, como imagens, para facilitar a aprendizagem dos discentes e tornar as ações mais claras. No que concerne o conteúdo temático, os textos e atividades aplicadas estavam relacionados a temática “A representação da mulher ao longo do tempo”, a qual fiz a divisão em quatro subtemáticas, a saber: “A idealização feminina e os padrões de beleza”, “Mulher do campo: antes e hoje”, “A mulher nas relações amorosas” e “Liberdade feminina”. Escolhi este tema por julgar condizente com os interesses e faixa etárias dos alunos. Além disso, por ser uma temática ampla teríamos a possibilidade de trabalhá-la a partir de diferentes perspectivas nos textos literários, tornando as aulas mais diversificadas. No mais, compreendi ser de fundamental importância discutir sobre a trajetória da mulher no meio social no contexto educacional.

Encontro 1: A idealização feminina e os padrões de beleza

Gêneros literários: Poemas

No primeiro encontro, direcionado para aula de literatura, segui com a temática 'A idealização feminina e os padrões de beleza'. Nesse encontro, explorei o gênero literário poema, de modo que, iniciei a aula reforçando o conceito de gêneros literários e os diferenciando dos textuais.

Ao introduzir o estudo do poema, percebi a não familiaridade dos alunos com esse gênero. Com intuito de ativar seus conhecimentos prévios, questionei se eles conheciam o escritor que seria trabalhado, Gonçalves Dias, todos se omitiram em suas respostas. Logo adiante, informei se tratar do autor do poema "canção do exílio", mas, ainda assim, os alunos não expressavam conhecê-lo. A falta de contato com o poema se tornou ainda mais perceptível ao longo da declamação e ao propor a realização de uma análise muitos deles pareciam retraídos para exercer tal atividade.

Encontro 2 e 3: A idealização feminina e os padrões de beleza.

Gêneros literários: Sonetos e lira

No segundo e terceiro encontro, trabalhei os textos literários, soneto e lira, gêneros que até então os alunos não haviam tido contato. Para tanto, iniciamos a aula declamando os sonetos “És dos céus o composto mais brilhante”, "De açucenas e rosas misturadas”, “Soneto XXXI”, e a lira “VII”, de modo que, ao longo da discussão acerca

das maneiras que os eu líricos retratam a figura feminina busquei oferecer aos alunos a possibilidade de construir o sentido por meio de diferentes níveis do poema (lexical, sintático e sonoro). Contudo, ao serem indagados sobre esses gêneros, no que concerne estilo e estrutura, demonstraram-se inseguros em responder, mas ao mesmo tempo questionaram sobre as diferenças e semelhanças entre poema, soneto e lira. Desse modo, percebi que ao mesmo tempo em que houve uma retração diante do gênero, também surgiu certa curiosidade pelo que estava sendo trabalhado.

Encontro 4: Mulher do campo: antes e hoje.

Elemento motivador: Palavras

Gêneros literários: Liras e sonetos.

Iniciei o quarto encontro com uma nova subtemática “Mulher do campo: antes e hoje”. A princípio apliquei o elemento motivador que se constituiu em dividir o quadro em duas partes, a primeira correspondia a mulher do campo de antes e a segunda a mulher do campo de hoje, em seguida, ao apresentar algumas palavras, solicitei que eles as colocassem no lado correspondente, ou seja, que caracterizassem a mulher do campo em cada época, justificando o motivo de suas escolhas.

Posterior a este momento, recitei duas liras, do escritor Tomaz Antônio de Gonzaga. Com o intuito de envolver os discentes na análise dos poemas, questionei e discuti sobre a forma como a mulher é apresentada em ambos, bem como acerca do culto a vida simples e campestre, características da poesia árcade. Durante a discussão, alguns alunos se mantiveram retraídos e em silêncio, enquanto outros apresentaram respostas bem pertinentes, demonstrando desenvolver certa construção de sentido diante do texto. Assim, explorei a temática dos poemas elucidando e reforçando alguns aspectos próprios do gênero lira, como também os elementos árcades presentes neles.

Encontro 5: A mulher do campo de antes e de hoje.

Gêneros literários: Liras e sonetos

No quinto encontro dei continuidade a sequência proposta para a aula anterior. Desse modo, realizei a leitura declamada do soneto “Olha, Marília, as flautas dos pastores”, de Manuel Maria Barbosa du Bocage. Levando em consideração que é o meu papel de professora-estagiária partir daquilo que o alunado conhece para aquilo que desconhecem, a fim de propiciar o crescimento do aluno-leitor, realizei alguns

questionamentos sobre as impressões acerca do texto, com a pretensão de considerar os seus conhecimentos prévios.

Nesta aula, havia vinte discentes em sala e destes, apenas uma aluna se expressou sobre o poema afirmando que o soneto, em estudo, apresenta uma forte recorrência de elementos da natureza, e que isso é uma característica do movimento árcade. A partir da afirmativa da aluna, iniciei uma discussão sobre a forma como o eu lírico expressa seus sentimentos por Marília, além de apontar a atitude assumida por ele em viver intensamente o momento. Embora tenha havido poucas participações percebi o interesse e atenção da turma durante a minha explicação.

Finalizei a aula, esclarecendo que os poemas apresentados no decorrer dos encontros fazem parte da escola literária denominada de Arcadismo, que compreende a produção literária brasileira da segunda metade do século.

Encontro 6: A mulher nas relações amorosas

Gêneros literários: Sonetos e liras

Por conseguinte, trabalhei com os sonetos “XXXIII” e “IX”, de Cláudio Manoel da Costa, e a lira IV, de Tomás Antônio Gonzaga. Referente aos sonetos, busquei levar os alunos a perceber as semelhanças presentes entre ambos com relação a forma como o eu lírico percebe a mulher/amada diante do amor. Durante a discussão obtive um retorno positivo, uma vez que houve a participação de grande parte da turma. Diante disso, retornei para os elementos estruturais do gênero, os quais à medida que ia perguntando os alunos iam brevemente apontando.

Quanto a lira, realizei a leitura declamada e para maior compreensão da musicalidade, própria do gênero, a reproduzir por meio do áudio encontrado no YouTube. Para prosseguir, destaquei a relação amorosa presente nos versos, e assim como nos poemas anteriores consegui envolver os alunos nas discussões, obtendo contribuições significativas dos discentes.

Para finalizar o 6º encontro, que se refere 12 dias de aulas. Realizei uma atividade composta por três questionamentos relacionados aos gêneros discutidos no atual encontro, com os quais, por meio das respostas, cheguei à conclusão de que o meu trabalho estava cooperando de forma positiva no processo de aprendizagem do aluno, me deixando bastante grata. De modo geral, durante a minha intervenção escolar, me propus colocar os discentes em contato com um pouco da diversidade de gêneros

literários que circulam no corpo social com vista ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta, oralidade e escrita, tão necessárias para a formação pessoal, profissional e, conseqüentemente, a plena inserção na sociedade. Diante destas colocações, cheguei ao fim da aplicação das atividades de estágio com o sentimento de dever cumprido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é possível concluir que o estágio supervisionado III possibilita ao estagiário a oportunidade de adentrar na esfera escolar, e conhecendo a realidade do seu futuro campo de trabalho refletir a partir de um olhar crítico sobre as práticas educacionais. Com isso, por meio da minha intervenção, pude refletir acerca das atuais práticas que concernem o ensino-aprendizagem no nível médio, como também sobre a necessidade de um preparo didático-metodológico, que envolva estratégias que colaborem para a devida formação do alunado.

Dessa forma, com base nas aulas vivenciadas, e tendo em vista as orientações recebidas, busquei práticas que suprissem as necessidades dos discentes, desenvolvendo condições que os motivasse a analisar, criar e questionar suas ideias, possibilitando assim, a construção de críticas e reflexões diante do meio social.

No entanto, não se consiste em uma tarefa fácil, pois não é sempre que as aulas ocorrem como programadas. Em razão de se tratar de uma turma de EJA do período noturno, acarreta ainda mais obstáculos, assim, muitas vezes temos que nos adaptar na tentativa de atendê-las, promovendo um ensino significativo e contextualizado conforme orientam os documentos que regem a educação.

Nesse sentido, o professor no campo de estágio necessita de habilidades para reajustar suas ações, com vistas na melhoria da aprendizagem dos alunos pertencentes aos diferentes grupos sociais, propiciando o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sociais, como a uma formação crítico-reflexivo que contribuirá para o seu desenvolvimento humano.

Dessa forma, comprova-se que o estágio é de suma importância para uma formação docente, pois é dele, que o professor-estagiário adquire conhecimentos, tornando-se capacitado para exercer a sua futura profissão, em que atuará para a formação de um sujeito leitor e atuante na sociedade.

De modo geral, o estágio de intervenção é algo desafiador, mas muito enriquecedor para um graduando, pois faz-nos entender quais os aspectos que precisam ser reformulados em busca de práticas de ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes.** 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2010/01/04/oestagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/> Acesso em: 10 jun. 2019.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

Linguagens, códigos e suas tecnologias. (**Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 1**). Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-43.

SOARES. Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Sensibilização da leitura.** v. 30. Maringá, 2008.

ENSINO DE FIGURAS DE LINGUAGEM PARA ESTUDANTES DO VI CICLO DA EJA

Sara Milleny Trajano MARINHO

Manassés Morais XAVIER

1 INTRODUÇÃO

O estágio em Língua ou Literatura é um momento essencial para formação do futuro professor de Língua Portuguesa, pois é uma fase em que vamos para prática do “professorar”, por meio desse momento sabemos como é a realidade de uma escola, da comunidade escolar, da sala de aula para o docente, como é dar aulas para vários estudantes do ensino básico, cada um com sua particularidade e características próprias de suas idades. Além disso, aprendemos ter mobilidade para fazer possíveis adaptações de conteúdo e planejamento, entre outras atividades que vão nos direcionar ao longo da vida.

Neste relato, iremos comentar a experiência de Estágio em Língua para o Ensino Médio em uma turma do VI Ciclo da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Estadual de Campina Grande na Paraíba. Para fundamentar os argumentos desenvolvidos ao longo desta exposição, utilizamos Carvalho (2022), Bentes (2011), Azeredo (2021), entre outros teóricos da Língua.

Antes e durante o período de observação, mantivemos contato com a professora supervisora e com o professor orientador do estágio. Quando comentamos com a professora sobre o estágio, ela já indicou a turma do VI Ciclo B, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio regular, por ser uma turma tranquila, não ser numerosa na quantidade de alunos. Ainda nessa mesma conversa perguntamos o nível desses estudantes e a docente disse que eles estavam mais ou menos no nível escolar de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, o que infelizmente representa um atraso considerável no desenvolvimento escolar desses estudantes.

Ao longo das comunicações realizadas, a professora supervisora sugeriu que ministrássemos aulas sobre Figuras de Linguagem, em especial sobre as figuras de palavras e pensamentos. Acatamos a sugestão e perguntamo-la se seria possível ministrar dez aulas, ela prontamente aceitou e nos deixou à vontade para preparar as aulas.

Após essas primeiras informações, começamos a pensar no eixo da Língua Portuguesa que iria-se trabalhar durante as aulas. Vimos a possibilidade de trazer vários gêneros textuais em diversos suportes para explicar as figuras de linguagem no nosso dia a dia. Sendo assim, o eixo que escolhemos e o que mais se adequava a esse objetivo era o de leitura e o de análise linguística e semiótica.

Encontramos esses e outros eixos da Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trazer esses eixos para sala de aula nos trouxe segurança, porque sabíamos que a BNCC é um documento norteador, que no geral, orienta e é validado pelos profissionais da área da Educação. Além da segurança, definir os eixos nos ajudou no percurso do planejamento para agir com mais objetividade.

O(a) docente que trabalha com as linguagens humanas, como é o caso do professor de Português, precisa ter em mente que estamos em um campo amplo, logo não daria para utilizar em um só momento todos os eixos (leitura, escrita, análise linguística/semiótica, oralidade...). Por isso, definir alguns dos eixos junto com professor orientador do estágio foi essencial nesse processo de planejamento.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Começamos a observar as aulas de Língua Portuguesa ministrado pela professora da turma do VI Ciclo B no dia sete de agosto de 2023. Durante a primeira aula, tínhamos quatro alunos em sala. A docente começou a aula dizendo as notas do 2º Bimestre, depois fez uma revisão sobre Pré-modernismo, corrigiu uma atividade que tinha passado na aula anterior, logo em seguida fez uma leitura compartilhada da crônica “Carroça dos cachorros” de Lima Barreto⁴, fazendo em seguida referência ao romance de “Triste Fim de Policarpo Quaresma” e por fim um breve vídeo sobre o personagem Policarpo Quaresma.

Consideramos a turma tranquila e participativa. Na hora da leitura, eles não queriam ler, dois estudantes alegaram estar com problema na visão. Após essa aula, a professora disse que na verdade essa era uma desculpa deles para não ler, porque eles têm dificuldade na leitura. Essa é uma realidade lamentável. Estudantes no último ano do período escolar com dificuldades basilares.

A professora comentou que a maioria da turma é composta por pessoas que estudaram há muito tempo e estão voltando agora para concluir. Há várias

possibilidades para que os estudantes cheguem no último ano escolar com dificuldade na leitura. Alguns estudantes podem ter sido alfabetizados já na fase adulta e hoje em dia não praticam a leitura ou foi alfabetizado na infância de maneira traumática e pouco estimulante, o que pode ter gerado uma barreira na aprendizagem, entre outros motivos.

A nossa sociedade costuma propagar a ideia de que crianças e adolescentes são o futuro da nação, são a esperança para um mundo melhor. Ao contrário do que é propagado, acreditamos que não só crianças e adolescentes são a esperança para nosso futuro, mas os adultos e idosos também são. Logo, devemos estimular a leitura desses estudantes, trazendo um texto que se aproxime com a realidade deles, entre outras estratégias e acima de tudo acreditar que eles são capazes de mudar a realidade deles através da educação. Para que essa mudança aconteça é preciso que o docente e o futuro professor tomem consciência da responsabilidade que também está nas suas mãos e procure uma formação continuada para que estejamos preparados para as demandas que os estudantes trazem.

Voltando para a descrição das aulas, na segunda aula do dia sete de agosto, só tinham dois alunos em sala. Nesta aula, a professora entregou uma folha com breve resumo sobre a vida e obra de Augusto dos Anjos³, fez a reflexão do poema “Psicologia de um vencido” do mesmo autor e no final da aula deu tempo para que os estudantes pudessem fazer uma atividade sobre Augusto dos Anjos.

No dia seguinte a docente da turma tinha mais duas aulas. Nesse dia tinha três alunos, mas nenhum era o que assistiu a aula do dia anterior, então a professora decidiu repetir a proposta das duas aulas, o que ela tinha falado no dia anterior com os outros estudantes.

No dia 14 de agosto, repetindo o mesmo movimento, só tinha dois alunos na sala de aula, mas como eram os mesmos da semana anterior, a professora conseguiu fazer a correção da atividade sobre Augusto dos Anjos e começou a dar o assunto de conotação e denotação, finalizando na segunda aula do mesmo dia.

Queremos deixar claro que o processo de planejamento de aulas que iríamos ministrar neste período de estágio foi sendo realizado antes e depois da observação que fizemos das aulas da professora supervisora. Neste ato de planejar, fizemos uma avaliação diagnóstica a partir da observação de aulas e tirando dúvidas com a professora supervisora. Sobre essa avaliação diagnóstica, Carvalho comenta:

A avaliação diagnóstica não só terá permitido verificar as aprendizagens realizadas pelos estudantes, como também convidará o professor a refletir sobre as causas do desempenho apurado e, assim, promover dois tipos de ações necessárias: uma para os alunos, no sentido de fazer intervenções, a fim de conduzi-los aos resultados esperados (dando novas oportunidades, conforme o caso); e outra para o próprio professor, no sentido de orientar o redirecionamento pedagógico, isto é, que mudanças ele terá de implementar em suas aulas (Carvalho, 2022, p. 29).

Vimos que uma maneira de os alunos aprenderem era trazendo algo do dia a dia deles. Sendo assim, um dos primeiros direcionamentos que pensamos fazer em um primeiro momento foi uma contextualização do que vem a ser, Língua, Linguagem, as manifestações da linguagem, a possibilidade de ela ser conotativa e denotativa para que assim pudesse introduzir com as figuras de linguagem. Como só tínhamos dez aulas, foi selecionado apenas dez figuras de linguagem, sendo duas de palavras e as outras de pensamento.

Começamos a dar aulas no dia 21 de agosto de 2023. Na primeira aula, perguntamos se os estudantes se lembravam do que se tratava as figuras de linguagem, eles citaram algumas que lembraram, mas não disseram a características dessas figuras. Dessa forma, explicamos que para entendermos sobre figuras de linguagem seria interessante fazer uma contextualização. Portanto, entregamos um material de apoio para eles acompanharem minha explicação, nessa proposta havia um esquema com o que eu iria explicar e com atividades que eles iriam fazer posteriormente.

A partir do material de apoio citado acima, questionamos aos alunos o que seria Língua, eles foram dando as opiniões e fomos fazendo um mapa mental no quadro. Logo em seguida explicamos sobre Linguagem e a diferença entre linguagem denotativa e conotativa. Na conotação encontramos as figuras de linguagem, definimos, mostramos as classificações e subclassificações dessas figuras. Para construção dessas definições utilizamos como base a gramática de Azeredo (2021) e fizemos as adaptações necessárias para que os estudantes pudessem ter uma compreensão mais efetiva das figuras de linguagem.

Azeredo (2021) divide as figuras de linguagem em: figuras de palavras, sintaxe, pensamento e figuras fônicas. Como só tínhamos 10 aulas, decidimos dar apenas 10 figuras de palavras. Na segunda aula do mesmo dia, iniciamos falando das o que vem a ser metáfora. O Gramático citado no começo deste parágrafo vai dizer que

Metáfora é um ‘princípio onipresente da linguagem’, pois é um meio de nomear um conceito de um dado domínio de conhecimento pelo emprego de uma palavra usual em outro domínio [...] A metáfora resulta de uma operação substitutiva; a associação semântica se articula no eixo paradigmático (Azeredo, 2021, p. 522-523).

Na sala de aula, optamos por comentar a definição semântica de metáfora a partir da etimologia da palavra “Metá/fora- Meta vem do grego Metha que significa mudança. Logo metáfora seria a mudança de sentido de uma palavra para outra. A palavra desvia do sentido literal para o não literal.

Após a realização da definição, mostramos aos estudantes a música *Meu Mel*, cantada na voz de Zé Vaqueiro⁶ com a letra, perguntamos se o cantor estava literalmente falando com um mel, eles logo responderam que não, que na verdade ele estava se referindo a uma pessoa. A partir disso chegamos a uma conclusão que o cantor usou uma metáfora para se referir a pessoa amada.

Após esse entendimento sobre metáforas, solicitamos que eles fizessem duas questões da atividade que está na folha que dei na primeira aula. Eles responderam as questões e fomos fazer a correção do exercício.

No outro dia, tínhamos duas aulas. Em um primeiro momento retomamos brevemente o que foi visto nas aulas passadas e depois iniciamos explicando o que era metonímia, seus tipos e comparação. O mesmo processo de pesquisa feita pela gramática de Azeredo (2021) e adaptação foi realizada nessas novas figuras. Bentes (2011, p. 100), ao parafrasear Bakhtin (1992), comenta, a partir do contexto de produção de livro didático para estudantes da EJA, que “um conteúdo só é significativo para alguém quando este alguém quer saber, quer aprender sobre determinado assunto ou tema”, por isso que é importante a adaptação do material didático, não só para melhor compreensão, mas também, para despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo programático.

Para exemplificar como eram as metonímias e comparações, mostramos um comentário de uma pessoa no Instagram fazendo o uso de uma metonímia e uma propaganda publicitária com uma comparação. Sentimos que os estudantes sentiram mais dificuldade em compreender sobre as metonímias, pelo fato de termos várias, então passamos um tempo considerável citando outros exemplos e tirando dúvidas da turma, já comparação eles compreenderam melhor.

Na segunda aula do dia 22, pedimos para que eles fizessem as questões 3, 4, 5 e 6 da folha que foi entregue no primeiro dia de aula. Fizemos a correção da atividade e comentamos com os estudantes o que era a hipérbole. Para exemplificar, trouxemos um meme hiperbólico. Após esse momento, os alunos fizeram a questão 7 do material de apoio, fizemos a correção e passamos uma nova atividade, desta vez a atividade estava em outra impressão que eu iria entregar, lá tinha uma nuvem de palavras e a partir dessas palavras eles iriam construir frases com as figuras de linguagem estudadas até o momento, após a realização dessa atividade fizemos a correção.

Sentimos que neste dia nos apressamos para dar as aulas. Acreditamos que isso se deu porque foi a primeira aula que o professor orientador assistiu do nosso estágio, então ficamos um pouco apreensivos.

No dia 28, durante a primeira aula retomamos brevemente o que foi visto nas duas aulas anteriores e iniciamos explicando sobre o que vem a ser antítese e ironia, eles leram um trecho do poema de Camões' *O amor é fogo que arde sem se ver* para compreenderem melhor sobre as antíteses. Além disso, viram um meme que mostrava uma ideia irônica. Percebemos que eles estavam entendendo o que estava sendo comentando e solicitamos que eles fizessem as questões 8 e 13 da folha que entregamos no primeiro dia. Após esse momento comentamos sobre a relação que as figuras de linguagem fazem com os gêneros textuais.

Na segunda aula, continuamos com a conversa iniciada no final da aula anterior. Depois voltaram para aquela folha com questões de vestibulares e Enem e fizeram as questões que trabalhavam com antítese e ironia.

No dia 29, demos visto nas atividades que eles realizaram durante essas aulas, fizemos a correção das questões 8 e 13 do material impresso que foi entregue no primeiro dia e das questões do Enem e vestibulares. Depois desse momento, comentamos a definição de eufemismo e personificação. Vimos um exemplo de eufemismo nos filtros de Instagram e a personificação em animações da Disney. Logo em seguida, os estudantes fizeram as questões 9 e 12 da xerox que eles receberam no dia 21 e depois da realização da atividade, fizemos a correção. Durante a correção lembramos que tinha uma questão com uma alternativa com nome prosopopeia e que não tínhamos comentado com os alunos que era a mesma coisa que personificação, então comentamos que se tratava da mesma coisa, só mudou o nome e eles compreenderam.

Ainda nesta aula, retomando ao que tínhamos comentado nas aulas anteriores sobre gênero textual, explicamos aos estudantes de forma rápida sobre o gênero carta e bilhete, alguns alunos comentaram que já fizeram cartas e bilhetes. Portanto, como eles compreendiam o que era eufemismo e onde encontrar isso em na oralidade e escrita, pedimos que eles fizessem uma carta ou bilhete para o colega com expressões que apresentem o eufemismo.

Na segunda aula do mesmo dia, os estudantes fizeram uma leitura em voz alta compartilhando o que tinha na carta que recebeu do colega. Depois desse momento, os alunos fizeram atividades de Enem e vestibulares sobre personificação e eufemismo e logo em seguida fizemos a correção.

No dia 4 de setembro explicamos sobre sinestesia e gradação, mostramos um exemplo desta figura com a música *Boy da Hilux*, dos cantores Iguinho e Lulinha⁸ e Yuri Pressão⁹. Para exemplificar a sinestesia trouxemos o poema *Pecado*, de Fidélia Cassandra¹⁰. No final desta aula os estudantes fizeram as questões 10 e 11 do material de apoio que demos no primeiro dia, fizemos a correção e demos o restante dos vistos que faltavam.

Na segunda e última aula, fizemos uma revisão do que foi visto durante esse período do meu estágio e para fechar esse momento preparamos um bingo sobre as figuras de linguagem, o ganhador do bingo ganhava uma caixa de chocolates e o restante da turma chocolate Bis. Essa atividade foi uma forma de eles fixarem o conteúdo e terem um momento mais lúdico para esse último encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nesse período de estágio que no dia a dia escolar, professores e os próprios estudantes subestimavam a capacidade de aprendizagem dos discentes da EJA e isso foi um dos motivos dos estudantes permanecerem com nível escolar abaixo do esperado. Sendo assim, uma estratégia que tivemos para manter esses alunos engajados e romper com o preconceito citado anteriormente foi trazer materiais atualizados e contextualizados para realidade dos jovens e adultos.

Fizemos esse trabalho ao levar diversos gêneros textuais presentes nos vários suportes de comunicação que tinham figura de palavras. Essa atividade foi essencial,

pois vimos que a aprendizagem pode ser significativa se o docente adapta o conteúdo programático para a singularidade de sua sala de aula.

Desta forma, notamos que tivemos um resultado satisfatório na aprendizagem dos estudantes, porque na última aula, com a dinâmica do Bingo eles conseguiram lembrar do que foi visto nas aulas anteriores e souberam identificar as figuras de palavras nos textos citados.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2021.

BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 83-105.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC) Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO. Robson Santos de. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2022.

VOZES ANCESTRAIS: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Cynthia Cavalcante BERTOLDO

Patrícia Cristina de ARAGÃO

INTRODUÇÃO

O manual didático se origina no meio escolar, antes mesmo da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os discentes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Através da imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (Júnior, 2004, p. 36).

A trajetória para que os livros didáticos chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que ao longo do tempo sofreu alterações para chegar no programa nacional do livro e matérias didáticos (PNLD) organização que é responsável pela disponibilização de tais materiais

É inegável que logo que se originou o livro didático, teve desempenho crucial na educação, sendo assim contribuindo para o professor ministrar suas aulas, os orientando de acordo com temáticas, e fatos essenciais para orientar os discentes a terem uma formação educacional.

O livro didático de história no contexto da educação básica se insere como um dos materiais ou o único que os docentes tem acesso para ministrar as aulas, o que o torna de suma importância e indispensável neste meio, entretanto ao seguir as ideias que estão inseridos nos livros didáticos sem haver uma problematização dos professores pode ocorrer a propagação de ideias incorretas sobre alguns fatos.

Sabemos que o livro didático, na maioria das vezes, é o único material utilizado pelo professor e pelos alunos. Ainda notamos, pela nossa prática, que para muitos professores ele é visto como verdadeiro e correto, o que faz com que seu uso seja feito de forma ingênua (Brandão, 2014).

REFERENCIAL TEÓRICO

As disciplinas de ciências humanas de modo geral desempenham uma função de extrema importância dentro do meio educacional, pois é a partir destas que além de transmitir conhecimentos e habilidades teóricas, contribuem significativamente para a socialização e a criação de cidadãos com pensamento crítico. Com isto a temáticas que estimulam a cada vez mais os discentes a serem mais inclusivos, a respeitarem a diversificação de culturas, religiões, e povos existentes na sociedade, mas que na maioria das vezes são representações de forma escassa ou inadequada.

Neste sentido, o livro didático de história consiste como um dos instrumentos principais para auxiliar o professor a orientar o aluno para construir a aprendizagem e a boa formação neste ambiente. Diante desse contexto transmitir informações, conceitos e habilidades específicas para os alunos que vão de acordo e que tenham como objetivos cumprir as competências gerais das ciências humanas e específicas para a área de história da BNCC (Base nacional comum curricular). Na área de ciências humanas uma das competências gerais é “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (Brasil, 2018).

Nesta perspectiva, na escola, é fundamental discutir assuntos que ajudem os alunos a desenvolver um pensamento que inclua o respeito à diversidade cultural, de gênero e religiosa. Isso os capacita a conhecer, acolher e valorizar indivíduos de diversos grupos sociais, sem preconceitos.

A história indígena se insere como uma das temáticas que pode despertar no aluno a reflexão para o tornar um cidadão crítico, pois ao aprender a história destes povos irá demonstrar para os discentes, a riqueza de culturas, línguas, povos e sua importância para a construção do país.

A temática indígena nem sempre esteve presente no meio educacional de forma obrigatória, pelo contrário sua inserção neste ambiente é bastante recente tendo sua implementação no ano de 2008 por meio da lei 11.645 que coloca como obrigatório o ensino de história indígena na educação básica, o que sem dúvidas é um marco para os povos indígenas pois a partir disto é possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Inserir-se nesse contexto a promulgação da lei (11.645/2008) que, pretendendo aperfeiçoar a sua antecessora (10.639/2003), acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história indígena. Apesar de reconhecermos que a referida lei foi muito mais fruto de uma luta social empreendida seja no campo dos movimentos sociais ou do meio acadêmico, concordamos com a análise de Adriano Paiva que salientou desde a promulgação da supracitada Lei, muitos textos e grupos de pesquisa têm se dedicado a pensar a formação de professores indígenas e a produção de material didático para suas escolas (Paiva, 2012, p. 12). Este esforço relaciona-se com a forma como os indígenas são vistos e entendidos pela produção historiográfica nacional e com o fato de que a produção didática e paradidática de História do Brasil, apesar de todos os progressos no campo acadêmico, ainda colocar o indígena no papel secundário (Lamas; Vicente; Mayrink, 2016, p. 128).

Entretanto ao mesmo tempo que a história indígena é importante para a construção da história do país, para uma boa formação na educação básica ela durante muito tempo na historiografia foi escrita de forma inadequada, onde na maioria das vezes os povos indígenas ao começar pelo termo “índio” são mostrados como seres inferiores e selvagens.

Para acompanharmos o percurso das populações indígenas no ensino, elegemos os manuais escolares de História como referencial por serem depositário privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares [...], além de ser material didático que tem permanecido constante na história das práticas educacionais de diferentes níveis (Bittercourt, 2013, p. 104).

O equívoco da historiografia sobre os povos indígenas como seres inferiores, tem como base uma visão eurocêntrica baseada em ideias e princípios do europeu que ao ter encontro com o outro o considera “inferior”, “incivilizado”, por não ter costumes parecidos com o seus, e por isto até a atualidade há uma ideia inadequada sobre estes povos, de como já mencionamos estão sujeitos ao colonizador o que é bastante repercutido no ensino básico de educação principalmente pelo livro didático (Almeida, 2010).

Os povos indígenas são comunidades que se diferem uma das outras, que tem costumes, línguas e culturas diferentes umas das outras, mas que ao terem o contato com o europeu foram hegemonzados em termos que excluem sua diversidade, e que o colocam em papéis secundários da história, muitas das vezes o que mais predomina é um ideia incoerente a respeito destes povos, sendo demonstrados somente como vítimas durante o processo de colonização.

Durante muito tempo, nos estudos sobre a história do Brasil, além das referências ao índio apenas nos primeiros anos da colonização, predominou a visão sobre os povos nativos como vitimados pelos inúmeros massacres, extermínios, genocídios e etnocídios provocados pelas invasões e

colonização dos portugueses e outros povos vindos da Europa a partir de 1500 (Silva, 2017).

Anos de representação inadequadas repercute numa representação negativa em relação aos povos indígenas. Entre estas representações está o dia 19 de abril, mais conhecido destas que é mais uma homenagem que inferioriza, menospreza e reduz a estereótipos criados pelo europeu por que não representa de forma correta os povos indígenas, o uso das pinturas e demais objetos da cultura indígena são utilizados nesta data sem nenhum significado.

A dita homenagem é bastante presente nos anos iniciais de educação onde normalmente as crianças se vestem com características das culturas indígenas, o que sem dúvidas é ainda uma problemática presente na atualidade.

A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens, discursos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum na maioria das escolas, principalmente no universo da Educação Infantil, que no dia 19 de abril se comemora o “Dia do Índio”, em todos os anos vem se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam nas suas cabeças. Remetendo a imagem a discursos pretéritos, folclorizados, homogeneizadores e desinformados sobre os indígenas (Silva, 2016, p. 51).

O que se observa é que ainda coexiste a visão incorreta quando a presença indígena é retratada, pois são apenas demonstrados no passado no período de colonização e sem nenhuns destaques os povos que estavam aliados ou contra o europeu. Ainda há um equívoco presente em diversas áreas como a literatura e o cinema de uma apresentação do indígena ingênuo, e que foi apenas vítimas daquele processo, sem mencionar a diversidade de acordos que foram feitas entre os próprios indígenas e o europeu e os que buscaram defenderam a sua terra.

Como exemplo desses acordos temos Araribóia agora conhecido como Martim Afonso de Souza, indígena que se aliou ao europeu contra os franceses na conquista do Guanabara, algo que foi bastante comum pois ao ter estes acordos com os indígenas era um benefício para o colonizador para poder iniciar o processo de colonização da região de forma mais fácil. (Duarte, 2011). Outro exemplo dos indígenas serem aliados dos portugueses é nos relatos de José Anchieta onde relata que os Potiguara fizeram alianças com os portugueses (Gonçalves, 2004). Através do que foi mencionado é possível perceber a diversidade de relações existentes entre os colonizadores e os indígenas, onde relatam que foram aliados destes no processo de colonização.

A presença indígena na atualidade é uma área muito ou quase nada representada no manual didático, o que faz com que os discentes ao terem contato com o livro didático concretizem a ideia de que o processo que ocorreu foi feito conforme a vontade do europeu e que não houve nenhuma ação para defesa de sua terra. E que o indígena ficou no período mencionado no livro, pois não há uma menção destes povos nos dias atuais. É de suma importância lembrar que hoje em dia diversas lideranças indígenas estão presentes em diversas áreas indo contra a exploração descontrolada, a favor das demarcações de terras e promovendo a conscientização sobre as questões indígenas, uma destas lideranças são Airton Krenak, Raoni Metuktire e Joenia Wapichana.

METODOLOGIA

A história indígena é crucial na educação ela promove a valorização e o respeito pela diversidade cultural, contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, oferece uma perspectiva mais completa e inclusiva da história do país e fortalece a identidade e o orgulho das comunidades indígenas. Além disso, fomenta uma consciência crítica sobre as relações entre povos indígenas e colonizadores. Para isto ocorrer de forma árdua é necessário um livro didático traçando e construído com o objetivo de orientar os discentes a serem mais respeitosos e conscientes a respeito da cultura do outro.

Através do que mencionamos, temos como objetivo analisar a presença indígena no livro didático de história. A imagem destes povos nos dias atuais está sendo trabalhada para os discentes da educação básica. Nesse sentido analisamos a coleção de livros de “história cidadania e sociedade” do autor Boulos (2018). Os livros de ensino fundamental analisados compreendem a fase do sexto, sétimo, oitavo e nono ano. Esses livros foram analisados em duas etapas: a primeira verificar a existência ou não de capítulos que mencionem em seus títulos questões relacionadas aos povos indígenas e a segunda etapa constitui em uma busca digital (tratam-se de materiais em PDF) de palavras chave como por exemplo “indígenas” e “nativos”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa iniciou-se as análises com os livros do sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental) e foi perceptível que nenhuma capa faz menção aos

povos indígenas. No livro destinado ao sexto ano no capítulo denominado “povos indígena da América” já há uma excelente desconstrução do estereótipo “índio” (se referindo a ideia de um único povo). Ao iniciar o capítulo na página cento e vinte é mencionado que os povos indígenas são 817 mil, divididos em 231 povos, mencionando que cada povo possui uma língua e cultura própria, que há diferenças e semelhanças físicas. No próximo livro o do sétimo ano) a presença indígena brasileira é retratada de forma significativa pois no capítulo “Saberes e técnicas indígenas” na página 17 através de textos de apoio é relatado que a história se inicia com chegada dos portugueses para muitos, pois a existência de uma história anterior é considerada como não sendo importante, e que isto acontece com frequência no livro didático, relata que a denominação “descobrimento” vinculada ao processo de colonização é inadequado, com estas menções é possível perceber a intenção do autor em que os discentes percebam a importância de estudar e refletir acerca da temática indígena, o que consideramos ser indispensável neste meio educacional

Nos últimos livros, oitavo e nono ano, o indígena aparece no livro do oitavo ano no capítulo “ Abolição, imigração, e indigenismo no império” neste livro a temática indígena é bem escassa aparecendo somente em uma espécie de bloco de notas onde contém um texto mencionado que as populações indígenas do Brasil iriam adentrar o século XIX em condições lamentáveis, concentradas em aldeamentos, que abrigavam grupos e etnias distintos, vítimas, por de guerras de tipo colonial e submetidos a uma nomenclatura mais simplificada para designar as populações nativas como índios mansos e índios bravos. O que contribui para o docente articular sua aula demonstrando o que estes povos passaram e quais são hoje seus objetivos.

No livro do nono ano aparecem no capítulo “Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres” na questão da simbologia onde foram colocados na nacionalidade surgindo uma imagem romantizada da população originária, mas que com a proclamação da República houve a necessidade de lidar com a questão indígena, levando à criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Que tinha como verdadeira prevenção transformar os indígenas em agricultores afastado os de seus hábitos considerados hostis numa tentativa, de integrados ao padrão da sociedade homogênea neste momento temos uma problemática que pode ser trabalhada de forma crítica com os educandos, os orientando a refletir a respeito por exemplo de por que os hábitos

indígenas eram considerados hostis e quais são hoje em dia os programadas que tem como objetivos defender a comunidade indígena.

Em relação a segunda etapa que foi realizada pela busca digital através de palavras chaves como “indígenas” e “nativos” foi encontrada em todos os livros analisados.

Ao final na análise percebemos ainda uma escassez da presença da literatura, liderança e da mulher indígena no manual didático o único momento em que aparecem é na questão do trabalho que desempenham atualmente, diversas lideranças indígenas desempenham papéis significativos na defesa dos direitos, na preservação cultural e na busca por sustentabilidade.

Lideranças estas que poderiam estar presentes nos manuais didáticos, pois ao mostrar que os indígenas ainda estão em busca dos seus direitos, que ainda há um preconceito sobre eles irá fazer com que os discentes, refletiram a respeito, e assim poderá se cumprir a competência da BNCC citada.

Entretanto como já mencionamos a debates de suma importância que estão presentes, nos livros analisados de forma mais específica no livro do sétimo ano, onde a preocupação em mostrar denominações incorretas, a história anterior a colonização, o que vai fazer com que o discente refletiva a respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a escola e o livro didático desempenha um papel crucial na educação e que a lei 11.645/2008 contribui de forma significativa para representar estes povos, e que com sua promulgação não apenas está a favor de levar uma educação de qualidade aos discentes da educação básica o que irá contribuir para a promoção da valorização a diversidade cultural, de gênero e o respeito, o que irá permitir que o aluno obtenha uma formação mais ampla e inclusiva enriquecendo o currículo escolar e promovendo uma visão mais holística do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de janeiro: **Editora FGV**, 2010.

BITTERCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 de janeiro de 2024.

BRANDÃO, Jefferson Dagmar Pessoa. **O papel e a importância do livro didático no processo de ensino aprendizagem**. CONEDU, v. 1, p. 1-6, 2014.

DUARTE, Marcello Felipe. De Arariboia a Martim Afonso. **Navigator**, v. 7, n. 14, p. 87-103, 2011.

GONÇALVES, Regina Célia; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. **Guerras e Açúcares: política e economia na capitania da Parahyba (1585-1630)**. 2004.

JÚNIOR, Boulos Alfredo. História sociedade & cidadania, 6º ano. Editora **FTD**, São Paulo, 2018.

JÚNIOR, Boulos Alfredo. História sociedade & cidadania, 7º ano. Editora **FTD**, São Paulo, 2018.

JÚNIOR, Boulos Alfredo. História sociedade & cidadania, 8º ano. Editora **FTD**, São Paulo, 2018.

JÚNIOR, Boulos Alfredo. História sociedade & cidadania, 9º ano. Editora **FTD**, São Paulo, 2018.

JÚNIOR, Décio Gatti. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Edusc, 2004.

LAMAS, Gaudereto Fernando; VICENTE, Braga Gabriel, MAYRINK, Natasha. **Os indígenas no livro didático: uma abordagem crítica**. In. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Recife, 2016.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SILVA, Edson Hely. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. In. **Revista História, histórias**. 2016.

SILVA, Edson. História indígena e história ambiental no semiárido pernambucano: os Xukuru do Ororubá. **Fato & Versões-Revista de História**, v. 9, n. 17, 2017.

SER POETA E FAZER POÉTICO: EXPERIENCIANDO O POEMA A PARTIR DE UMA ANTOLOGIA POÉTICA

Cassiene Raissa da Silva CAMILO

José Hélder Pinheiro ALVES

INTRODUÇÃO

O poeta e teórico norte-americano Ezra Pound em seu livro *ABC da Literatura* (2006) infere que “Os homens não alcançam compreender os livros enquanto não chegam a ter certa dose de vida.” (Pound, 2006, p. 90). Devemos levar essa ratificação em consideração quando o nosso trabalho didático for executado em uma turma estudantil composta por adolescentes e jovens. Pois, isso implica concluir que é preciso vivenciar determinadas experiências para compreender e interpretar os escritos traçados em um livro, caso contrário, esse leitor em formação poderá enxergar aquilo que está posto explicitamente nas páginas de uma obra literária, mas as informações implícitas não serão percebidas nem sentidas por ele.

Para uma fomentação saudável da prática de leitura na sala de aula podemos fazer uso de uma concepção abordada por Antonio Candido “[...] o conceito de função, vista como o papel que a obra literária desempenha na sociedade.” (Candido, 1972, p. 803). Discorrendo sobre essa noção Candido (1972) afirma “[...] a idéia de função provoca não apenas uma certa inclinação para o lado do valor, mas para o lado da pessoa; no caso, o escritor (que *produz* a obra) e o leitor, coletivamente o público (que *recebe* o seu impacto).” (Candido, 1972, p. 803). Tendo em vista o conceito de função, este pode atuar como uma função psicológica, educativa e de conhecimento do mundo e do ser (Candido, 1972). Ou seja, a leitura literária passa a ser realizada levando em conta a capacidade de uma obra permear em diversos âmbitos da nossa sociedade, inclusive entre os partícipes da escola.

Verificando esses estudos acerca da Literatura e seus significados históricos, constatamos o quanto esta difere-se da Gramática na qualidade de um componente curricular. Conseqüentemente a abordagem para o seu ensino deve ser especificada “A primeira diferença está no objeto e no modo como tratá-lo.” (Pinheiro, 2011, p. 25). Conscientes dessa conjuntura, buscamos caminhos que proporcionem uma instrução

literária, auxiliando para a formação de leitores frequentadores da educação básica. Essa problematização é decorrida por Martins (2006) quando destaca: “Enquanto as formas de encarar o texto literário não forem repensadas, os professores irão se deparar com a negação da leitura por parte dos alunos, cada vez mais desinteressados e desmotivados diante da leitura” (Martins, 2006, p. 100).

O maior desafio enfrentado na regência de um estágio supervisionado com carga horária de 90 horas refere-se, a partir desse reconhecimento, discernirmos que a nossa missão, enquanto professores em construção, é a de contribuir para que a compreensão em literatura, por parte de uma turma que acabamos de conhecer e com a qual não temos um vínculo estabelecido, seja alcançado e ampliado, de acordo com o que corrobora Amorim (2011) “O foco é o texto; ele é o ponto de partida. Mas o texto não é algo isolado do mundo. Sua significação mobiliza ideias e sentidos que nascem da relação que o texto estabelece com o contexto” (Amorim, 2011, p. 80).

Por isso, compartilhamos a literatura com os alunos, possibilitando uma aproximação que não ocorra por imposição, mas por um querer natural ou por uma curiosidade comum. E, o mais importante é que consigam identificar-se aos textos literários pelos quais acha-se um mundo com perspectivas múltiplas, conforme Silva (2011) reitera:

Esse universo fabulado, e tantos outros, que atravessam as diferentes culturas, na forma de suas produções literárias escritas ou orais, remete ao papel que deveria ter a escola de proporcionar vias de acesso à leitura e aos sentidos sem fim dessas formas de artes juntos aos alunos (Silva, 2011, p. 135).

Com o intuito de atuar de maneira eficaz nas aulas de literatura do ensino fundamental II, estruturamos a nossa prática pedagógica baseados nos autores já citados e em outros estudiosos e pesquisadores, bem como Souza (2007) e Neto (2016). Construimos planos de aula, organizando o conteúdo preparado para cada encontro com os alunos, priorizando a leitura e a experiência com o Poema — gênero textual do campo literário que escolhemos trabalhar em nosso estágio. Quanto ao exercício de um docente da área de Letras ministrando aulas que abordam esse gênero, Alves (2008) traz a seguinte análise “Formado em letras, pressupõe-se que um(a) professor(a) de literatura tenha uma vivência significativa com o poema e que conheça minimamente nossos poetas” (Alves, 2008, p. 23).

Em razão disso e para registrarmos, neste relato de experiência no ensino, a nossa jornada em sala de aula, organizamos esse documento da seguinte maneira: primeiramente com a *Introdução* — a presente seção que busca situar os direcionamentos tomados, seguida do tópico *Estágio de Literatura e o seu Espaço* que pretende discorrer acerca do início do estágio e sobre o local em que este ocorreu, posteriormente a seção *Observação das Aulas* que detalha essa fase observatória, após isso temos o *Planejamento de Ensino* com a descrição e fundamentação teórica dos nossos roteiros de aula, para então conduzimo-nos para a *Prática da Regência* com a elucidação da ministração de aulas, e encerramos com as *Considerações Finais* e com as *Referências* que identificam os autores examinados e consultados.

ESTÁGIO DE LITERATURA E O SEU ESPAÇO

A disciplina pela qual executamos as atividades aqui discorridas foi *Estágio de Literatura: Ensino Fundamental*. O nosso intento primordial seria ministrar aulas de literatura em uma turma do ensino fundamental II. Dessa forma, poderíamos nos aproximar da rotina de um professor, ofício que iremos exercer a começar por nossa graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Assim, fizemos a primeira visita na escola, iniciamos os trâmites burocráticos e com toda a documentação regularizada podemos iniciar a fase de observação das aulas. Esse é um ensejo indispensável para refletir sobre o conteúdo e a forma de ofertar um material construtivo. Pois, temos a chance de verificar com tranquilidade o perfil dos alunos que compõem a turma, bem como a maneira que a professora da classe trabalha o ensino para os educandos.

O espaço onde realizei o estágio foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Helder Câmara, localizada na Rua Lucioneia Maria da Conceição, no bairro Santa Cruz, na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba (PB). Oferecendo turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano, nos turnos manhã, tarde e noite, a escola atua com o Ensino Regular e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo informações do QEdu — portal de dados educacionais — (2021), são cerca de 419 alunos matriculados, um quadro de professores com 18 profissionais e mais 17 funcionários que efetuam as atribuições de vigias, secretárias, inspetores, merendeiras e auxiliares de limpeza.

A escola tem uma área confortável, corredores abertos, janelas grandes, com circulação de ar e vegetação bem cuidada em todo o terreno. Além de ter uma arquitetura favorável, mantém-se limpa e organizada, as salas contam com dois ventiladores, lousa conservada e uma televisão. Possui uma biblioteca aconchegante, com um número considerável de livros que podem ser acessados pelos alunos, e conta com duas salas de vídeo com aparelhos televisivos conectados à internet. Dispondo de dependências com acessibilidade, ambientes acessíveis a pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, a instituição almeja promover a inclusão de todos os seus alunos.

A turma na qual trabalhamos foi o 9º ano “D”, última série do ensino fundamental, sendo escolhida pela professora Daniela Carvalho de Andrade por ser uma classe com um bom rendimento no primeiro bimestre do ano de 2023. Daniela enquanto docente efetiva da disciplina Língua/Literatura Portuguesa foi a supervisora do estágio. Eram 26 alunos matriculados, um número favorável para que uma professora-estagiária com pouca técnica conseguisse manter os colegas atentos às atividades de leitura e discussão de textos. Outro ponto positivo foi o fato dos alunos não faltarem muito, mantendo a frequência e tornando as aulas proveitosas já que a maioria acompanhava todos os dias de aula.

OBSERVAÇÃO DAS AULAS

No dia 02 de maio de 2023, após alguns adiamentos por causa dos feriados do mês de abril e do período de provas realizado para o fechamento do primeiro bimestre na escola, iniciei a fase de observação das aulas que durou duas semanas, totalizando 12 aulas presenciadas. Na primeira aula conheci a turma, a professora Daniela informou sobre o papel que eu iria desempenhar e tive a oportunidade de me apresentar e começar a criar um vínculo com os alunos. Já havia conversado com o meu orientador, o professor José Hélder Pinheiro Alves, e com a minha supervisora sobre o desejo de trabalhar com o gênero poema em minhas aulas e ambos concordaram. Então, ao longo dessa parte observatória, comecei a estruturar os planos de aula sendo orientada pelo professor Hélder.

Antes e durante a etapa de observação das aulas, do mesmo modo ao decorrer da regência, conversei bastante com a professora Daniela, diálogos presenciais e virtuais,

por meio de aplicativo de mensagens, que buscavam aprimorar a minha abordagem pedagógica. Pois ela, já experiente, tem domínio à frente da sala de aula e sobre os conteúdos aplicados ao ensino da língua e literatura, utilizando o livro didático e aliando a este, textos disponíveis nas mídias sociais e produções audiovisuais disponíveis em redes de compartilhamento de vídeos. A sua didática faz com que alguns alunos participem das aulas, respondendo perguntas ou levantando questionamentos que melhoram o processo de aprendizagem de toda a classe.

Porém, percebi que um grupo específico ficava mais envolvido na aula, enquanto o restante da turma ficava mais retraída, eram tímidos e, alguns não se expressavam em nenhum dos momentos em que a professora solicitava a participação deles. Nesses instantes lembrei das reflexões feitas por Pérez Gómez (1998), no que concerne a interação sucedida ou cobrada aos alunos na esfera educacional, o autor depreende “Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.” (Pérez Gómez, 1998, p. 17). Ainda discorrendo acerca dos recursos de socialização nas instituições de ensino Pérez Gómez (1998) constata:

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (Pérez Gómez, 1998, p. 14).

PLANEJAMENTO DE ENSINO

Consoante ao mencionado anteriormente, ainda durante a etapa de observação das aulas, principiamos o nosso planejamento de ensino em conformidade com o que aponta Rafael (2019) “[...] enquanto prática social: uma rotina situada de interação, em que os seres humanos, na condição de agentes específicos, fazem funcionar modos estabelecidos de atender a determinadas finalidades” (Rafael, 2019, p. 20). O autor sucede ponderações relevantes sobre o ato de implementar uma preparação antecedente a aula para que as temáticas possam ser entregues de forma satisfatória aos estudantes:

É uma prática social porque atende às necessidades, funções e determinações que estão para além das intenções e previsões dos agentes diretamente envolvidos na situação concreta de aula. E, em qualquer de suas fases, planejar ensino é, igualmente, uma prática social porque é ação dirigida por alguém para atender a necessidades, funções e determinações que pertencem a esses sistemas (Rafael, 2019, p. 25).

Por conseguinte, reiteramos o quanto a literatura difere-se da gramática, em determinados aspectos, como em seu enfoque e na condução de suas aulas. Isto posto, verificamos a necessidade de aplicar uma proposta dinâmica aos minutos de instrução dos assuntos concernentes ao campo literário, é isso que Alves (2016) nos mostra “Tomar consciência de que os saberes didáticos – uso mais o termo pedagógico –, “construídos para resolver problemas próprios da comunicação de conhecimento”, são fundamentais para o professor” (Alves, 2016, p. 211). Ademais, o autor acentua:

Por certo, nós, professores de literatura, precisaríamos de uma pausa mais demorada para repensarmos nossas aulas – os conteúdos ministrados, quase sempre monitorados por livros didáticos que não favorecem o acesso a um número mais significativo de textos literários – e nossa metodologia, ainda bastante presa à exposição oral, com pouco espaço para o diálogo franco do aluno com os textos propostos, dentre outras questões problemáticas (Alves, 2016, p. 212).

Para que o planejamento ocorresse com um mecanismo efetivo e seguindo as diretrizes de Silva e Alves (2018) quando afirmam “Cada aula se configura como uma situação didática específica e singular, em que os objetivos e conteúdos são desenvolvidos a partir de métodos e realização do ensino, [...]” (Silva; Alves, 2018, p. 69), optamos por construir roteiros de aula, no formato de plano de aula. No que se refere a essa ferramenta Silva e Alves (2018) trazem uma definição assertiva, indicando:

Do plano de ensino resultará, ainda, o plano de aula. Segundo Libâneo (1994, p. 225), o plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem caráter bastante específico, construindo a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período em que o professor interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (Silva; Alves, 2018, p. 70).

Assim, elaboramos a nossa metodologia, fundamentados nos autores já referenciados e apoiados por uma antologia poética nomeada de *Os Sonhos em Mim*, composta no quarto período da graduação, no componente curricular *Literatura Infantil e Juvenil*, com orientação da professora Marcia Tavares Silva³. Essa antologia tem o tema que pressupõe o seu título, uma compilação de doze poemas em que a temática faz

alusão ao verbo sonhar em seu sentido literal e insólito, reunindo poetas escreventes de uma linguagem emotiva e fantástica.

A utilização desse mecanismo pedagógico faz-se interessante, pois possibilita autonomia ao professor e pode facilitar e expandir o ensino-aprendizagem, como afirma Júnior e Santos (2020). Os autores trazem premissas pertinentes a respeito da construção e aplicação de uma antologia poética para o ensino literário na educação básica, mas com ressalvas para que o docente não se apegue exclusivamente a suas escolhas textuais:

Por tais razões, acreditamos que a produção de antologias escolares pelos(as) docentes pode ser um gesto de autoria didática e de assunção de uma responsabilidade coletiva sobre quais textos literários ou fragmentos podem circular em contextos específicos. O(a) professor(a) como agente de letramento (KLEIMAN, 2006) assume a identidade de um(a) leitor(a) que é um(a) escolhedor (de escolher + dor), aquele que escolhe e que reflete sobre os processos e as práticas de seleção (Machado; Martins, 2009, apud Júnior; Santos, 2020, p. 178).

Antecipadamente ao uso da antologia, o primeiro encontro com a turma serviu para nos conhecermos melhor e para que eu pudesse introduzir de forma sucinta o conceito de literatura, poema, poesia e poeta; através de uma seleção de poemas referentes ao ser poeta e ao fazer poético, partindo dos seguintes escritos literários: *Motivo* (Cecília Meireles), *O Poeta é belo* (Mario Quintana), *AUTOPSILOGRAFIA* (Álvaro de Campos), *Razão de ser* (Paulo Leminski) e *Da calma e do silêncio* (Conceição Evaristo), poemas que utilizam de uma metalinguagem “A função metalingüística é uma equação: em termos gerais, a linguagem-objeto (o tema) é tratada com a linguagem do tema.” (Chalhub, 1991, p. 52) e podem ser interpretados como metapoemas, pois estruturam seus versos emitindo noções acerca da ação do poeta e da criação de um poema.

Foram organizados seis planos de aula, os quais continham informações sobre tema, turma, modalidade de ensino, duração da aula, número de alunos, data, conteúdo, objetivos gerais e específicos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e referência aos poetas e teóricos que respaldaram cada aula, atentando para as reflexões dissertadas em Lira, Neves e Bezerra (2015) quando certificam: “[...] o planejamento requer reflexão, é prognóstico, uma vez que prevê o que e como vai acontecer, para que se alcance o(s) objetivo(s). Deve ter um tempo pré-estabelecido e, por fim, deve ser acompanhado de avaliações, [...]” (Lira; Neves; Bezerra, 2015, p. 235).

PRÁTICA DA REGÊNCIA

Os planos de aula, somaram 12 aulas que foram ministradas em duas semanas, sendo duas aulas seguidas em cada dia, na terça, quarta e quinta-feira. No primeiro contato, depois de pedir que se apresentassem e antes de perguntar acerca da percepção dos alunos sobre a literatura no campo da poesia e do poema, li o texto do poeta curitibano Paulo Leminski, com verso livre e sem título, que tem uma composição interessante com os vocábulos “*leite, leitura, / letras, literatura,*” colocados nos versos iniciais, um recurso proveitoso para que pudéssemos verificar o grau de aproximação existente entre o alunado e a literatura, atentando para os aspectos enfatizados por Alves (2008):

Não se pode nunca esquecer de que a poesia tem no ritmo uma de suas grandes cartadas para nos fisgar. A leitura oral continua a ser um instrumento indispensável. Às vezes apenas ler e solicitar que cada aluno retome aspectos que chamaram sua atenção e livremente comentar. Outras vezes, ler mais detidamente, conversar sobre a possível experiência humana que está ali condensada (Alves, 2008, p. 25).

Realizei a primeira leitura em voz alta e, em seguida, solicitei que mais dois estudantes relessem o poema oralmente para que os demais acompanhassem. Posteriormente, conversamos sobre o entendimento que a classe tinha referente às palavras leitura e literatura, postas nos dois primeiros versos do poema. Os jovens são criativos, capazes de realizar inúmeros posicionamentos levando em conta um único objeto, e nesse instante pretendemos dar oportunidade para que falassem. Alguns expuseram não gostar de ler, pois, segundo eles “Ler é muito chato!”, outros disseram não ter contato nenhum com a literatura porque consideravam algo antigo ou um hábito reproduzido por pessoas mais velhas, somente uma minoria confessou ler pouco, mas tentando alimentar esse costume em suas rotinas.

Após essas reflexões, começamos a leitura dos poemas selecionados, no compilado metalinguístico que desenvolvemos, tendo o intuito de identificar como recebem, percebem e compreendem o conteúdo redigido; observando a assimilação de poesia-poema e promovendo uma nova visão daquilo que os alunos conheciam sobre o ser poeta e o fazer poético. Adiante a essa ação, ouvimos os alunos acerca de suas noções sobre literatura, poema, poesia e o poeta. Referente a *literatura*, disseram: “É

algo que envolve a leitura ou os livros.”; no que concerne ao *poema*, expressaram: “Um texto em versos ou que tem rima.”; em relação à *poesia*, afirmaram: “É o mesmo que poema” e sobre o *poeta* três deles se manifestaram de forma interessante: “O poeta é o ‘caba’ que escreve. Escreve sobre o que sente. E não sente nada.”. Nos divertimos sobre essas últimas afirmações e brinquei dizendo que já tínhamos três versos de um futuro poema.

Ao fim dessa exposição introdutória, considerando todas as colocações e os conduzindo a uma compreensão amplificada do conteúdo exposto, evidenciei os princípios dissertados por Souza (2007) quando expõe o que concerne a literatura “[...] a palavra mantém o sentido primitivo de sua origem latina — *litteratura* —, significando conhecimento relativo às técnicas de escrever e ler, cultura do homem letrado, instrução; [...] conjunto de obras escritas, estabelecendo-se, assim, a base de suas diversas acepções modernas. (Souza, 2007, p. 45).

Baseando-nos nas definições marcadas pelo autor quanto a poesia “Circunstância, paisagem, manifestação artística, situação existencial, etc. dotadas de aparência tida como bela ou comovente, capaz, portanto, de gerar especiais ressonâncias interiores no espectador [...]” (Souza, 2007, p. 27). Assim como por Neto (2016) “Poesia é, portanto, um modo de dizer as coisas, [...] fusão genial que os poetas fazem de imagens, idéias e musicalidade.” (Neto, 2016. p. 2, 3), que ainda constata no que diz respeito ao poeta: “Cada palavra tem um peso especial e singular para o poeta. Na palavra escolhida pelo poeta, o som e o significado interagem reciprocamente gerando um terceiro termo: a poesia” (Neto, 2016. p. 3).

Bem como, as ponderações de Souza (2007) referente ao poema “Gênero de literatura caracterizado pelo uso do verso, da linguagem metrificada [...] consideradas artísticas e/ou ficcionais, por oposição às demais obras escritas — científicas ou técnicas — destituídas de tais propriedades [...]” (Souza, 2007, p. 27). Vale salientar que não foram utilizadas essas citações diretas, empreguei-as com uma linguagem simples, de maneira expositiva e dialogada, para que os alunos alcançassem essas teorias.

Partindo para o segundo encontro, começamos a conduzir as aulas de acordo com os poemas incluídos na antologia poética. Neste segundo dia, selecionamos os textos: *Degraus* (Mário Quintana), *Canção* (Cecília Meireles) e *Enquanto Morrem as Rosas* (Manuel Bandeira). Seguindo para o terceiro momento, retornamos às aulas com

os poemas: *Tempo* (Elias José) e *O POETA ILUDIDO E A INDIRETA POÉTICA* (Gabriel F. Passos). Nessas quatro aulas, realizamos a leitura e releitura audível.

Sem limitar-nos à temática central da antologia, questões que envolvem relacionamentos afetivos surgiram e foram debatidos nas aulas com frequência. Discussões sobre os sentimentos e sensações que o texto literário provoca, como o afeto ou a indignação, a tristeza ou a euforia, entre outros. Ao ler cada um dos poemas, deixamos de atentar unicamente para a estrutura e observamos a contribuição que esse pode ofertar para além dos muros do colégio. Obviamente, o suporte mantém a sua importância, mas poderemos verificar os efeitos e a colaboração de uma obra para as relações sociais vivenciadas pelo estudante. Suprindo suas necessidades ficcionais e extraíndo esta coletividade de sua zona de conforto quando estimula o seu senso crítico e vislumbra conhecimentos que fazem parte da sua bagagem de vida.

Suscitando argumentações em que cada aluno teve a possibilidade de explanar a percepção que tiveram dos versos, a sua recepção e como tópicos explícitos e implícitos se aproximam de seus contextos factuais. Conversamos sobre um poema por vez e comparamos os textos, com um método no qual o aluno conseguisse identificar-se nas frases e orações ali grafadas. Refletindo sobre a forma com que o eu-lírico discorre os temas recorrentes: sonho, amor, paixão e tempo, na perspectiva das fases do ser humano — infância, adolescência, juventude e vida adulta. Sensibilizando a turma e proporcionando aos alunos a possibilidade de visualizar, criar imagens mentais, cenários e figuras, em concordância com o que é expresso por Alves (2008) “[...] um poema não é só voz, não é apenas som. Ele também articula imagens visuais, olfativas, táteis as mais diversas” (Alves, 2008, p. 27).

Ainda no terceiro encontro, solicitei uma atividade na qual cada um deveria levar para a aula um poema ou uma canção com a temática da antologia — *Sonhos*. Porém, pediram para que permitisse outros temas já que discutimos sobre muitos assuntos intrínsecos aos escritos estudados nesses dias. Sendo assim, consenti com o pedido, e definimos os seguintes para esse exercício: sonho, amor, paixão, tempo e infância/adolescência.

Neste ponto do estágio, quisemos incluir o gênero canção, pois percebemos que os estudantes não tinham o poema frequentemente em seu cotidiano, já a música estava presente até nas aulas quando chegavam com um fone de ouvido, escutando algum sucesso melodioso. No tocante a intimidade que temos com essa categoria, Marques

(2008) pondera: “O receptor do poema assimila o texto, basicamente, a partir de sua visão, enquanto a canção é assimilada pelo receptor a partir de seu aparelho auditivo.” (Marques, 2008, p. 4). Outra importante colocação sobre esse gênero é explanada por Rocha (2020):

Mais do que admitir esse lugar tão importante da canção no cotidiano brasileiro, cremos ser esse gênero importante instrumento da prática pedagógica nos espaços escolares, pela sua fácil penetração no universo dos jovens, pelo modo desprezioso como a juventude constrói o conhecimento e pela sua natureza multissemiótica (Rocha, 2020, p. 179).

Por isso, elegeram qual gênero preferiam para realizar a atividade e expus uma breve definição sobre a canção, enquanto condição literária, denotada por Marques (2008):

A canção constitui entidade artística estruturada a partir da fórmula texto + melodia. A soma deste dois elementos promove a diferenciação básica entre letra de canção e poema. Ao elaborar o texto, o letrista tem em mente que sua produção deverá ser inserida e adaptada às harmonias elaboradas pelo músico; difere, portanto, do poeta, que, em princípio, pensa exclusivamente no texto a ser estruturado (Marques, 2008, p. 3.)

Poucos dias depois chegamos ao quarto encontro e os alunos apresentaram as suas escolhas. Considerando aquilo que Marques (2008) alerta: “[...] é evidente que todo um lado prazeroso associado ao uso da canção perde-se quando a mesma é transformada equivocadamente em um arremedo de poema.” (Marques, 2008, p. 6), reservamos a sala de vídeo para que pudéssemos ouvir e assistir as músicas por meio do YouTube acessado pela SmartTV do ambiente. Organizamos as cadeiras da sala formando um círculo, e iniciamos as apresentações por ordem de assento. Os alunos comentaram os motivos de sua predileção e como a criação textual ou musical marcava a sua vivência.

Algumas das obras levadas pelos alunos foram: *Soneto do amor total* (Vinicius de Moraes), *João e Maria* (Chico Buarque), *Tempo* (Mário Quintana), *Quando as crianças brincam* (Fernando Pessoa), *Pescador de ilusões* (O Rappa) e *Amor de verdade* (MC Kekel). Ao fim das apresentações, escrevi no quadro, a afirmação que o poeta Manuel Bandeira fez em sua obra clássica *Itinerário de Pasárgada* (publicado pela primeira vez em 1954): “*A poesia está em tudo – tanto nos amores / como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas.*” (Bandeira, 2019). E,

refletimos a presença da poesia tanto nos poemas quanto nas canções “[...] são produções possuidoras de características diversas, não obstante convergirem à medida que compartilham o universo da poesia.” (Marques, 2008, p. 2).

Dialogamos acerca das características que os alunos identificavam em ambas e suas similaridades. Por exemplo, a canção tem rima, ritmo e melodia e alguns poemas também, o poema tem aspectos textuais como título, versos e estrofes, tal qual aparecem na canção. O professor Marques (2008) narra a respeito dessas particularidades “A função poética da linguagem, predominante tanto em letras de música quanto em poemas, tem sua ênfase concentrada na mensagem do texto.” (Marques, 2008, p. 3), o autor reitera: “Ao escrever um poema, o trabalho do autor com a palavra é diversificado de quando ele produz uma letra de música.” (Marques, 2008, p. 4).

Somente em nosso quinto encontro apresentei a antologia poética com a qual estávamos trabalhando desde o segundo dia de aula, comentando sobre o propósito da composição, o processo de produção e o seu tema. Feito isso, montamos na lousa uma nuvem de palavras referente a ação que compreendiam do termo *Sonho*, certas conclusões alegadas foram: vontade, fê, paixão, memória, desejo, irreabilidade e fantasia. Em seguida, retornamos à leitura, com os poemas: *Versos escritos n'água* (Manuel Bandeira), *Sonho Doido* (Elias José) e *É MERA ILUSÃO MEU PENSAR PARANOICO* (Gabriel F. Passos).

Continuamos com a metodologia inicial, permitindo que se envolvessem nas interpretações poéticas a partir da entonação, alterando-a de acordo com as pontuações da escrita textual ou do conteúdo das estrofes, é o que Alves (2008) instrui “[...] há que se lembrar de que não se trata de qualquer realização oral. Difícil é encontrar esse tom adequado, o que exigirá do leitor um ir e vir de leituras e releituras.” (Alves, 2008, p. 24). O autor efetua levantamentos relevantes ao que concerne a leitura oral de um texto poético:

Diferentes e repetidas leituras orais em sala de aula podem ajudar o leitor a encontrar, além do tom adequado, o andamento mais preciso que poderá detonar a percepção do “sentimento” que o poema comunica. [...] O tipo de verso, a enumeração das ações, perpassada por uma dor tão cortante, pedem uma realização oral mais rápida, ora mais compassada, ora mais alta, ora mais sussurrada. Essas diferenciadas modalizações podem ser experimentadas ao longo das leituras e releituras orais que podem ser realizadas em sala de aula (Alves, 2008, p. 25)

Explicando que não deveriam imitar a professora ou o colega, mas ler à sua maneira. A maioria relutava por não querer ler, diziam não gostar ou ter vergonha.

Enquanto docente, deixava claro que não iria obrigar que lessem, mas que esses minutos em sala de aula eram importantes para um crescimento além da esfera escolar, pois é uma experiência que se estende e atinge fatores externos, tanto o presente pessoal quanto o futuro profissional e ademais. Então liam, uns em tom mais baixo, outros em tom mais alto. Todavia, alguns não leram em nenhuma ocasião, contudo participaram tecendo opiniões quando solicitadas ou de modo espontâneo.

Antes de caminharmos para o fim da aula, propusemos outra atividade, dividimos a turma em cinco grupos, cada grupo deveria ter entre quatro e cinco integrantes, que iriam ficar responsáveis por um dos poetas lidos nesses cinco dias de aula. Com os grupos formados, a escolha dos autores foi realizada por sorteio, cada grupo ficou com um dos poetas, tendo que reler o(s) seu(s) poema(s) que estão na antologia e, na aula posterior, ler um dos poemas e realizar comentários acerca de suas leituras e percepções.

Chegamos ao sexto encontro que marcou o fim da regência. Nesse dia levei os livros físicos que continham os poemas da antologia e distribuí com os grupos de acordo com o autor de cada um, sendo as seguintes obras: *Baú de espantos* (Mario Quintana), *Melhores Poemas: Cecília Meireles* (Organizado por André Seffrin), *Antologia Poética: Fernando Pessoa* (Organizado por Walmir Ayala), *A cinza das horas* (Manuel Bandeira) e *Cantigas de Adolescer* (José Elias), as apresentações ocorreram nessa ordem.

Para os alunos que não estavam presentes na aula em que organizamos os grupos, eram quatro jovens, levei livros de poemas que estavam na seleção de poemas do primeiro dia de aula, sendo eles: *Toda poesia* (Paulo Leminski) e *Poemas da recordação e outros movimentos* (Conceição Evaristo). Solicitei que todos folheassem os livros, buscassem imagens e informações dos autores. Alguns ficaram surpresos ao saber que Conceição é uma senhora com pouco mais de 70 anos de idade e que Paulo tinha um bigode que chamava a atenção e já havia falecido em 1989, pois sua poesia parece ter sido produzida hoje.

Iniciamos as apresentações em uma roda de conversa, realizando as leituras a partir da obra física para proporcionar uma aproximação dos alunos com os livros. O intuito era que criassem certa familiaridade com esse artifício tão importante em nossos estudos e pesquisas. Da mesma maneira, revisitar os poemas do estágio, incentivando

esse hábito, mostrando a sua importância e o quanto novos elementos podem ser percebidos e novas sensações vivenciadas a partir da releitura de um texto.

Cada grupo elegeu um integrante que recitava o texto e outro que comentava acerca do período de leitura que tiveram. Os poemas apresentados foram: *Degraus* (Mário Quintana), *Canção* (Cecília Meireles), *Enquanto Morrem as Rosas* (Manuel Bandeira), *Tempo* (Elias José), *AUTOPSICOGRAFIA* (Fernando Pessoa), *Razão de ser* (Paulo Leminski) e *Da calma e do silêncio* (Conceição Evaristo). Essa prática pedagógica exercida ao colocarmos os alunos para trabalhar em grupo e efetivar o ler proferindo sua contemplação e cognição, representa as conceituações asseguradas por Rocha (2020):

Assim, ao mesmo tempo em que os gêneros são construtos sociais, dos quais toda a sociedade se utiliza para agir e dizer sobre o mundo, os gêneros, na escola, também assumem um lugar que é de objeto de ensino-aprendizagem, a partir das funções que esses textos exercem no ambiente de que fazem parte (Rocha, 2020, p. 179).

Ao término, conversei sobre a experiência em um estágio de literatura, alguns relataram ter gostado das aulas e que sentiriam falta de nossas leituras e discussões, outros garantiram que iriam pesquisar na internet por autores que lemos. Entreguei uma lembrancinha e fiz um *sorteio literário*, distribuí recortes em papel com o nome dos autores que lemos e o aluno que tirasse o nome do poeta *Mário Quintana* seria o ganhador. Uma das alunas foi a vencedora e o prêmio foi a antologia poética *Os Sonhos em Mim* impressa em formato de livreto e uma caixa com chocolates. Agradei pela participação e aceitação do planejamento proposto, abracei-os e registramos o encerramento da regência em fotos.

Foram semanas compostas por debates que movimentaram as aulas. Diálogos que perpassam o terreno literário e aproximam-se da realidade dos alunos. Muitos sentiram-se à vontade para relatar acontecimentos de sua vida pessoal, dores causadas por relacionamentos finalizados, conflitos que permeiam a relação entre pais e filhos, amizades rompidas e sonhos alimentados. Situações que já vivenciamos, podemos compreender e aconselhar apontado para uma visão positiva e ofertando a literatura como recurso para um autoconhecimento necessário à sobrevivência humana e um mecanismo que revela aspectos da sociedade. Os alunos compreenderam que não devem temer a literatura, mas buscá-la, de início, conforme seus gostos pessoais ou por indicação da professora, de um amigo ou booktuber que produz conteúdo digital. Até

que se encontre nessa arte e jamais se feche para o novo, mantendo um olhar sensível e um senso crítico que nos auxilia nesse percurso literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma apreciação que desvendou-se para mim, enquanto discente e docente estagiária, é a de que o professor irá agir como um instrumento que repercute a literatura no âmbito escolar e não como aquele que utiliza-se dela na qualidade de um pretexto para repassar conceitos teóricos e termos técnicos que em nada envolvem a condição social, física e emocional dos estudantes. Revelando para esses jovens a possibilidade de vivenciar a literatura de um jeito emotivo e receptivo, seja por meio de uma leitura individual ou do trabalho em grupo. Podendo haver estranhamento, mas sem perder o encantamento oferecido pelas obras literárias.

Pressupunha que iria afeiçoar-me ao estágio de literatura e foi o que aconteceu. Conseguimos cumprir com o programado e essa experiência tornou-se melhor do que pude conjecturar. Exercemos um procedimento expositivo e dialógico. Adquirimos proximidade com os alunos, cedendo momentos da aula para que falassem e ouvíssemos, pois não adiantaria pedir que interagissem se não atentasse para as suas colocações. Desta maneira, contribuindo com as discussões, algo imprescindível para que pudéssemos vivenciar a regência tão satisfatoriamente.

Por fim, mantendo o objetivo de formar leitores, sensibilizar os alunos através da literatura e aproximá-los ao poema. Expusemos nesta explanação o panorama de uma jornada que pareceu ter pouco tempo de duração, mas cooperou grandiosamente para a nossa formação. Tentamos narrar com cautela os acontecimentos, fundamentando teoricamente os passos que sequenciaram todas as fases — planejamento, regência e relatório de estágio — e colocando em prática as orientações recebidas. Por conseguinte, que venham outras aulas, novos relatos e abundantes contações de histórias. Lendo, discursando e escutando vozes singulares, assim experienciando um futuro com e na literatura.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. **Caminhos da Abordagem do Poema em Sala de Aula**. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008: ISSN 1516-1536.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Estratégias para o Ensino de Poesia. *In*: Maria Lúcia Outeiro Fernandes, Paulo Andrade, Charles Andrew Perrone. (Org.). **Poesia na Era da Internacionalização dos Saberes: Circulação, Tradução, Ensino e Crítica no Contexto Contemporâneo**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2016.

AMORIM, José Edilson. Leitura, análise e interpretação. *In*: Hélder Pinheiro. (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011, p. 59-93.

BANDEIRA, Manuel. **A cinza das horas**. 3 ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada**. 7 ed. São Paulo: Global Editora, 2019.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CHALHUB, Samira. **Funções da Linguagem**. Editora Ática: São Paulo, 1991.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

JOSÉ, Elias. **Cantigas de Adolescer**. 1 ed. São Paulo: Anglo, 2018.

JÚNIOR, Clecio dos Santos Bunzen; SANTOS, Lucas Ferreira Dantas. Escolhas Literárias e o uso de Antologias Poéticas na Sala de Aula do Ensino Médio. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 11, n. 2, set./dez. 2020 (ISSN 2179-3948 – online).

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIRA, Mariana de Normando; NEVES, Emily Thaís Barbosa; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O planejamento no processo de ensino/aprendizagem: concepções e desafios**. Revista Letras Raras, ISSN: 2317-2347 – Vol. 6, Ano 4, Nº.1 - 2015.

MARQUES, Jorge. **A Canção na Sala de Aula: estratégias didáticas para o uso do cancionário popular nos Ensinos Fundamental e Médio**. XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: Clecio Bunzen, Márcia Mendonça. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MEIRELES, Cecília. **Melhores Poemas: Cecília Meireles**. *In*: André Seffrin (Org.). 1 ed. São Paulo: Global Editora, 2016.

NETO, Amador Ribeiro. **Teoria Literária I**. Clique Apostilas, 2016. Disponível em: <https://www.cliqueapostilas.com.br/literatura/teoria-literaria-i>. Acesso em: 12 maio 2023.

PASSOS, Gabriel F. **Poemas Illu'minados**. 1 ed. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

PESSOA, Fernando. **Melhores Poemas Fernando Pessoa: seleção e prefácio: Teresa Rita Lopes.** 12 ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa em Literatura. *In:* Hélder Pinheiro. (Org.). **Pesquisa em literatura.** 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011. p. 15-58.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura.** 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

QEDU. **EEEF DOM HELDER CAMARA.** Campina Grande: Escola Estadual, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/25114034-eeef-dom-helder-camara>. Acesso em: 07 jun. 2023.

QUINTANA, Mario. **Melhores Poemas Mario Quintana: Seleção e Prefácio: Fausto Cunha.** 17 ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

QUINTANA, Mario. **Baú de espantos.** 1 ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2014.

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, jan./mar. 2019.

ROCHA, Sílvio Rodrigo de Moura. **O gênero canção em livros didáticos de literatura e língua portuguesa.** SCRIPTA, v. 24, n. 50, p. 175-203, 1º quadrimestre de 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A I. **Comprender e Transformar o Ensino.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. art MED, 1998.

SILVA, Alachermam Braddylla Estevam da; ALVES, Maria de Fátima. **Componente curricular “Planejamento e Avaliação” e suas contribuições para a formação docente.** João Pessoa: Revista Prolíngua – ISSN 1983 - 9979. Volume 13 - Número 2 - ago/dez de 2018.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura.** 10 ed. São Paulo: Ática, 2007.

**AGUYJEVETE: O QUE (DES)APRENDI SOBRE ENSINO DE LITERATURA
NO ENCONTRO COM UMA POESIA E UMA CANÇÃO DE AUTORIA
INDÍGENA**

Livia Geralda Bezerra SANTOS

Rinah de Araújo SOUTO

*Não sou eu só
Não somos dez, cem ou mil
Que brilharemos no palco da História.
Seremos milhões, unidos como cardume
("Identidade Indígena", de Eliane Potiguara)*

*Maraca, cocares, tambores, turbantes
A terra tremerá como nunca tremeu antes
("Aguyjevete", de Katú Mirim)*

INTRODUÇÃO

Este é um relato de experiência que nasce no contexto do Araetá: grupo de estudos em literatura indígena e práticas educativas emancipatórias, coordenado pela professora Rinah Souto (DLCV/UFPB) e vinculado ao projeto de pesquisa Sul Global: perspectivas pós/descoloniais afro-latino-asiáticas. Entendo experiência como algo que nos passa, nos atravessa e nos toca (BONDÍA, 2002) e, sendo assim, percebo a mim mesma como um território de passagem que se relaciona, de forma recíproca e respeitosa, com múltiplas formas de ser, estar e sentir o mundo. É desse lugar que busco dialogar com as vozes poéticas indígenas aqui representadas por Eliane Potiguara e Katú Mirim, rapper com ascendência do povo Boe Bororo.

Cantos de pássaros.

Concordo com Cecília Bajour quando ela afirma que “as formas pelas quais um canto abre espaço em nossos mundos são inapreensíveis. Nunca compreenderemos totalmente, e nesse enigma calado, nossos desejos de liberdade buscam caminhos quando lhes damos espaço” (BAJOUR, 2023, p.81). Nesse sentido, abro espaços e caminhos para essas vozes no percurso de minha formação docente e leitora para, junto com elas, refletir sobre ensino de literatura, mediação de leitura literária e, mais precisamente, sobre os afetamentos dessa experiência de “habitar um diálogo” (BAJOUR, 2023) com uma literatura de sobrevivência (GRAÚNA, 2013).

Na condição de pessoa não indígena, me abro para a escuta e silêncio. Ouço essas vozes e busco perceber, inicialmente, o sentimento, as sensações que me tomam para, em um segundo momento, percebê-las com o corpo todo, pois ao realizar oralmente o poema e a canção sinto vibrar, em uníssono, um desejo por justiça e reparação histórica. Desejos de liberdade. Diante desse movimento inicial, perguntas me sobressaltam: como mediar esses textos? O que essas vozes poéticas esperam de mim, enquanto professora/leitora/mediadora?

(DES)ENVOLVIMENTO³

Na busca por algumas respostas possíveis, lembro de Rildo Cosson quando ele afirma que estamos vivendo uma crise de paradigma no ensino de literatura, “[...] em que as anomalias dos paradigmas tradicionais⁴ já não conseguem ser ignoradas” (COSSON, 2020, p.10). E lembro também de Gilberto Gil em “Retiros espirituais”⁵ ao cantar sobre ter/não ter problemas: “resolver tê-los é ter/resolver ignorá-los é ter”. Seria a fronteira do imponderável? Como (re)agir? Procuo Paulo Freire (1992) e bell hooks (2017). A superação da crise pela “educação como prática de liberdade”. Em pensamento, junto com eles, encontro Hélder Pinheiro, que observa o seguinte:

o ensino de literatura sempre esteve ligado a uma perspectiva que privilegia a aula expositiva, a transmissão de um saber a ser assimilado e devolvido [...] É o que, na pedagogia freiriana, denomina-se de ‘educação bancária’, a qual não leva em consideração os saberes que os leitores em formação trazem” (PINHEIRO, 2023, p. 238).

Como professora/mediadora de leitura literária em formação, aprendi, no encontro com um poema e uma canção, ambos de autoria indígena, que o percurso para a formação de leitores/as – do mundo e da palavra – pressupõe um movimento contínuo de desaprendência⁶, sobretudo do cânone ocidental e suas pretensões universalizantes. Vanessa Riambau Pinheiro, ao refletir sobre a formação do cânone em contexto africano, me faz pensar sobre o ensino de literatura no contexto escolar e a necessidade de pluralização do cânone, afinal “a canonicidade mostra-se antes no conjunto de padrões sociais e representações socioculturais que lhe são subjacentes do que no texto propriamente dito” (PINHEIRO, 2020, p.245). Essa noção, ao nos apontar a compreensão de literatura canônica enquanto aspecto social, torna ainda mais evidente,

em uma sociedade estruturalmente racista e (re)produtora de esquecimentos, as motivações das ausências das vozes poéticas indígenas na escola, muito embora exista, desde 2008, uma lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nesses espaços (BRASIL, 2008).

Dito de outra forma, se as relações coloniais de poder ainda hoje encontram lugar na vida social do país, as vozes poéticas indígenas me convidam a pensar sobre a necessidade de desaprender do cânone, pluralizando-o de modo a desafiar, também no campo literário, a produção sistemática de ausências e de esquecimento da diversidade. No entanto, como sugere o pedagogo Luiz Rufino:

essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento [...]. A desaprendizagem como ato político e pedagógico se insere na capacidade de recuperação de sonhos e no alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo desencanto” (RUFINO, 2021, p. 23-24).

No campo do alargamento das subjetividades está a oralidade como lugar de inscrição de conhecimento. Segundo Janice Thiél, “culturas fundamentadas na tradição oral revelam sua crença no poder que a palavra pronunciada possui” (THIÉL, 2012, p.40). Essa dimensão da voz escrita exige uma escuta atenta, inclusive para reconhecer o lugar político do uso da escrita, nos moldes ocidentais, pelos povos originários, pois como afirma Maria Inês de Almeida:

[...] escrevendo suas histórias e seus pensamentos, sua poesia – os indígenas podem estar operando uma profunda mudança na vida social. A escritura assume nessas sociedades também o lugar da crítica, dos questionamentos [...] permite o desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva frente à história, à sociedade, ao mundo (ALMEIDA, 2009, p. 92).

Desse modo, demarcar a presença das vozes poéticas indígenas na escola é um modo de desafiar as limitações do cânone instituído. Essas vozes carregam formas plurais de ser, existir, sentir e pensar. Relacionar-se com elas pode estimular, dentre tantas questões, a desconstrução de estereótipos forjados pela sanha colonial, uma vez que a leitura literária, enquanto exercício de alteridade, sensibiliza e humaniza (AMARAL; SOUTO, 2022).

O professor Hélder Pinheiro diz que “um professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena” (PINHEIRO, 2018,

p.22). Partindo dessa premissa, trago alguns aspectos que marcaram meu encontro com a canção “Aguyjevete”, da rapper Katú Mirim, e com o poema “Identidade Indígena”, de Eliane Potiguara, considerando a percepção dos sentimentos. Ou seja, como essas textualidades me afetaram a ponto de mobilizarem, em mim, o desejo de conhecer e difundir mais a autoria indígena em meu campo de atuação profissional, e não só. Vale salientar que a relação que estabeleço com a canção parte do reconhecimento de seu estatuto poético⁷, sobretudo porque a condição multimodal e o hibridismo de gêneros caracterizam a produção de autoria indígena contemporânea (THIÉL, 2012). Posteriormente, apresento alguns caminhos possíveis de abordagem didática envolvendo textualidades indígenas contemporâneas.

Katú Mirim é uma rapper, ativista, lésbica e periférica. Suas canções surgem enquanto voz de protesto e trazem para o centro do debate temáticas como o reconhecimento da ancestralidade, as violências sofridas pelos povos indígenas, mas também as estratégias de enfrentamento e resistência, o sujeito indígena em contexto urbano, dentre outras discussões sociais que envolvem a pluralidade das vivências dos povos originários. Em “Aguyjevete”⁸, a introdução traz trechos retirados do documentário *Terra dos Índios* (1978)⁹, contendo o discurso do líder indígena Guarani Ñandeva Marçal de Souza Tupã'i, o que nos aponta, desde o início, o caráter coletivo nas produções da rapper, dado que o próprio discurso de Marçal expressa a necessidade de mobilizar a luta indígena:

Creio que pelo Brasil inteiro vai levantar, ou já levantou, índios esclarecidos, como eu, que levantará sua voz em prol da sua raça. [...] Nós reclamamos a injustiça a calúnia, a pobreza, a fome que a civilização nos trouxe. [...] Eles acham que eu devo abandonar isso aí, que devo voltar pra casa, ficar quietinho e deixar alheio o sofrimento dos meus irmãos. (SOUZA, 1978).

Katú Mirim, em seus versos, mantém a provocação indagada por Marçal: “Aldeia, quilombola, são fortes, são resistência/ Mas se um desiste, enfraquece, tem consequência”. Ao longo da canção nos fica ainda mais evidente a união de vozes várias. Para Thiél (2012), a presença de uma língua indígena nas produções literárias dos povos originários pode - dentre outras possibilidades - surgir como uma maneira de trazer visibilidade às comunidades indígenas, bem como um recurso para valorização da palavra ancestral. A música - que possui traços rítmicos característicos do gênero *rap*, predominantemente - traz, ainda assim, simultaneamente, um canto indígena tradicional

em língua indígena. Esse diálogo se manifesta enquanto forma de manter viva e resistente a cultura, preservando acesa uma dimensão ancestral, como destaca Márcia Kambeba:

A música indígena é decolonial: adentra os espaços de conflitos e tem capacidade de amenizá-los. [...] Falamos de um canto de resistência, palavra que, para nós, significa uma responsabilidade árdua, mas necessária de decolonizar com a arte. Para isso, nos apropriamos da música da cidade, transformando-a em nossa, com canções em língua indígena ou em português brasileiro, impregnadas de protesto (KAMBEBA, 2020, p. 94).

O contato entre a canção contemporânea e o canto tradicional, ritualístico, me afeta de maneira muito potente; traz aos ouvidos, de forma bem presente, vozes ancestrais que ecoam intensamente e resistem. Tal aspecto evidencia a natureza política e coletiva dessa produção. Não é apenas a palavra do “eu” que ganha centralidade, mas do “nós (DORRICO, RODRIGUES, 2023). A presença do coletivo é, sobretudo, uma maneira de reivindicar espaço e fazer-se ouvir por meio da própria voz indígena, considerando que, historicamente, é o discurso ocidental e colonial que predomina socialmente. Sendo, então, a palavra do outro responsável por construir um ideal distorcido e estereotipado do que é o indígena (o bom selvagem, sem cultura e história própria, que precisa ser salvo), “a busca deve ser incessante em torno da voz indígena protagonista de sua própria história” (GRAÚNA, 2013, p. 178).

Nessa perspectiva, estar em contato com uma canção e um poema de autoria indígena me surge sempre como uma urgência, sobretudo no que se refere ao chão da escola, considerando que é também nesse espaço onde a pluralidade de saberes precisa ser demarcada. Para que, assim, no diálogo com essas pluralidades, haja um lugar propício para a “leitura das diferenças” (GRAÚNA, 2013, p. 15). O encontro com as vozes poéticas indígenas pode propiciar uma ampliação de horizonte e, portanto, reflito ainda mais sobre o poder transformador das textualidades indígenas; repenso, então, formas de estar no mundo, sobre a importância das trocas e das conexões possíveis com o outro e com toda a vida em volta, que transborda pelos céus, pela terra e por espaços naturais que resistem ao concreto acinzentado.

Essa forma de ser afetado pela palavra me remete a um outro traço característico: o aspecto narrativo no dizer poético. “Aguyjevete” se mostra a mim como um convite ao diálogo - de maneira bastante direta - para que se ouça um grito de revolta, potente e combativo, como vejo nos versos “Vou te falar, toda licença/ eu vim

te apresentar/ a verdadeira história que eles tentam camuflar”. Questões muito semelhantes me transpassam em “Identidade Indígena”, de Eliane Potiguara - escritora, professora e ativista indígena.

Além do traço narrativo muito marcante no poema, o texto se apresenta como um testemunho. Vale pontuar que a transmissão de saberes em comunidades indígenas brasileiras tem por fundamento a tradição oral para manter firme uma ligação ancestral entre gerações. A oralidade, nesse sentido, revela-se também na escrita literária:

Aí está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador um vasto sentido de pertencimento. Esta literatura [...] encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários (HAKIY, 2018, p. 38).

A presença da auto-história e toda a percepção de memória contida na poesia de Eliane Potiguara são também características bastante relevantes. Graça Graúna afirma que “a auto-história implica a crítica/escritura, a história/memória do indivíduo da nação indígena” (GRAÚNA, 2013, p.61). Em “Identidade Indígena” é possível ouvir um grito coletivo pela vida, um grito ancestral de vários povos, dos que foram mortos, mas ainda se fazem ouvir hoje, assim como os de hoje que se farão ouvir amanhã, e sempre. “Nós, povos indígenas/Queremos brilhar no cenário da História/ Resgatar nossa memória/ E ver os frutos de nosso país, sendo divididos/ Radicalmente/ Entre milhares de aldeados e “desplazados”/ Como nós” (POTIGUARA, 2018, p. 115). Essa dimensão comunitária, ancestral é muito impactante para mim, pois interagir pela via da leitura/escuta com a voz poética indígena tornou-se um convite para repensar o *modus operandi* individualista. Como sugere Ailton Krenak, “dentro de uma vida coletiva [...] desenvolvemos um espírito generoso, capaz de considerar um ao outro” (KRENAK, 2023, p. 32).

Uma outra provocação que os versos de Eliane Potiguara me trazem, como leitora, é o desejo de refletir sobre o indígena como sujeito de representação e não mais como objeto. Tal aspecto é ativado quando verifico, no corpo do texto, lugares de apagamento, de dor, fome e miséria, mas também de ênfase na ancestralidade como força geradora, capaz de transformar ausências em presenças. Ou seja, se um ideal de

civilização foi construído com base em opressões, dores e desumanização dos povos originários, a resistência e a esperança têm lugar no reconhecimento da ancestralidade:

Só sentiremos a fome natural
E o sumo de nossa ancestralidade
Nos alimentará para sempre
E não existirão mais úlceras, anemias, tuberculoses
Desnutrição
Que irão nos arrebatam
Porque seremos mais fortes que todas as células cancerígenas
Juntas. (POTIGUARA, 2018, p. 114)

É interessante perceber que “Identidade Indígena” faz ecoar palavras de um campo semântico que remete ao massacre sofrido pelos povos originários – “mortos”, “sufoco”, “lágrimas”, “fome”, “desnutrição” – ao mesmo tempo em que impõe sua voz e seu lugar na luta por direitos, de modo determinado, valente e firme. Ainda assim o faz sem perder de vista o afeto, o amor e a esperança evidenciados no uso poético das palavras “brilharemos”, “coração pulsando”, “aldeias do amor”. Os versos a seguir reiteram, igualmente, o compromisso dessa voz com a luta dos povos originários, que se fortalece em comunidade, configurando “a poética do eu-nós” (DORRICO, 2023).

Mas enquanto eu tiver o coração aceso
Não morre **a indígena em mim**
E nem tampouco o **compromisso que assumi**
Perante os mortos
De **caminhar com minha gente** passo a passo
E firme, em direção ao sol. (POTIGUARA, 2018, p. 113).

Pensar a prática do ensino de literatura a partir do encontro com um poema e uma canção de autoria indígena significa interrogar uma escolarização fundamentada em estruturas coloniais e também responsável por domesticar e tornar submissos nossos corpos, deformando maneiras de existir e compreender o mundo ao redor. Para Luiz Rufino:

desaprender do cânone é um passa-pé na política que investiu massivamente na captura de sentidos, linguagens, memórias e dignidade existencial, produzindo o esquecimento da diversidade de vivências para fazer vigorar um modelo único de ser e saber (RUFINO, 2021, p. 20).

Sob esse olhar, a literatura indígena, ao nos propor um convite para dialogar com as diferenças, nos apresenta também um exercício de liberdade e autonomia reiterado

nessa produção pela expressividade literária. Ciente disso, penso que um/a mediador/a de leitura literária deve direcionar esforços para, por meio da experiência estética, estimular os múltiplos sentidos no ato da leitura e sensibilizar leitores/as. Um primeiro caminho é a realização oral dos textos poéticos (PINHEIRO, 2018). Para além de se relacionar com a potencialidade sonora das textualidades indígenas, é certo que a experiência da leitura em voz alta corrobora o contato com uma dimensão mais concreta no ato da leitura: o corpo da voz. Nesse sentido, uma abordagem comparada, com o uso da canção, revela-se muito proveitosa para a aproximação do/a leitor/a com a musicalidade marcante da poesia indígena.

A canção, aliada ao poema, nos permite ativar diversos sentidos e ampliar nossas percepções. Pinheiro (2018) destaca que é essencial pensarmos o espaço em que a poesia será partilhada com os estudantes, pois o ambiente adequado pode influenciar na experiência de leitura. Por esse viés, mediar a leitura literária em um espaço aberto, no pátio da escola ou até em contato com terra, grama, plantas e árvores, é uma maneira interessante de vivenciar esse momento. Ao pensarmos a literatura indígena, em específico, o contato com o meio externo - para além das paredes de uma sala - é um aspecto bastante significativo. Antes de qualquer ação, o/a professor/a mediador/a precisa conviver com as textualidades selecionadas, ler, reler, percorrer as suas unidades expressivas.

Estabelecido esse primeiro passo, realizar um momento de leitura e conversa literária sobre a canção e o poema, pelos paralelos, pode estimular o que Cecília Bajour (2012) entende como sendo o valor da escuta nas práticas de leitura literária: experiências com o ritmo, as pontuações, as palavras utilizadas, estranhamentos, dentre outras questões. Afinal, no campo da mediação de leitura, ativar a escuta atenta e “sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma situação de construção de conhecimento” (BAJOUR, 2012, p. 47). Tudo isso, naturalmente, pela via da experiência estética e da reflexão crítica acerca das temáticas abordadas, de maneira que estimule a desconstrução de estereótipos que reduzem a pluralidade cultural dos povos originários e a percepção de aspectos que marcam a produção literária indígena contemporânea no Brasil, alguns deles mencionados anteriormente.

Uma abordagem comparada, envolvendo poema e canção, pode ser desafiadora. E, por isso, persistir na releitura é fundamental. Sentir o uso literário da palavra e suas particularidades demanda tempo, paciência, práticas contínuas de leitura e escuta.

Atentar para essas dinâmicas no ato de ler pode evitar o desperdício de experiências gerado falta de tempo, excesso de informação e opinião dentre outros fatores que impedem a formação do sujeito da experiência, uma vez que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002).

O encontro com as textualidades indígenas pela via das conversas literárias e da leitura em voz alta me afetou, sensibilizou e transpassou a ponto de me fazer perceber que um trabalho de mediação envolvendo essas textualidades, em espaços formais ou informais de educação, exige não só a leitura prévia dos textos, mas um movimento contínuo de busca por outras formas de conhecimento válido, uma movência do olhar: desocidentar-se (ALMEIDA, 2009) como estratégia e prática de leitura. Nesse sentido, penso que esse exercício de se relacionar com as vozes poéticas indígenas, apreciá-las, ouvi-las com atenção e com o corpo inteiro surge como uma espécie de solução indígena (MELIÁ apud GRAÚNA, 2013, p. 92) capaz de transformar ausências em presenças no campo da formação de leitores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me relacionar de forma recíproca e respeitosa com as textualidades indígenas fui tecendo este relato. Com a minha participação no Araeté: grupo de estudos em literatura indígena e práticas educativas emancipatórias tenho ampliado meu repertório teórico e metodológico no que diz respeito ao trabalho com literaturas extra-ocidentais. Trata-se de uma experiência de atravessamento e transformação, uma vez que ativa processos de significação, ou seja, as reflexões suscitadas nas leituras articulam-se com a vida cotidiana, sobretudo com os meus próprios processos de formação docente e leitora. A escola, enquanto instituição social diretamente ligada à formação cidadã dos sujeitos, pode proporcionar o encontro com múltiplos saberes e culturas - com, para e a partir das vivências indígenas e suas manifestações literárias, aspecto esse previsto pela lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Apesar de contar com a lei supracitada e com documentos oficiais que incentivam o estudo da história e cultura de povos indígenas, o viés do cânone ainda prevalece. É preciso, contudo, estimular as desaprendizagens como alargamento de subjetividades (RUFINO, 2021). Nesse percurso aprendi a desaprender do cânone e,

principalmente, do pensamento moderno ocidental que invisibiliza a pluralidade de saberes enquanto delimita um modo de ser único, com base em referências eurocentradas. A literatura indígena - aqui representada nas vozes de Katú Mirim e Eliane Potiguara - carrega identidades e testemunhos de modos distintos de ver, viver e sentir o mundo, bem como denúncias e protestos por opressões sofridas historicamente. Trata-se de uma literatura de sobrevivência marcada pela auto-história (GRAÚNA, 2013) que, na interação com o/a leitor/a, pode sensibilizá-lo/a pela via da experiência estética em exercício contínuo de alteridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de Almeida. **Desocidentada. Experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

AMARAL, Ana Paula Taigy; SOUTO, Rinah de Araújo. Direito à literatura indígena e a pluralização do cânone: um diálogo a partir da concepção de Candido. In: **Revista Leia Escola**, vol. 22, n.1, abril 2022.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecília. **Cartografias dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Trad. Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DORRICO, Julie; RODRIGUES, Cecília. A poética do eu-nós: uma conversa com Julie Dorrico. In: **estud. lit. bras. contemp.**, Brasília, n. 69, e6914, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 37-38.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **Um rio, um pássaro**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, Hélder. A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura. In: **SCRIPTA**, v. 27, n. 59, p. 238-263, 1º quadrimestre de 2023.

PINHEIRO, Vanessa Riambau. A formação do cânone literário em África: Limitadores e perspectivas. **E-escrita** (Revista do Curso de Letras da UNIABEU), Nilópolis – RJ, v. 11, n. 2, p. 243-265, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3935/pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda. Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora. A literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DO ESTUDO ATIVO E DA CONVERSAÇÃO DIDÁTICA

Breno Silva ANDRADE

Denise Lino de ARAÚJO

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo apresentar as considerações obtidas a partir do estágio supervisionado obrigatório de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (EF) (Anos Finais) de uma escola estadual de Campina Grande (PB). O estágio referido ocorreu durante a disciplina de Estágio de Língua Portuguesa, ofertada no período 2023.1, pela Universidade Federal de Campina Grande.

É válido ressaltar que a referida disciplina representa o início de uma sintetização da prática dos conhecimentos obtidos com algumas disciplinas fundamentais do início da graduação que são voltadas para a formação docente. Dentre elas, podemos citar: Fundamentos da Prática Educativa, Políticas Educacionais, Paradigmas do Ensino e Planejamento e Avaliação. Logo, após a iniciação nessas áreas do conhecimento e o comprometimento acadêmico que permita sua progressão no curso, o aluno é iniciado no ambiente da sala de aula assumindo a posição que carrega o cerne do curso: a docência.

Um destaque ainda pode ser feito, considerando as diferentes experiências obtidas durante as aulas, para a disciplina de Paradigmas do Ensino. Isso ocorre pela importante inserção do licenciando em sala de aula na condição de observador. Isto é, o aluno observa e descreve todo o aprendizado obtido com o professor colaborador e, adicionalmente, suas tendências docentes para assumir uma prática que segue uma das teorias estudadas: conservadora ou da complexidade (Flach e Behrens, S/D).

Durante o período do estágio, as observações obtidas foram cruzadas com aspectos teóricos e metodológicos estudados durante o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do qual fiz parte. Nesse sentido, após sair do programa, permaneci com a mesma turma, um 6º Ano, e fui contemplado com uma soma maior de encontros dentro de sala de aula, visto que o período de observação e contemplação do corpo docente e discente foi seguido às observações também feitas no PIBID.

Portanto, com este relato, busco compartilhar minha experiência de professor em formação e pesquisador iniciante na área da educação e linguística, evidenciando o quão enriquecedor e vantajoso pode ser o trabalho do magistério na Educação Básica (EB), principalmente o EF. Em acréscimo, objetivo também apresentar verificações de uma defasagem de aprendizagem no EB pós-pandêmico e metodologias que contornem ou amenizem tal realidade em prol de uma formação qualitativa e humanizadora de jovens e pré-adolescentes cujos sonhos devem ser fomentados e abrilhantados nos momentos mais oportunos, em especial na sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pressupostos teóricos que embasaram a orientação desta prática em sala de aula, em uma disciplina de estágio, estão envolvidos em uma compreensão do ensino enquanto atividade significativa, aulas dialogadas e pensamento autônomo dos estudantes. Nesse sentido, primeiramente, temos a perspectiva de Freire (1997) que enxerga o educando como um sujeito em processo de aprendizado cujo seu ponto de vista e suas experiências devem ser valorizadas.

Para o autor referido, diferentes podem ser as formas de ligação de saberes dos alunos com o conteúdo, sendo necessária uma associação entre eles a fim de que se evite uma educação tida como “bancária”, isto é, restrita à acumulação de informações sem fundamentos práticos ou sentido na vida de quem as estuda. O incentivo à curiosidade epistemológica deve existir para que indagações inquietantes surjam e repercutam em uma posição crítica acerca da própria realidade por eles experienciada. Nesse sentido, o ato de ensinar exige uma criticidade para a construção e reconstrução do saber por aqueles que são os reais sujeitos durante o aprendizado: os educandos.

Para tanto, é tarefa do docente ensinar o “pensar certo”, reconhecendo o conhecimento existente, mas também aqueles que estamos aptos a conhecer. O *erro*, desse modo, pode ser posto de lado, suprimindo sua carga negativa de “falha” e “prejuízo” e sendo compreendido como parte de um processo comum ao ato de aprender. Dessa forma, em um ato de transposição didática interna, o conhecimento científico é apresentado aos estudantes em seus mais importantes fundamentos práticos e significativos (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010).

Metodologias de estudo ativo e o incentivo ao pensamento autônomo do sujeito educando em sala de aula, adicionalmente, foram embasadas nas considerações de Libâneo (1994). Para o autor, um representativo valor é atribuído no ato de elaboração conjunta da aula chamada de “conversação didática” ou “aula dialogada”. Nela, tem-se uma abertura para a relação professor-aluno em que o docente traz uma série de conhecimentos e experiências organizados e, pela conversação, permite que os alunos se aproximem gradativamente da lógica presente nos conhecimentos que estudam e visam adquirir.

Consoante com o apontado na teoria freiriana ao mencionar sobre a necessidade do aluno enquanto sujeito ativo do aprendizado, Libâneo (1994) discorre que os objetivos da prática mencionada são alcançados quando o conhecimento científico estudado é levado para a mente do aluno como uma atividade de pensamento e meio para o desenvolvimento de suas capacidades mentais, ou seja, o estudante é incentivado a verbalizar sua existência e expressar suas opiniões ao falar e escutar o próximo, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos.

Além disso, levando em conta documentos norteadores para o ensino, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 136), a prática em sala de aula voltou-se para a apresentação dos conteúdos programáticos de maneira que o texto é tornado o centro do aprendizado (Geraldi, 2011). No que se refere a esta prática de estágio supervisionado, desse modo, observando a produção do gênero em situações reais de uso e sua repercussão em suas próprias vivências, os estudantes significaram a aprendizagem de modo a se perceberem ainda mais enquanto falantes do português do Brasil. O mesmo ocorreu para o trabalho com o ensino de verbos que se fundamentou no próprio uso e conhecimento empírico tido pelos alunos sobre suas próprias falas ou observações diárias de empregos de diferentes conjugações, tempos e modos verbais.

Informações sobre a escola

A atividade prática do presente estágio ocorreu na escola estadual E.E.E.F. Dom Helder Câmara, localizada na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. No que se refere à infraestrutura da instituição, tem-se bons elogios em decorrência do seu porte bem equipado e especialmente confortável. Nesse sentido, a escola conta com: 8 salas

de aulas; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); cozinha; biblioteca; sala de secretaria; banheiro com chuveiro; despensa; almoxarifado; e pátio coberto. Adicionalmente, em virtude da decoração e valorização da arte popular, a escola usufrui de salas de aula personalizadas com os principais nomes da música nordestina, valorizando a arte e a cultura regional em um ambiente pedagógico.

Quanto à sua funcionalidade, a escola é responsável pelo atendimento aos alunos nos anos Finais do EF (6º ao 9º Ano) e conta com uma capacidade superior a 400 alunos cujas aulas são ministradas por 18 docentes. Além disso, visando um recorte artístico-educacional no aprendizado, a escola disponibiliza aulas de Judô no contraturno e, concomitantemente, apoia iniciativas de clubes de leitura na própria instituição que conta com um valoroso acervo literário em sua biblioteca.

O período de observação na escola Dom Helder Câmara, mostrou-se de grande valor em experiências tanto profissionais como pessoais na ampliação de um *networking* e troca de saberes pedagógicos. Trata-se de uma experiência de imensa satisfação, na qual fui recebido de braços abertos e com grande respeito pela instituição e por seus profissionais. O corpo docente e equipe do recinto, ademais, é detentor de um carisma ímpar e de uma simpatia e educação exemplares, consonante com um local cujo trabalho é formar cidadãos. Dessa forma, não meço elogios à equipe e à professora supervisora que se tornou, além de uma amiga e colega de profissão, um exemplo de docente a ser seguido impactando a vida daqueles que possuem, na escola, um refúgio e uma nova chance de mudar seu futuro.

Análise da experiência

O período de observação oficial da turma durou 2 encontros pela tarde das quintas-feiras e correspondendo às três primeiras aulas. A presença de alunos se manteve em cerca de 20 alunos em sala de aula, tendo variações de 2 e 3 faltosos. Tal fato, adicionalmente, somou-se com o anterior contato com a sala (apenas 1 encontro) tido para o Programa da Iniciação à Docência (PIBID) do qual fiz parte. Desse modo, tive três encontros para as observações com os discentes em sala de aula.

A recepção na turma, como já esperado, demonstrou olhares curiosos e pequenas conversas tidas entre grupos, mesmo com a recorrente presença de

universitários nas salas da escola Dom Helder Câmara. Todavia, em nenhum momento tal comportamento acarretou incômodos pessoais ou prejuízos à aula da docente supervisora. Assim, foi reconhecido apenas como um gesto de curiosidade e interação entre pares.

No ato das observações, assumi uma postura de pouca interação com a turma a fim de que minha presença fosse suprimida o suficiente para verificar a atuação e relação tida por cada estudante com a professora. Todavia, busquei, concomitantemente, aproximar-me de maneira sutil e amistosa lendo, inicialmente, poemas presentes nas seções do livro didático e que seriam utilizados pela professora como exemplos para as questões a serem respondidas.

Logo, em poucas oportunidades em que um ou outro aluno se dispunha a ler algo para a turma, percebi a avançada dificuldade de leitura, mesmo para turmas do 6º Ano. Ademais, enquanto percebia a dificuldade presente em algumas habilidades, notei a facilidade criativa e desejo de participação na maior parcela de alunos presentes. Isso porque, quando incentivados a falar sem o risco de chacotas ou decréscimos em suas notas, eles sentiam-se à vontade para expressar não apenas sua opinião, mas a relação que detinham entre o conhecimento visto em sala e sua vida fora da escola. Nesse momento, com auxílio da professora supervisora, notei o potencial da turma para aulas cujo conhecimento era construído de maneira conjunta e, não, por uma metodologia tradicional de ensino meramente expositivo.

Prática em sala de aula: conversação didática e o estudo ativo

O período prático de sala de aula a qual este relato faz referência foi planejado para ocorrer em cinco quintas-feiras. Todavia, mediante a ocorrência de feriados, a sequência de aulas teve momentos de interrupções de 2 encontros, compensados posteriormente. No planejamento das aulas, propus o trabalho inicial com o gênero anúncio publicitário para, em seguida, utilizá-lo no ensino inicial da classe gramatical dos verbos.

Desse modo, na primeira aula, utilizando as páginas 174 a 176 do livro didático *Se Liga na Língua* (PNLD, 2020), recorri à prática da *conversação didática* como forma de sondagem dos conhecimentos experienciais já presentes naquele ambiente. De tal modo, percebi que os alunos já tinham uma ideia basilar a respeito do que era e para

o que serviam os anúncios em jornais, revistas e em redes sociais. Tal ampliação dos meios de divulgação, por sua vez, deu-se durante a própria conversação em que suas referências e exemplos tendiam mais para os meios de comunicação que utilizavam cotidianamente por meio internet, a citar: Instagram, Facebook e Youtube.

Na segunda aula, utilizando os recursos de mídia presentes em sala, como TV e MP3, foram abordadas as páginas 176 a 179 do livro didático. Assim, durante o ensino, buscou-se a aproximação e a identificação dos alunos sobre os recursos principais que estão presentes na estrutura de um anúncio publicitário por meio de um “estudo ativo” (Libâneo, 1994). Para tanto, recorreu-se às mídias referenciadas no próprio material escolar: as campanhas para doação de órgãos do Ministério da Saúde. Adicionalmente, buscando uma relação ainda mais presente no cotidiano dos estudantes, anúncios no formato *spot*, como o slogan “carro do ovo” e “o carro da pamonha” foram transmitidos em sala juntamente com as campanhas do Ministério da Saúde.

Na terceira aula, aproveitando a introdução já feita nas aulas anteriores e a margem para o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero anúncio publicitário, foi feita uma aula de revisão e, depois, a produção do gênero textual em questão. De início, propus um momento de reflexão sobre os conhecimentos já adquiridos, correção das atividades anteriores e mediação das dúvidas percebidas durante a execução que permite uma atribuição de *tarefas de pensamento para o aluno*. Tal atuação é de grande relevância para a atribuição de *atividades cognoscitivas* aos estudantes e que concorrem para o desenvolvimento de suas mentalidades. Desse modo, embasados nas páginas 183 a 184 do livro didático, os alunos foram convidados a realizarem uma divulgação de um produto ou ideia de sua preferência de modo a prender a atenção do leitor e despertar seu interesse. Além disso, eles foram apresentados a uma ideia inicial acerca dos verbos e seu valor na produção de sentidos durante a leitura, sendo solicitado que incluíssem em seus anúncios ao menos um verbo. Tal fato suscitou a oportunidade para aproximar os alunos da noção da classe gramatical dos verbos em uma situação real de uso. Para tanto, observaram e utilizaram a classe dos verbos com um objetivo em comum: a produção textual do gênero anúncio publicitário. As duas aulas seguintes, nesse sentido, foram destinadas ao estudo e emprego dos verbos de forma significativa, isto é, imersos em um contexto de uso do qual os alunos podem aproximar suas vivências

Apresentação e avaliação dos resultados

Primeiro encontro

O primeiro encontro (28/09/2023) de estágio supervisionado foi tomado por novas experiências e surpresas de grande relevância para a prática docente. Em primeiro ponto, destacou-se a ambientação da turma não numerosa e que se espalhava pela sala em pequenos grupos, sendo necessário, em um primeiro momento, que a minha presença enquanto docente fosse somada ao ato de caminhar pela sala e dialogar com a maioria dos presentes de forma mais próxima, conversando e fazendo se sentissem participativos na aula.

Após o reconhecimento da turma, a apresentação e a atividade de sondagem foram postas em prática. A escolha para a prática da conversação didática foi algo pensado ainda durante as observações. Isso porque, frequentemente, mesmo com a professora supervisora, era notável a discricção e timidez de muitos alunos para falarem e lerem durante as aulas. O medo de errar, nesse sentido, era um aspecto limitador da participação discente. Durante a prática, as páginas do livro didático abordadas foram: 174 a 176.

Desse modo, para contornar a situação, a conversação didática e a percepção do conhecimento já presente em cada aluno foi efetivada a partir de questionamentos previamente escolhidos. Como esperado, não todos os alunos participaram, alguns mantiveram o silêncio, mesmo com lembretes de que o erro não seria punido durante nenhuma das aulas e que todos estávamos em construção para sermos melhores estudantes.

Segundo encontro

Agora, já durante o segundo encontro (05/10/2023), uma perspectiva maior sobre o que e como trabalhar com aqueles alunos já estava começando a tomar forma. Para tanto, os sentidos, sons e imagens foram essenciais no planejamento e execução das aulas. Isso porque os gêneros textuais mencionados durante o encontro anterior foram levados para dentro da sala de aula a fim de gerar um maior debate e engajamento entre os alunos.

Assim, músicas e vinhetas conhecidas por eles, como a do “carro do ovo” e a do “carro da pamonha” foram baixados pela internet e levados no *pendrive* para serem exibidas na *TV* da sala de aula. A recepção dos alunos, além dos sorrisos e das brincadeiras com as músicas, foi valorativa por menções sobre recursos linguísticos e imagéticos utilizados para chamar a atenção do público

Seguidamente, visando o aproveitamento da temática sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU), os alunos foram levados a lerem e descreverem as características de anúncios em prol do meio ambiente.

Após o trabalho com os anúncios, houve a correção oral das atividades presentes nas páginas 174 a 176 com os alunos e a solicitação de que eles realizassem as atividades das páginas 178 e 179, sendo dada a oportunidade de que as trouxessem respondidas na próxima aula. Tal movimento didático em sala de aula ocorre para iniciar com os alunos o trabalho mental e prático por meio das questões e leituras do livro didático. Além disso, considera-se de bom aproveitamento que tais atividades sejam construídas a partir dos gêneros e exemplos discutidos nas aulas, por isso esses foram apresentados ainda na primeira aula.

Terceiro encontro

Iniciando a aula com as correções das atividades passadas na última aula, durante o terceiro encontro (19/10/2023), teve-se um aproveitamento considerável do tempo de aula em decorrência do baixo número de dúvidas e correlação positiva entre as respostas obtidas nas atividades do livro de atividades. Agora, buscando uma aproximação real e a concretização dos conhecimentos aprendidos, os alunos tiveram parte das aulas direcionadas à produção de um anúncio publicitário com ideias e produtos livres. Tal momento, todavia, ocorreu após uma retomada do conteúdo e rápida revisão, visto que já havia transcorrido mais de uma semana desde nossa última aula em decorrência de um feriado municipal.

O destaque apontado nesse momento ocorre pela permissão dada para a aproximação dos alunos com o próximo assunto a ser trabalhado: os verbos. Assim, considerando sua importância na construção do referido gênero textual, fez-se uma

introdução sobre tal classe gramatical considerando, principalmente, a parte do seu conceito enquanto “palavra que expressa uma ação”.

Quarto encontro

O quarto encontro (26/10/2023) teve como objetivo a apresentação sobre o conteúdo dos verbos quanto sua flexão, modo e tempo. Dessa forma, observando a aula anterior e a prática dos alunos na realização do anúncio publicitário, obteve-se um ponto de partida: como eles perceberam o emprego dos verbos naquele momento?

Após esse questionamento inicial, o conteúdo programático do livro didático foi iniciado. Dessa forma, considerando as páginas 190 e 191, a aula concentrou-se em três momentos: o questionamento sobre a aula anterior, a realização conjunta da atividade na página 190; e o trabalho com as flexões verbais na página 191.

Primeiramente, obteve-se uma reflexão assertiva pela maior parte dos alunos sobre o emprego verbal na aula anterior. Nesse sentido, parte da turma referenciou o uso dos verbos relacionado à alguma atitude desejada no leitor, como “compre”, “venha”, “leia” etc. Seguidamente, durante a realização conjunta da atividade, os alunos pontuaram bem sobre como o personagem Cascão, da Turma da Mônica, estava situado em um contexto cujo verbo se tornava uma palavra possível de ser utilizada sobre uma ou mais formas descritivas do ambiente, situação e personagens.

Ao partirmos para o estudo mais restrito da classe gramatical, o quadro branco foi um recurso de grande importância na construção de caminhos no raciocínio do docente e dos alunos, além de permitir que eles tivessem um material escrito em sua posse. Logo, partiu-se da noção do verbo enquanto palavra que pode expressar ação, estado, mudança de estado e um fenômeno da natureza. Nesse ponto, uma lista de exemplos de conjugação verbal foi crucial para a compreensão, visto que certa confusão poderia ser criada entre o que seria um “estado” e uma “mudança de estado”.

Partindo desse ponto e seguindo os exemplos disponíveis na página 191 do livro didático, foi apresentada a noção de locução verbal e de que maneira o que eles já tinham entendido como um verbo poderia ser encontrado com o mesmo sentido, mas acompanhado de um ou mais verbos. Para tanto, seguindo as orientações também presentes no livro didático, detivemo-nos a estimular nos alunos aqueles que seriam e o porquê seriam os verbos principais e os auxiliares, tomando como direção a perspectiva

de um verbo concentrar mais o sentido da ação que expressa (verbo principal) do que o aquele que o acompanha (verbo auxiliar).

Quinto encontro

Já no último encontro (09/11/2023) e com a culminância do estágio supervisionado, objetivei finalizar o conteúdo dos verbos com os modos verbais. Para tanto, a aula se dividiu em três momentos, o primeiro em decorrência de mais um feriado ocorrido entre os dias de estágio, concentrou-se mais uma vez na prática de revisão dos conteúdos já trabalhados, observando como os próprios alunos construía e rememoravam suas lembranças sobre o que foi ensinado.

Em um segundo momento, a partir das páginas 196 e 197 do livro didático, os alunos foram apresentados aos conceitos do modo indicativo, modo subjuntivo e modo imperativo. Nesse sentido, como metodologia explicativa de comparação, utilizou-se a relação com a ideia de que cada modo verbal representa uma “atitude mental” do falante para com seu leitor ou interlocutor.

Assim, a partir de um mapa mental construído no quadro branco, os alunos foram instigados a construir cada exemplo sobre os modos verbais tentando relacioná-los à uma “atitude mental” de *indicação*, *possibilidade* ou *ordem* (palavras-chaves utilizadas para cada modo verbal). De maneira lúdica e mantendo a prática da conversação didática e valorização das participações dos alunos ao caminhar pela sala, recebi um satisfatório retorno da aprendizagem discente a cada momento que se sentiam mais engajados e acolhidos durante a explicação.

Buscando concretizar o aprendizado, convidei-os a realizarem em conjunto a atividade da página 196. Nesse momento, percebi o quão próximo eles estavam, devido às vivências inerentes à vida de cada um como falantes da língua, dos conteúdos que estudavam e o quão positivo foi apresentar para eles tal condição. A atividade, por sua vez, fluiu sem interrupções e os alunos, além de demonstrarem uma perseverança em participarem de maneira ora mais tímida, ora mais descontraída, mostraram-se como sujeitos capazes de se superar ainda mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, constato, a partir da minha experiência de estágio, a quão valorativa tal prática conversativa pode se tornar para um docente em formação. A profissão de professor e a escolha por uma vida acadêmica voltada para o magistério é uma atividade cuja reflexão sobre cada ato deve ser pensada e considerada não de forma unívoca para quem a faz, mas múltipla sobre quem é alcançado por ela. Esse é o pensamento e o cerne da minha reflexão, além de ser um acréscimo enquanto pessoa e profissional.

Nesse sentido, não anulo os desafios tampouco desconsidero o rigoroso trabalho teórico e prático que envolve a educação básica, mas entrego nesse e por esse trabalho um imenso carinho e motivação diária para seguir uma carreira cujo bem é encontrado no próximo. De tal modo, destaco o papel importante relacionado a atividades como a sondagem dos alunos e a *conversação didática* que firmam e aproximam ainda mais os laços estabelecidos em uma triangulação de aprendizados professor-conteúdo-alunos (Libâneo, 1994). Além disso, firmo a necessidade e a boa utilização de recursos como o livro didático que, aliado à bagagem teórica e atuação do professor na didatização dos conteúdos, representa um direcionamento fulcral na percepção dos estudantes sobre o que estão estudando e, muitas vezes, é o único material de consulta que possuem dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

DOLZ, J.; GAGNON, R. E DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2010.

FLACH, C. R. de C.; BEHRENS, M. A. **PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

A SUBJETIVIDADE DO SONHAR: O PROCESSO DE ESCUTA NA MEDIÇÃO DA OBRA “ELEFANTE”

Gabriel Sousa AQUINO

Ana Paula R. L. de AGUIAR

Daniela Maria SEGABINAZI

1 INTRODUÇÃO

O projeto “Cultura literária: para ler, ouvir, ver e sentir” é uma ação de extensão da Universidade Federal da Paraíba, coordenada pela professora Daniela Maria Segabinazi. A ação permite que os extensionistas atuem na escola construindo rodas de leitura com alunos do ensino fundamental anos finais. Dessa forma, o projeto proporciona um diálogo entre a escola e a academia, contribuindo para a formação leitora de alunos do ensino fundamental anos finais e possibilitando que os graduandos em Letras apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos no curso e nas formações realizadas pela própria ação de extensão.

Em uma das formações, trabalhamos o livro “Escutar nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura”, da crítica literária de livros para crianças e jovens: Cecília Bajour. A obra trata da importância da escuta ao mediar leituras para a formação de leitores autônomos. O presente relato tem como objetivo refletir, à luz do livro de Bajour, sobre uma das práticas de leitura que realizamos durante o exercício do projeto. Para isso, trataremos do processo de planejamento e de realização da prática nos dois grupos em que foi feita, descrevendo cada etapa da atividade, comparando o que foi planejado com o que de fato aconteceu, analisando as respostas dos alunos dos diferentes grupos e refletindo sobre a nossa mediação.

Para a prática de leitura, elaboramos um roteiro fundamentado no livro “Estratégias de Leitura”, de Isabel Solé (1998). Assim como a autora propõe, dividimos a prática em três momentos: antes, durante e depois. Nessas etapas, utilizamos dinâmicas e perguntas para facilitar a compreensão e incitar discussões, pois, conforme Bajour (2012), mediar uma leitura significa abrir caminhos para perguntas, para sentidos e para interpretações.

Na mediação que será analisada, utilizamos o livro “Elefante”, de Bartolomeu Campos de Queirós (2008). Na obra, o narrador nos conta como um pequeno elefante invade o seu sonho. Através de um universo onírico e fantasioso, “Elefante” reflete sobre o amor, a liberdade e o crescimento. Ao levar a obra para os alunos, buscamos fazer perguntas e dinâmicas que dialogassem com a subjetividade da história, explorando as ilustrações do livro, a simbologia do elefante e o próprio conhecimento dos alunos sobre sonhos.

Tendo em mente a dificuldade que os alunos normalmente demonstram na leitura de textos mais abstratos, pensamos em como trabalhar livros subjetivos e quais seriam as melhores estratégias para imergir o aluno no complexo campo literário da subjetividade. Dessa forma, partindo da percepção dos alunos acerca das obras e das nossas experiências como mediadores, pretendemos compreender como a mediação pode contribuir para atribuição de significado a uma narrativa com maior subjetividade.

Pensando no baixo desempenho em leitura dos alunos da educação básica apontados por índices de avaliação, como o Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa), nosso relato justifica-se na medida em que contribui para as reflexões acerca dessa realidade e apresenta um pouco do que tem sido feito em busca de reverter a situação. Afinal, é pensando nesse cenário que o projeto “Cultura literária: para ler, ouvir, ver e sentir” visa contribuir não só para a formação leitora de alunos do ensino fundamental anos finais, mas também para a formação docente dos licenciandos, futuros professores. Tendo isso em mente, o presente relato traz uma reflexão sobre uma prática de leitura que demonstra a importância das ações da extensão para a comunidade escolar atingida e para os graduandos envolvidos.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Toda prática de leitura deve começar com a seleção da obra e com o seu planejamento. Segundo Bajour (2012), a escuta inicia-se ao escolher o que será lido, pois, nesse momento, já estamos imaginando de que forma a conversa literária se delineará em torno do texto, como os leitores construirão significados com a obra e de que forma auxiliaremos nesse processo. Quando escolhemos “Elefante” para ler com

nossos alunos, tínhamos em mente a necessidade de levar textos mais desafiadores do que os que tínhamos levado até então e que exigissem uma maior habilidade interpretativa deles. Para elaboração do roteiro (em apêndice), nos baseamos na proposta de Solé (1998), encontrada no seu livro “Estratégias de leitura”, que estabelece três momentos para uma prática de leitura: o antes, em que a curiosidade dos alunos é instigada e é aberto o espaço para antecipações; o durante, em que ocorre a leitura do texto literário em voz alta com pausas estratégicas para reflexões; e o depois, em que o texto lido é discutido e os alunos são convidados a estabelecerem conexões com as próprias vidas.

Antes da leitura, fizemos uma discussão sobre a temática “sonhos” através de perguntas que consideram os vários significados de “sonhar”, por exemplo: “Vocês sonham com frequência?”; “Vocês têm sonhos para o futuro?”. Esperávamos, mediante essa discussão, introduzir a temática do livro e abrir caminho para a dinâmica que fizemos a seguir. Após questionar os alunos se eles acreditam que sonhos têm significados e se eles já haviam pesquisado sobre o significado de algum sonho, apresentamos o site: www.sonhos.com.br, uma página da internet que explora a ideia de que nosso inconsciente nos manda mensagens através dos sonhos e permite que os usuários pesquisem os seus significados. Logo depois, pedimos que os alunos buscassem os significados dos seus últimos sonhos. Dessa forma, pudemos despertar a curiosidade dos alunos acerca do que seria lido naquele dia e verificar seus conhecimentos prévios sobre o tema principal da obra.

Em seguida, apresentamos a leitura do dia, mostrando a capa do livro e explorando os possíveis sentidos do título e da ilustração. Para isso, fizemos as seguintes perguntas: “Que palavras vêm à cabeça de vocês quando pensam na palavra ‘elefante’?”; “Qual vocês acham que foi a intenção do ilustrador ao fazer a capa dessa forma?”; “O que vocês acham que significa sonhar com um elefante?”. Por fim, retornamos ao site da dinâmica anterior para pesquisar o que significa sonhar com elefante. Assim, permitimos que os alunos fizessem antecipações sobre o que seria lido.

Durante a leitura, fizemos algumas pausas para chamar a atenção dos alunos para pontos específicos da narrativa e para as ilustrações de forma que o entendimento acerca da história pudesse ser facilitado. As perguntas feitas nesse momento focaram na interpretação das imagens e no entendimento dos alunos sobre o significado de determinadas expressões, como: “voar com mais asas”. Esperávamos que, chamando a

atenção para pontos chave da narrativa e guiando as interpretações deles, pudéssemos ajudá-los a construir significados sobre a obra e oferecer mecanismos para futuras leituras.

Depois da leitura, buscamos verificar o entendimento dos alunos sobre a obra e as opiniões deles acerca da narrativa, dos personagens e das ilustrações. Por isso, pedimos aos alunos para comentarem sobre o livro. A partir dos seus comentários, fomos guiando a discussão utilizando as seguintes perguntas: “O que vocês acharam da leitura?”; “Por que o intruso é um elefante e não um jacaré ou um pássaro?”; “O que o livro significa para vocês?”; “Qual o tamanho vocês gostariam de ter?”. Nesse momento, esperávamos que os alunos relacionassem a obra com a discussão e a dinâmica do início, reconhecendo que a figura do elefante possui uma significação que agrega sentido para a narrativa. Também esperávamos que os alunos apresentassem diferentes interpretações sobre a obra, atribuindo sentidos distintos para a relação do narrador com o elefante, mas reconhecendo que a narrativa reflete sobre a importância de deixar aqueles que amamos partir para que possam crescer.

Por último, fizemos mais uma dinâmica, cujo objetivo era finalizar a prática com um momento relaxante e contribuir para a socialização do grupo, mas sem sair do universo onírico no qual imergimos durante a leitura. Para isso, entregamos papéis e lápis de cor para os alunos e pedimos que eles fechassem os olhos e se concentrassem na música que colocamos para tocar. A ideia era que os alunos fizessem rabiscos de forma livre sem se preocupar em fazer desenhos bonitos nem com sentido. No fim, propomos que eles tentassem formar figuras nos rabiscos uns dos outros, como se decifrassem as linhas do destino de alguém ou um sonho muito confuso.

O roteiro foi aplicado em dois grupos com alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental anos finais. As recepções de cada grupo foram bem diferentes. Isso pode se justificar pelas distintas composições dos grupos e pelas mudanças na aplicação. O primeiro grupo era formado por quatro alunos, sendo três do nono ano e uma do sexto ano. Já o segundo grupo era formado por apenas um aluno do oitavo ano. Para a aplicação no segundo grupo, fizemos algumas modificações que julgamos necessárias após a experiência com o primeiro grupo.

Na primeira aplicação, os alunos estavam bastante agitados e dispersos. Mesmo assim, demonstraram muito interesse na temática e pareceram gostar da dinâmica sobre o significado dos sonhos. Mas, durante a leitura, tivemos dificuldade de mantê-los

atentos. A narrativa mais subjetiva, a linguagem mais figurada e as ilustrações mais abstratas foram encaradas como obstáculos para atingir o entendimento do texto e não desafios estimulantes, como esperávamos. Logo no início, um dos alunos não se julgou capaz de interpretar o que estava sendo dito. Tal movimento influenciou para que todo o grupo achasse que a leitura seria difícil demais. Mesmo com a nossa insistência e com as nossas tentativas de facilitar o entendimento, os alunos se mostraram muito fechados. Ao finalizar a leitura, eles expressaram seu estranhamento diante da história, concluindo que não entenderam nada. Ao perguntarmos “Por que o intruso é um elefante e não um jacaré ou um pássaro?”, um dos alunos respondeu que faríamos a mesma pergunta se se tratasse de um jacaré ou de um pássaro. Quando seguimos para a dinâmica final, os alunos demonstraram muita insegurança ao desenhar, pois, segundo o que disseram, não sabiam fazer desenhos bonitos. Conseguimos prosseguir com a brincadeira deixando claro que os desenhos não precisavam ser bonitos e nos incluindo na dinâmica. No fim, os alunos afirmaram que gostaram do encontro mesmo que o livro fosse muito confuso.

Após essa primeira experiência aplicando o roteiro, percebemos a necessidade de fazer algumas modificações. Para a dinâmica inicial, ao invés de pedir que os alunos lessem o que acharam mais interessante sobre o que significa sonhar com elefante, nós mesmos fizemos a leitura, deixando de lado o que não se relacionava com a obra. Na primeira aplicação, a leitura do livro foi feita por nós, mediadores. Na segunda aplicação, deixamos que o aluno fizesse a leitura de algumas falas, assim pudemos envolvê-lo na leitura e mantê-lo atento. Para a dinâmica final, mostramos os desenhos que fizemos e assim o aluno compreendeu o que esperávamos que fosse feito.

O aluno do segundo grupo parecia muito mais aberto a interpretar a narrativa, demonstrando curiosidade ao longo da leitura e fazendo suposições interessantes. Ele conseguiu estabelecer várias relações entre o significado de sonhar com elefante e a narrativa, reconhecendo que a figura do elefante possui uma significação que agrega sentido para a obra. Por fim, o aluno pôde concluir que a história se tratava de uma mãe e um filho, sendo o elefante o filho que às vezes é grande demais para os sonhos da mãe.

A partir das duas práticas, pudemos refletir sobre a importância da escuta para a mediação. Segundo Bajour (2012), a condição fundamental da escuta é construir significados com os outros sem precisar concluí-los. Sendo a mediação uma forma de abrir caminhos e expandir significados, não é nosso papel oferecer a nossa interpretação

sobre um texto como a única possível. Precisamos estar abertos às sugestões dos alunos, mesmo que eles não estejam. Como Bajour afirma em seu livro, quando falamos de um texto voltamos a lê-lo. Então, permitir que o aluno fale sobre o que leu pode ser muito mais eficaz para dar significado a essa leitura do que se nós mesmos apontamos esse significado. Além disso, acolher as respostas, os silêncios e, principalmente, os estranhamentos dos alunos são formas de incentivá-lo a se tornar um leitor autônomo. Como mediadores, temos que oferecer mecanismos para que os alunos façam suas próprias interpretações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática sempre nos trará um novo olhar para a teoria. Reconhecemos que para a nossa formação docente tem sido fundamental participar de uma ação de extensão que nos permita alcançar novos olhares. A prática analisada nos trouxe novas perspectivas sobre o que estudamos acerca da escuta no livro “Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura”, de Cecilia Bajour. Assim, pudemos compreender que até o estranhamento diante de uma narrativa precisa ser acolhido, refletimos sobre nosso papel como mediadores e pensamos em estratégias para trabalhar livros mais subjetivos.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. 1. ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

QUEIRÓS, B. C. **Elefante**. 3. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE

9º ENCONTRO - 24/10/2023

EMEF THARCILLA BARBOSA DE FRANCA

Mediadores: Ana Paula e Gabriel.

Tempo estimado para cada encontro: 1h.

Obra selecionada: "Elefante", Bartolomeu Campos de Queirós.

Grupos: 4 e 5.

Participantes: alunos do 6º ao 9º ano.

1º horário: 9h30 - 10h30.

2º horário: 10h30 - 11h30.

ANTES DA LEITURA

Para introduzir o livro, faremos uma discussão sobre a temática “sonhos” que preparará os alunos para a dinâmica depois da leitura. As seguintes perguntas servirão de guia para a discussão:

- Vocês sonham com frequência?
- Vocês têm sonhos para o futuro?
- Vocês já realizaram algum sonho?
- Qual o melhor sonho que vocês já tiveram?
- Algum sonho de vocês já foi impedido de ser realizado? Se sim, por quem?
- Vocês acreditam que sonhos têm significados?
- Vocês já pesquisaram sobre o significado de algum sonho na internet?

Nesse momento, mostraremos um site que fala sobre o significado dos sonhos e pesquisaremos junto com os alunos os significados de alguns de seus sonhos.

Link: <https://www.sonhos.com.br/>

Em seguida, apresentaremos a capa do livro e exploraremos os possíveis sentidos do título e da ilustração.

- Que palavras vêm à cabeça de vocês quando pensam na palavra “elefante”?
- Qual vocês acham que foi a intenção do ilustrador ao fazer a capa dessa forma?
- O que vocês acham que significa sonhar com um elefante?

Para finalizar esse momento inicial, leremos sobre o que significa sonhar com elefante. Link: <https://www.sonhos.com.br/sonhar-com-elefante#sonhar-com-elefantes>

DURANTE A LEITURA

Faremos a leitura integral do livro, focando nas ilustrações, em especial os traços delas. É interessante, conforme a história progride, perguntar:

O que significa “voar com mais asas”? (p. 5)

- O que essa imagem representa? (p. 7)
- O que vocês acham que isso significa? (p. 10)
- A história está falando de quê? (p. 13)
- O que está acontecendo nessa imagem? (p. 15)
- Quem vocês acham que é o elefante? (p. 28)

DEPOIS DA LEITURA

Ao finalizarmos a leitura, pediremos aos alunos para comentar sobre o livro, perguntando:

- O que vocês acharam da leitura?
- Por que o intruso é um elefante e não um jacaré ou um pássaro?
- O que o livro significa para vocês?
- Qual o tamanho vocês gostariam de ter?

Por último, faremos uma dinâmica. Entregaremos papéis e lápis de cor para os alunos e pediremos que eles fechem os olhos e se concentrem na música que colocaremos para tocar, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hLR5dkfU-hE>. A ideia é que os alunos façam rabiscos de forma livre sem se preocupar em fazer desenhos bonitos nem com sentido. No fim, eles tentarão formar figuras nos rabiscos uns dos outros, como se decifrassem as linhas do destino de alguém ou um sonho muito confuso. É importante que todo o momento seja relaxante e contribua para a socialização do grupo.

REFERÊNCIAS

QUEIRÓS, B. C. **Elefante**. 3. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2018.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPB:
DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE POESIA**

Edissa Dorita Queiroz Boechat da SILVA

Silvio Sérgio Oliveira RODRIGUES

INTRODUÇÃO

É indiscutível que os estudos étnico-raciais, essencialmente, envolvem aspectos discursivos dos estudos culturais. As relações estabelecidas nas sociedades em um determinado período social e histórico, e também a hierarquização atribuída a esses, podem revelar efeitos de sentido diversos, principalmente quando analisadas sob a ótica das relações sociais. Na educação básica, há uma crescente observação e debate desses fenômenos que reconhecem não só a multiplicidade de etnias, linguagens e culturas como também a legitimidade desses elementos em um mundo Global.

A educação comprometida multiculturalmente é capaz de (re)pensar questões cotidianas replicadas ao longo da História, promovendo o questionamento do etnocentrismo e monoculturalismo presentes, inclusive, em sala de aula. Assim, interrogando alguns critérios como os locais, os corpos, as posições e as especificidades centrais do conhecimento produzido em destaque, no cânone, a educação multicultural apresenta-se como uma dimensão da emancipação humana. No entanto, esse comprometimento enquanto um valor fixado estruturalmente na prática educativa ainda é um caminho longo a ser percorrido. Sob a ótica dos estudos étnico-raciais, é notável a preconização de um currículo ainda seletivo, a educação ainda ocupa um lugar que vai de encontro às práxis hegemônicas que ignoram a diversidade cultural, pois a Educação Básica segue perpetuando a ideologia cultural dominante, negligenciando alunos que não ocupam o perfil adotado pelo Privilégio.

Eis a razão para este relato: traçar um compartilhamento de experiências dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) vinculado à Universidade Federal da Paraíba, campus I, no âmbito da graduação, com atividades realizadas na Educação Básica, no 1º ano do Ensino Médio do IFPB, campus Cabedelo. O PIBID tem proporcionado a vivência da prática docente aos professores em

processo formativo, articulando uma interlocução da teoria com a prática com apoio de profissionais que atuam em escolas públicas do país. Na vivência do projeto foi possível tornar a sala de aula um espaço de acolhimento, aprendizagem e luta social, colocando em prática discussões que visem produzir um pensamento contra-hegemônico, de modo a promover criticidade nas análises sociais e, sobretudo, linguísticas, partindo do pressuposto de que o poder exercido socialmente é veiculado pela língua(gem).

Os docentes, estejam eles em formação ou não, podem e devem explorar relações étnico-raciais no ensino de Linguagens, de forma ética e comprometida com um ensino de Língua Portuguesa e Literatura transformador. O ensino formal tradicional limita nossos olhares e práticas docentes a uma formação engessada, que forma alunos que saibam analisar a língua prescritivamente de acordo com a norma padrão de forma excelente, mas que não saibam reconhecer estratégias linguísticas usadas em situações concretas de uso e nem quais as implicações de certos usos no mundo, pensando aspectos como ideologia, discurso, contextos, falantes, atos de fala, cânone literário...

A leitura literária como um instrumento usado na mediação da educação multicultural promove, acima de tudo, o contato com aspectos não facilmente notáveis do cotidiano, visto que nasce de percepções desautomatizadas dos acontecimentos no espaço-tempo. Em, “O direito à Literatura”, Antonio Candido (1995, p.177) afirma: “A Literatura é um bem incompressível, que em espécie de objeto construído tem um grande poder humanizador capaz de ordenar nossa própria mente”, isto é, a literatura é um instrumento transformador de formação humana, pois é através dela que conseguimos enxergar conscientemente o mundo a nossa volta e a nós mesmos, germinando a possibilidade de não apenas ressignificar o mundo mas também construir um novo mundo cheio de múltiplos efeitos de sentido. Para além de formadora humana, a literatura é também educadora. Em sua função educativa, a leitura literária possui a capacidade de gerar criticidade e reflexão, competências essenciais para a autonomia de um aluno, mas, antes de tudo, de um cidadão. Portanto, a literatura através da leitura do texto literário promove a reflexão étnico-racial, agindo sobre os Direitos da humanidade e contribuindo para uma sociedade mais justa.

Descrição e análise da experiência

A partir de uma perspectiva de literatura emancipatória, a atividade proposta em sala de aula fundamenta-se metodologicamente pelo Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1988), que sugere a aprendizagem por meio da relação texto-leitor a partir de um horizonte delimitado entre esses elementos. O professor, partindo da sondagem do horizonte de expectativas de seus alunos, apresenta situações que questionam seus conhecimentos. Em seguida, o docente apresenta outros textos que rompem com essas expectativas e os estimula a pensar de maneira crítica. Desse modo, parte-se de um texto familiar ao aluno, que corrobora com suas vivências, para, seguidamente, apresentar-lhe outro que se distancie das suas experiências, ampliando sua bagagem de conhecimento. Esse trabalho, fundamenta-se teoricamente também a partir do Círculo de leitura e letramento literário de Cosson (2014). O círculo de leitura tem papel imprescindível para alcançar o letramento literário. Por meio da leitura, há a ampliação da visão de mundo dos alunos, o que implica maior consciência social, estímulo à sensibilidade e empatia. A leitura da literatura é essencial para a formação humana e cidadã de indivíduos autônomos na sociedade.

Proposta aplicada no 1º Ano do Ensino Médio RP do IFPB Cabedelo:

A proposta ancora-se em textos poéticos para o ensino de Variação Linguística da Língua Portuguesa, especificamente a Variação Diacrônica, sob a perspectiva da Sociolinguística para o 1º ano do Ensino Médio. O Tempo de execução da aplicação prevê 3 aulas seguidas uma vez por semana, com duração de 50min cada.

É importante frisar que a discussão social está presente em todas as aulas, contando com a interdisciplinaridade com matérias como História, Geografia, Sociologia, Artes etc.

- Introduzir a aula com um questionamento-chave: “Quem aqui gosta de fofoca?”;
- Explicar como linguagem se configura como necessidade humana de interagir socialmente, se comunicar, mas também percebendo como a linguagem exerce poder na sociedade e como isso contribuiu para a formação coletiva que ocorreu ao longo do tempo (para isso, trazer conceitos da biologia, antropologia e história);

- Leitura do texto “O Chapéu de Benedita” - Arlindo Veiga – Poema;
- Espaço de escuta sobre a percepção dos alunos sobre o texto;
- Marcação dos elementos linguísticos que constituem a Variação Diacrônica;
- Perguntar aos alunos sobre a Imprensa Negra. Logo em seguida, mostrar página do jornal “A voz da raça”, problematizando a existência de um jornal especificamente para pessoas negras e inserindo a discussão sobre liberdade de expressão e livre circulação de imprensa no governo de Vargas;
- Refletir sobre o papel social da literatura enquanto denúncia da realidade silenciada;
- Perceber quais fatores internos e externos à língua causam a **anacronia** do texto (aproveitar esse momento para provocação dos alunos quanto ao significado da palavra “anacronia”, se já ouviram a palavra, se têm alguma ideia do que seja);
- Compreender a vivacidade da língua, entendendo sua mudança conforme as mudanças da sociedade no espaço-tempo;
- Ler comparativamente um trecho transcrito e um trecho original da carta de Caminha;
- Ler e atualizar expressões em desuso do texto de Drummond, utilizando de materiais de pesquisa como o dicionário, buscadores virtuais etc.;

A aplicação da proposta foi uma primeira experiência de atuação docente realizadora do ponto de vista pedagógico e humano. Em um primeiro momento, os alunos estavam tímidos e resistentes à interação, mas no momento da leitura coletiva do texto, começaram a surgir perguntas quanto aos vocabulários do texto e como eles não são utilizados hoje em dia. Logo em seguida, comentamos as especificidades dos gêneros poema, jornal e carta e como a língua está em constantes modificações pois os falantes a modificam o tempo todo.

Com o passar do tempo, os estudantes começaram a participar mais ativamente, comentaram algumas curiosidades nos dialetos de seus familiares mais antigos, algumas inquietações sobre a língua oral e escrita e como a norma padrão sugere que os falantes coloquem não só a oralidade mas a si mesmos no lugar do erro. Com o texto de Caminha, traçamos um perfil montado pelos colonizadores acerca dos povos originários encontrados por eles e discutimos como isso influenciou a formação de identidade do país, contribuindo para um racismo enraizado na imagem de Brasil que atravessa os

séculos. Nos últimos momentos, com a leitura literária do texto de Drummond, houve um distanciamento da turma novamente. Na mediação, quando perguntados sobre o texto, os alunos comentaram a falta de leitura literária proposta na educação básica ao longo dos ciclos de Educação Fundamental e como eles se sentem distantes, sobretudo, do texto poético, reafirmando a relevância desse trabalho realizado no IFPB.

O perfil da maioria dos alunos do 1º ano do Ensino Médio RP do IFPB cabedelo é o perfil de alunos negros, estudante integralmente de escolas públicas, de origem popular, advindos de comunidades ribeirinhas ou regiões periféricas do município de Cabedelo. Os textos utilizados, em sua maioria, não condizem, infelizmente, com os textos aos quais os estudantes têm acesso. Por isso, a proposta foi planejada com o desafio de aproximá-los de textos que não constituem o cânone pessoal deles.

Com os debates promovidos na atividade, houve, efetivamente, interação texto-leitor com os alunos; foi possível perceber os múltiplos efeitos de sentidos atribuídos aos textos, principalmente com enfoque nas relações étnico-raciais que podem ser extraídas desse texto e que continuam permeando o espaço escolar e extramuros na vida dos alunos

RESULTADOS

Os resultados dessa análise qualitativa avaliada de forma contínua revelam uma grande produção de aprendizados e efeitos de sentido dos alunos do IFPB, que se mostraram engajados em todas as atividades desenvolvidas no projeto; revelam também a iniciação à promoção de uma formação cidadã a partir das discussões étnico-raciais fomentadas em sala de aula, evidenciando como o ensino de língua(gens) não está dissociado de aspectos da vida em sociedade. Provando, assim, que as Instituições de Ensino Superior Públicas contribuem para a melhoria da qualidade de ensino no ciclo básico da educação brasileira.

A aplicação mostrou que várias são as ressignificações que os estudos étnico-raciais podem provocar no currículo da educação básica e extramuros. Ressignificar as relações étnico-raciais no ensino língua e literatura é fundamental para uma educação básica de qualidade. A prática humanizadora em sala de aula tem a ver com a reflexão sobre o racismo, a discriminação e sobre a desigualdade social para que seja combatido ativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve se apoiar na interlocução crítica, consciente de sua ação social perante a sala de aula. Assim, a formação de professores precisa ser questionadora em seu contexto de desenvolvimento. A leitura literária é um importante instrumento de humanização e, como tal, é imprescindível para a formação e prática docente. Formar e humanizar os alunos por meio da leitura literária é um trabalho que pode ser feito. Mas não podemos achar que só isso basta. É preciso promover também o letramento racial aos alunos, de modo que eles consigam compreender mais profundamente a relação de si com o outro e com o mundo. Afinal, em um país marcado pela desigualdade social e cultural, não é possível aguardar reformas em políticas educacionais, com uma política que propicie o incentivo à leitura e a boa formação docente. É imprescindível estudar e questionar as bases curriculares que regem a Educação Básica para intervir no que está ao nosso alcance: a sala de aula.

Portanto, espera-se que o ensino de linguagem problematize os conceitos da Gramática Normativa, a fim de formar cidadãos autônomos falantes da língua e que consigam transitar entre os diferentes contextos socio-comunicativos, utilizando a linguagem como ferramenta de comunicação para discussões que interessam aos cidadãos. Conclui-se, então, que a partir do relato a importante ação desenvolvida por projetos universitários ganhe notoriedade e que a atividade realizada e as discussões que ela alcançou possam ser pensadas como exercícios essenciais em sala de aula, promovendo uma educação de qualidade, multicultural, antirracista e mais justa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antigamente**. Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 1709-1710.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso: Por uma Pedagogia da Variação Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMINHA, Pero Vaz. **Carta a El Rei D. Manuel (ortografia original)**. 2010. Disponível em: [https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D._Manuel_\(ortografia_original\)>](https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D._Manuel_(ortografia_original)>). Acesso em: 20 mar. 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Dimensões de educar para as relações étnico-raciais:** refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas. 33^a Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2010.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis: a Redação na escola.** 5 edição brasileira: dezembro de 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão?** 28^a Reunião anual da ANPED. Caxambu, 2005.

LAÇOS COMUNICATIVOS EM LÍNGUA DE SINAIS A PARTIR DA MONITORIA DE ANATOMIA VETERINÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Acsa Farias MEMÓRIA
Ana Laysa FEITOSA
Otniel Rodrigues dos SANTOS

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever a experiência obtida a partir da introdução e utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante a monitoria de Anatomia Veterinária, visando a facilitação da comunicação de duas monitoras com uma discente surda. A experiência referida, iniciou no primeiro semestre de 2023, no curso de Medicina Veterinária, da Universidade Federal do Cariri (UFCA), campus Crato, a partir da vigência da monitoria para os discentes que estavam cursando a Unidade Curricular de Anatomia Topográfica Animal, incluindo a acadêmica destacada neste trabalho. A inclusão de surdos no âmbito educacional, desde o nível básico até o ensino superior, representa uma tarefa complexa. Uma vez que, há dificuldades do aluno surdo em inserir-se no ambiente educativo, pois, em muitos casos, o desconhecimento da língua de sinais, tanto por parte dos docentes, quanto pela categoria dos discentes, apresenta-se fator impeditivo no estabelecimento de uma comunicação direta com a pessoa surda. Logo, apesar da comunicação eficiente com os intérpretes, a pessoa surda, na maioria das vezes, encontra-se retraída pela dificuldade em estabelecer relações sociais e comunicativas com outros sujeitos.

Portanto, a partilha da presente experiência assume uma dimensão significativa quanto a práticas de inclusão de estudantes surdos no ensino superior, por proporcionar relato de vivências de aprendizagem básica da Libras através do espaço da monitoria acadêmica. Desta forma, seguiremos com a apresentação do relato a partir da descrição e análise da experiência, apontando os principais pontos de ocorrência durante a execução das atividades de monitoria, desenvolvendo uma reflexão analítica e teórica em torno das situações vivenciadas. Na sequência, apontaremos as considerações finais deste trabalho, destacando os resultados e concepções a respeito da inclusão de estudantes surdos no ensino superior, e o papel da aprendizagem da Libras como meio de acolhimento e inclusão de pessoas surdas.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A experiência descrita neste trabalho foi vivenciada, inicialmente, com a ocorrência da monitoria da disciplina de Anatomia Topográfica Animal, do curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal do Cariri (UFCA). A turma em questão, apresentava uma aluna surda, que semanalmente requisitava monitorias individuais teóricas e práticas para estudo das temáticas abordadas no âmbito de sala de aula, as quais eram acompanhadas pelos tradutores e intérpretes de Libras, para realizarem a mediação dos conteúdos para a estudante destacada neste relato.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é compreendida como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de caráter tanto visual, como motor, a qual possui estrutura gramatical própria. Tais recursos constituem um método linguístico de transmissão de ideias e fatos provindos da comunidade de pessoas surdas do Brasil. Diante desse contexto, em 24 de abril de 2002, a Lei 10.436/02 foi sancionada, a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão em todo o país (Brasil, 2002). Desse modo, a Libras é a primeira língua (L1) de pessoas surdas, tendo a Língua Portuguesa como a segunda língua (L2).

Dessa maneira, o Decreto 5.626/05 apresenta um planejamento linguístico para que a Língua de Sinais seja reconhecida e difundida, como é abordado no seu artigo 14, acerca da garantia de informação e conhecimento de processos seletivos, atividades e conteúdos curriculares da educação básica até a de nível superior para pessoas surdas. Além do artigo 23 deste decreto, que disserta sobre a promoção dos serviços de intérpretes e tradutores de Libras em ambientes educacionais, como também equipamentos e tecnologias que possibilitem o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005).

O programa de monitoria é mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a referida legislação em seu artigo 84, “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (Brasil, 1996). Com a implantação do programa de monitoria nas instituições de ensino superior, observou-se grande ganho formativo para os estudantes que desempenham tais funções, uma vez que:

O programa possibilita adquirir outros conhecimentos a partir da vivência como monitor, experiências que ocasionarão outras visões no processo de formação. Desse modo, permite ao estudante estar em contato com as concepções dos seus colegas, com a didática do professor, com a observação – do lugar de monitor – da maneira como a aula está sendo explorada; a experiência de fazer parte de um programa de ensino e extensão fornece ao estudante o aprimoramento e a obtenção de novos conhecimentos em sua formação. A partir do momento que o estudante está ligado a esse programa, torna-se mais fácil para ele perceber as experiências adquiridas ao longo do semestre e analisar se estas foram positivas para sua formação (Santos, Ferreira, 2019, p. 250).

Em um primeiro momento, observou-se que as monitoras não detinham o conhecimento prévio acerca da Língua de Sinais, o que dificultou a comunicação com a acadêmica citada neste trabalho. Desta forma, a partir da contribuição dos intérpretes de Libras, as monitoras foram introduzidas no contexto da Língua de Sinais e através de questionamentos acerca da realização dos sinais correspondentes às terminologias utilizadas no âmbito da Anatomia Veterinária, foi possível observar o desenvolvimento de um elo comunicativo com a graduanda surda.

Portanto, compreende-se que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior é bastante desafiadora. Uma vez que, a comunicação em muitos momentos restringe-se apenas aos intérpretes de Libras, os quais, nestes contextos, desenvolvem funções relacionadas ao esclarecimento e explicações linguísticas e culturais sobre a pessoa surda e sua cultura. De outro modo, a experiência foi significativa por proporcionar uma reflexão em torno dos contrastes culturais e de ensino-aprendizagem de estudantes ouvintes e surdos. O contato com a discente surda, nos mostrou a importância da língua de sinais na mediação do conhecimento e como forma de comunicação basilar para as relações sociais com as pessoas surdas. Conforme exposto por Strobel (2008):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporciona-lhe a aquisição de conhecimento universal (Strobel, 2008, p. 53).

Durante os encontros de monitoria solicitados pela estudante surda, nos quais os atendimentos eram específicos para ela, com a presença dos intérpretes de Libras, houveram momentos significativos no que se refere à compreensão da complexidade do processo de interpretação. Pois, por vezes, os intérpretes realizavam questionamentos a

respeito de esclarecimentos de conceitos, que no primeiro momento eram desconhecidos ou compreendidos parcialmente pelos mesmos.

Além disso, puderam ser observadas estratégias linguísticas e de interpretação que esses profissionais lançavam mão. Uma vez que, a Libras ainda encontra-se em expansão vocabular, o que representa escassez de sinais em algumas áreas específicas, como é o caso da Medicina Veterinária.

No entanto, esse acompanhamento individualizado nos proporcionou enquanto monitores, inclusive nesses momentos de esclarecimentos mencionados, a compreensão em torno dessas estratégias e sinais que eram detalhados pelos intérpretes a fim de que ocorresse a familiarização com as pausas necessárias devido a complexidade dos conteúdos e o estabelecimento de estratégias interpretativas para mediação do conhecimento. Prática essa que contribuiu para a comunicação em Libras com a estudante surda e o fortalecimento do elo comunicativo.

Subsequentemente, esse laço comunicativo foi renovado, pois a aluna surda realizou as disciplinas de Parasitologia Veterinária II e Doenças Parasitárias dos Animais Domésticos com as monitoras, que por terem desenvolvido a conversação no período de oferta da monitoria, a acadêmica realizava os trabalhos dessas disciplinas na equipe de uma das monitoras, devido a interação comunicativa existente.

Destarte, foi uma experiência grandiosa tanto no âmbito acadêmico, como na esfera pessoal, uma vez que propiciou um ambiente mais inclusivo e interativo, além de ter auxiliado para o desenvolvimento de novas amizades. Ademais, foi uma vivência enriquecedora, pois resultou na compreensão de uma nova língua. Desta forma, ao final da monitoria tornou-se perceptível as impressões da discente, acerca do impacto da aprendizagem da Língua de Sinais pelas monitoras e seus desdobramentos nas relações interpessoais e acadêmicas. A discente em questão, relatou alguns pontos significativos oriundos da experiência vivenciada:

- No primeiro momento, ao iniciar a monitoria a comunicação entre monitoras e estudante surda era mínima, mediada exclusivamente pelos intérpretes de Libras. Porém, a medida em que os encontros foram acontecendo e as monitoras se empenharam para desenvolver uma comunicação inicial em Libras, ocorreu uma facilitação no processo de interação e aprendizagem,

- O interesse das monitoras em conhecer alguns sinais básicos em Libras, além daqueles técnicos utilizados na disciplina, impactou no sentimento de acolhimento e inclusão por parte da discente surda, tendo em vista que esse aprendizado promoveu o desenvolvimento de uma conversação direta com a acadêmica citada neste trabalho.
- O ambiente das monitorias tornou-se satisfatório, uma vez que a parceria entre monitoras e intérpretes contribuiu para o desenvolvimento linguístico das monitoras. E de outro modo, para a eficácia do processo de aprendizagem à medida em que dúvidas e conceitos referentes a disciplina de Anatomia opográfica Animal eram esclarecidos.
- O laço comunicativo iniciado no espaço formativo de sala de aula com as monitoras, estendeu-se para outros ambientes universitários, como o restaurante universitário (R.U.), pois em momentos de uso compartilhado do ambiente nos horários de refeições, a discente pôde socializar com as monitoras e demais colegas que participavam dos momentos citados. Fato este que rompeu com o isolamento vivenciado pela discente surda, e fomentou sua inclusão, bem como fortaleceu novos vínculos de amizade com outros estudantes que também se propuseram a iniciar o aprendizado básico da Libras.

Sendo assim, os pontos supracitados constataam que a aprendizagem prática de Libras, possibilitou a aproximação comunicativa entre as estudantes, servindo de base para pensar os encontros de monitoria a partir de uma metodologia que alcance as necessidades da discente e que, a vivência extrapolou a sala de aula, sendo indispensável e salutar que outros estudantes a partir dos diversos espaços universitários conheçam a Libras, e sobretudo, incluam a pessoa surda a partir de sua diferença linguística e cultural.

Com isso, tornou-se notória a primordialidade do desenvolvimento e da compreensão da Língua Brasileira de Sinais para a inclusão da discente surda em atividades acadêmicas, pois em inúmeras situações, a graduanda em questão, encontrava-se retraída em virtude do desconhecimento da Língua de Sinais pelos demais estudantes e docentes que conviviam com ela no ambiente acadêmico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência, consideramos que, a realidade educacional de estudantes surdos no contexto do ensino superior demanda atenção de pesquisadores, educadores, e todos aqueles que estão inseridos neste contexto. Pois, para que de fato a inclusão ocorra, não podemos partir do pressuposto apenas do ingresso do estudante. Esta, é apenas uma das peças desse grande quebra-cabeça. É necessário que se adotem políticas institucionais de ingresso e permanência de estudantes com deficiência, sobretudo de estudantes Surdos, sujeitos desta experiência compartilhada.

Evidentemente, nestes processos de inclusão a língua de sinais deve tomar lugar primordial para pensarmos medidas eficazes quanto aos processos interativos e metodológicos na educação de surdos. Ressaltando neste cenário a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras, profissionais que desempenham a mediação comunicativa entre sujeitos falantes de línguas distintas nestes espaços. Porém, limitar a comunicação de alunos surdos apenas a estes profissionais, é isentar-se em nossa responsabilidade social de contribuir para o bem estar e inclusão de pessoas surdas no âmbito educacional. Sendo, a iniciativa de se dispor ao aprendizado de uma nova língua e cultura, neste contexto, uma quebra de barreira atitudinal, na direção do estabelecimento de um elo comunicativo.

De outro modo, fomentar experiências formativas no decorrer da graduação através de programas institucionais como a monitoria, representa grande avanço no desenvolvimento de competências e habilidades nos discentes, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e conscientes dos desafios e possibilidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Principalmente, em casos de oferta desses serviços para estudantes com deficiências, permitindo aos envolvidos uma formação a partir do olhar para as diferenças, compreendendo as singularidades e necessidades educativas destes sujeitos. E para além disso, tratando-se de estudantes surdos, observa-se a criação de laços interpessoais e comunicativos por meio do aprendizado de uma nova língua e compreensão de uma nova cultura, a cultura surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 mar. 2024.

SANTOS, F. C. B. dos; FERREIRA, L. G. A monitoria de ensino na educação superior e seu aspecto colaborativo na formação e no processo ensino-aprendizagem. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 247–268, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/38973>. Acesso em: 07 mar. 2024.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

A MEDIAÇÃO NO ESCURO: A LITERATURA COMO *JOGO DE SOMBRAS*

Thyanne Araujo CAMILO

Thayná Costa de Oliveira LIMA

Daniela Maria SEGABINAZI

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica, quando fundamentada na liberdade, inclusão e entusiasmo, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção coletiva de saberes. Pensando nisso, inspiradas pela concepção de educação como prática de liberdade e ato transgressor delineada por bell hooks (2013), buscamos criar um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante, onde os alunos são encorajados a expressar e compartilhar suas vozes e experiências pessoais a partir da leitura de um texto literário.

Este relato de experiência surge a partir da mediação de leitura da história em quadrinho (Hq) *Jogo de Sombras* (2021), da autora paraibana Isabor Quintiere e da quadrinista mineira Gabriela Güllich realizada com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMEF Tharcilla Barbosa da Franca, localizada no bairro do Grotão, em João Pessoa. Essa prática de leitura literária se deu a partir da nossa participação no projeto de extensão universitária *Cultura Literária na Escola: para ler, ouvir, ver e sentir* que tem como principal objetivo a formação de uma comunidade leitora a partir da educação e o acesso à cultura literária.

A nossa prática de mediação de leitura teve o intuito de, além de promover a formação leitora, abrir espaço para a diversidade de vozes e experiências em sala de aula, adotando valores de escuta na prática de mediação (Bajour, 2012). Desse modo, a escolha do texto literário se deu a partir de conversas anteriores com os alunos que faziam parte do círculo de leitura com as mediadoras, sendo uma escolha conjunta. Assim, destacamos a importância de emprestar o ouvido aos jovens leitores em formação, pois assim estaremos ouvindo a experiência do leitor, o prazer ou a falta dele, além dos seus sentimentos extraídos no momento da leitura. Para isso acontecer, deve-se haver uma relação de coletividade e confiança entre mediador e jovens leitores, pois a partilha só acontecerá quando suas vozes forem valorizadas.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

O ato de mediar uma leitura e ouvir atentamente o que crianças e jovens têm a dizer acerca de um texto literário é uma prática que vai além de apenas transmitir conhecimento. Nesse processo, o professor mediador se coloca em uma posição de facilitador do diálogo e da construção de significados. Ao abrir espaço para as vozes dos alunos, o professor mediador reconhece a importância de ouvir com intencionalidade, consciência e atividade (Bajour, 2012). Sendo assim, nosso relato de experiência parte de uma prática em que nós, professoras (em formação) mediadoras fizemos uma leitura compartilhada de uma obra, evidenciando as nuances da leitura, da conversa durante e pós-leitura, demonstrando que a compreensão de um texto é um processo dinâmico e coletivo, podendo haver silêncios e palavras. Sobre isso, Bajour comenta que:

(...) a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg, daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras. (BAJOUR, 2012, p. 20).

Assim, a escolha da leitura foi feita em comum acordo com os alunos, já que eles mostraram uma preferência de temas que circulava entre terror, suspense, mistério e horror. A leitura de *Jogo de Sombras* aconteceu no mês de outubro de 2023, mês em que acontece o *halloween* (dia das bruxas), uma celebração tradicional nos Estados Unidos. Nesse mês, estávamos levando diferentes gêneros para o círculo de leitura, como conto, histórias em quadrinhos e mangás, e todos eles tinham algo em comum: a atmosfera sombria. Foi por isso que decidimos encerrar as leituras desse mês com *Jogo de Sombras*.

Com apenas uma hora de duração, nós mediadoras, decidimos fazer uma mediação no escuro, já que a obra traz uma tensão entre claro e escuro. A ambientação da biblioteca nos possibilitou adentrar na narrativa a partir de uma dinâmica que propusemos aos alunos: fazer sombras com a luz da lanterna. Com isso, eles puderam vivenciar o que a literatura tem de mais aprazível a nos oferecer, sua experiência, pois conforme Bondiá (2002), a experiência é aquilo que nos faz sentir, nos toca e nos prontifica a vi(ver). Dessa forma, a mediação no escuro mostrou-se uma abordagem criativa e imersiva na prática de leitura literária dos alunos, pois trouxe para a biblioteca suas vivências pessoais para serem somadas às vivências literárias.

Análise da experiência fundamentada

Como dito inicialmente, referenciando bell hooks (2013), a prática pedagógica quando fundamentada na liberdade, entusiasmo e inclusão, torna-se uma ferramenta importante para as construções de conhecimento. Assim, ao levar a obra selecionada para o círculo, analisamos que os alunos se sentiram imersos na leitura, levando em consideração a sintaxe da narrativa. Tendo em vista que é uma obra com características regionais, que se passa no brejo paraibano, as falas dos personagens carregam marcas nordestinas, o que possibilitou bastante a conexão dos estudantes com a obra. Com isso, percebemos na obra o que Coelho (1981) chama de “linha experimentalista” ou “linha de jogos linguísticos”, que é caracterizada por uma brincadeira entre as palavras e ideias, que leva o leitor a interagir com a narrativa.

Um ponto também a ser destacado, é o projeto gráfico trazido na obra. Assim como a linguagem foi fundamental para que houvesse uma imersão dos alunos para com a obra, o projeto gráfico foi necessário para o mesmo fim, causando também um maior entusiasmo nos estudantes. Como já foi dito, o livro traz em seu interior um tom de horror e isso transparece nos diálogos entre os personagens e nas imagens que trazem uma configuração para aquela fala e para o contexto. Percebemos, portanto, que há uma ruptura da narrativa derivada da inclusão de recursos não verbais na narração da história, recursos que procedem da imagem, da tipografia e da distribuição espacial do texto (Colomer, 2003).

Outro fator que é visto no projeto gráfico, são os contrastes que existem entre o cinza e o preto. O livro, tendenciando trabalhar com a perspectiva da sombra, tentou fazer esse jogo entre a figura do personagem com uma cor preta e seu reflexo com a cor cinza, o que fez com que os alunos relacionassem o título com as imagens trazidas na obra e como as cores se comportam dentro da narrativa. À vista disso, compreendemos que:

O leitor, de forma inconsciente, é atraído por uma determinada cor por meio da semelhança, de forma que ele busca elementos que contenham o mesmo tom. Cores complementares auxiliam nessa orientação da leitura, afinal, o olhar tende a buscar o tom oposto daquele que enxerga (MUNHOZ; RAMOS, 2023, p. 156).

Com a obra já analisada, partiremos para a análise da prática do círculo. Antes da leitura ser colocada em prática, criamos um roteiro com um arcabouço teórico amplo para que a sua dinâmica funcione de forma coerente e fundamentada. Nas mediações, são colocadas em funcionamento as estratégias de leitura trabalhadas por Solé (1998), a qual cada uma tem o seu momento. As práticas de leitura são divididas em três momentos e cada momento com sua especificidade. O primeiro momento é uma parte mais introdutória, que vai gerar uma expectativa, curiosidade e desejo no leitor de adentrar na história. Com isso, podem ser levadas outras leituras literárias ou alguma dinâmica que possa se relacionar com a obra escolhida e, assim, algumas perguntas tendenciosas são feitas para que os estudantes possam descobrir do que tratará o livro.

Na prática em questão, no primeiro momento foi feita uma dinâmica de sombras; as luzes estavam apagadas e apenas uma lanterna do celular de uma das mediadoras ficou ligada e, com isso, os alunos tiveram de fazer uma brincadeira de sombra com as mãos e alguns questionamentos envolvendo a dinâmica foram feitos, como por exemplo: “Vocês já brincaram de fazer formas na sombra quando eram mais novos?”, “Em que situação vocês faziam isso?”, “Quando falta energia, vocês fazem o quê?”. E, dessa forma, o primeiro momento é finalizado. Essas perguntas, juntamente com a dinâmica, funcionaram como um mecanismo para inserir no leitor a expectativa, a curiosidade e a vontade de conhecer o livro.

Quando o primeiro momento se finaliza, adentramos no segundo momento do círculo, momento esse que apresentamos a obra selecionada para a prática. Ao apresentar a obra, iniciamos sua leitura em voz alta ou, a depender da animação dos estudantes, pedimos para que alguns que demonstraram interesse leiam o livro. No decorrer da leitura, vamos fazendo algumas pausas, para que algumas perguntas sejam feitas. Dessa forma, ao realizar esses questionamentos, temos como intuito facilitar o entendimento dos estudantes. Deixo aqui algumas perguntas feitas na prática em questão: “Vocês acham que o bicho no escuro é, realmente, um bicho, como, por exemplo, o bicho papão, ou o bicho no escuro é o próprio escuro?”, “Vocês já ouviram essa expressão “eu cegue”? Se sim, em que situação vocês ouviram?”, “Vocês acham que Cícera está realmente vendo algo ou ela só está assustando Silvinho?”.

Por fim, no terceiro momento, com a obra já lida e finalizada, realizamos novamente alguns questionamentos para os estudantes, agora, com o objetivo de identificar as interpretações e as análises do texto feitas pelos alunos. Assim, com o

terceiro momento concluído, percebemos o que ficou registrado e o que mais marcaram os alunos em relação à obra. E, como já foi dito, a linguagem, as imagens e a autoria por ser ela regional, foi o que mais se intensificou na prática. E, como registro, aqui vão alguns questionamentos feitos no terceiro momento: “Vocês já conheciam essa autora?”, “Vocês acham importante falarmos mais de autores regionais aqui no círculo? Se sim, qual o motivo?”, “Vocês tiveram a sensação de estarem dentro da história? Se sim, vocês saberiam me dizer o motivo desse sentimento?”, “O que vocês acharam da estética da Hq?”. Com isso, a prática de leitura se finaliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a prática de leitura literária realizada se mostrou eficaz e atingiu os objetivos que propusemos: a partilha e diálogo entre as vozes dos jovens que estavam presentes no encontro. Além disso, é possível notar a importância que um projeto de extensão universitária traz para a comunidade, pois é uma experiência duplamente positiva, tanto para os alunos da graduação quanto para a escola parceira, seu corpo docente e discente. Sendo assim, a interação entre universidade e escola nos permitiu uma troca de conhecimentos enriquecedora, ampliando possibilidades de ensino e aprendizagem, além de fortalecer a relevância da cultura literária como ferramenta essencial para a formação humana.

Assim, destacamos a pertinência de iniciativas que incentivem a leitura literária nas escolas, especialmente em um contexto onde a cultura letrada muitas vezes é negligenciada. Através da aproximação entre academia e comunidade escolar, foi possível não apenas despertar o interesse dos alunos pela literatura, mas também fomentar habilidades como a escuta, a imaginação e a reflexão. Esperamos que os frutos colhidos durante esta prática continuem a ecoar nas trajetórias acadêmicas e pessoais dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis às nuances do mundo que os cerca.

Portanto, acreditamos que a literatura, até mesmo no seu meio acadêmico, pode fornecer aberturas para a escuta, conversas e, por consequência, a compreensão do outro. Por isso que a troca de experiências literárias tornam-se ricas, pois a subjetividade fomenta em cada leitor uma interpretação, um olhar mais sensível e uma

nova possibilidade de enxergar os acontecimentos da vida. Dessa forma, para finalizar, compreendemos que a literatura educa a sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BONDIA, L. Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002, p. 20-29.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 .ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello; RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro ilustrado: da composição ao sentido. **Revista Desenredo**, v. 19, n. 1, 2023.

QUINTIERE, Isabor; GÜLLICH, Gabriela. **Jogo de sombras**. Florianópolis: G. G Silva, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PALAVRA ESCRITA E CANTADA: CONTOS E CANÇÕES DE *RAP* DE AUTORIA NEGRA E INDÍGENA BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO

Stella Maria Palitot Dias de LACERDA

INTRODUÇÃO

Este é um relato de experiência de ensino, acerca de estágio supervisionado obrigatório realizado pela autora, discente da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O currículo atual da graduação estabelece a obrigatoriedade de quatro estágios supervisionados, a serem executados na segunda metade do curso. O Estágio Supervisionado I, sobre o qual este relato de experiência trata, envolve o ensino de Língua e de Literatura, possui carga-horária de 60 horas, e deve ser realizado em instituição pública de ensino conveniada. O licenciado pode escolher se atuará no ensino fundamental II ou no ensino médio.

Essa experiência se deu entre agosto e outubro de 2023, em uma escola pública municipal de João Pessoa/PB, em duas turmas de 9º ano (A e B), sob supervisão de uma professora efetiva, que é graduada e mestre em Letras e possui mais de 15 anos de experiência docente, bem como sob a orientação de uma professora titular da UFPB, responsável pela disciplina de Estágio I.

O estágio envolveu uma série de atividades, desde o reconhecimento e ambientação na escola, estudo dos seus documentos oficiais e interação com a comunidade escolar extraclasse, até o trabalho dentro das salas de aula, de observação das aulas ministradas pela professora supervisora, de auxílio na condução das atividades, e de elaboração e execução de um projeto de curta duração pela discente estagiária. Este projeto é o objeto principal deste relato.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em seu marco operacional, prevê diversos projetos didáticos, dentre eles um de cunho étnico-racial, a ser executado todos os anos, no período entre outubro e novembro, para discutir questões sobre raça e etnia

com os alunos através dos componentes curriculares básicos. Por essa razão, conforme as necessidades da escola e prioridades estabelecidas junto à professora supervisora, foi este o caráter do projeto executado.

Inicialmente, elaborei uma sequência didática orientada por gêneros textuais diversos – canções de *rap* e contos –, observando questões de Língua e de Literatura na definição dos objetivos, e, quanto à escolha dos textos, atentando para elementos estéticos tanto quanto para o conteúdo material das obras, de autoria e/ou temática indígena e negro-brasileira.

O projeto foi intitulado *Inovação e tradição: estratégias de resistência de negros e indígenas brasileiros na música e na literatura*, e objetivou estudar questões étnico-raciais a partir de canções de *rap* e de contos de autoria e/ou sobre temáticas negro-brasileiras e indígenas.

A sua justificativa se encontra na necessidade de escapar da totalização do cânone literário branco ocidental, enquanto insurgência contracolonial, e de explorar produções artísticas contemporâneas no ensino básico. As aulas de Língua Portuguesa neste âmbito educacional, quando utilizam textos literários, costumam ser mediadas por obras escritas e do cânone ocidental. Além dessas obras reconhecidas como clássicas, é preciso que os estudantes tenham contato com manifestações literárias orais e com a literatura contemporânea.

Neste sentido, a maioria dos alunos das turmas em que o estágio foi realizado era não-branca, também verifiquei que não eram leitores habituais e que escutavam bastante *rap*, especialmente o subgênero *trap*, portanto, as canções escolhidas foram relevantes para o encontro das suas subjetividades com os textos enquanto alteridade com a qual é possível iniciar um diálogo, isso porque, conforme Zilberman (2010, p. 45):

A leitura implica aprendizagem se o texto foi aceito como alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto.

Dessa forma, percebe-se a construção de sentidos e o processo de ensino-aprendizagem em conjunto com a própria construção dos sujeitos, por meio da literatura, através de um processo que alterna entre individuação e predicação, entre

encontrar-se e desencontrar-se no texto – aqui, canção de *rap* –, para constituir a própria subjetividade do leitor. O objetivo era o de uma ambientação que permitisse saltos recepcionais e que os motivasse para a leitura dos contos que aconteceria em seguida.

A música, costumeiramente carregada de poesia, por vezes se encarrega de sua popularização, sendo a primeira – e às vezes a única – janela para a poesia de muitas pessoas, por isso, essa interlocução se mostra relevante para mediar a função poética da linguagem no ensino básico. Por outro lado, a poesia, também formada por ritmo, vale-se de musicalidade para materializar a escuta, e essa escuta da voz move o indivíduo de sua intimidade para estabelecer relações com o Outro (Barthes *apud* Silva, 2021).

As canções são companheiras frequentes das pessoas e trabalhar a literatura na música é um recurso válido nas aulas de Língua Portuguesa.

O ponto central da questão não é a desvalorização da escrita, ou sua negação, mas observar os contatos, as intersecções e os pontos de mutação entre a palavra falada e a palavra escrita. Importa ouvir o logos não para “entendê-lo” (racionalmente), mas para a partir dele escolher caminhos. Ou seja, questionar a ordem que regula a conexão entre as palavras e se deixar envolver com a “força bruta”: ser criação ao ritmo do plano acústico da palavra. (Oliveira, 2014, p. 20).

Desse modo, é relevante também a revisão da cisão entre a palavra falada e escrita (Oliveira, 2019), explorando a melopeia, a fanopeia e a logopeia (Pound, 2006) das canções de *rap*.

Os objetivos traçados para o projeto foram: estudar os gêneros canção e conto; fortalecer a habilidade leitura crítica; refletir sobre o racismo e perspectivas neocolonizadoras no Brasil; compreender algumas estratégias de resistência dos sujeitos que são alvos dessas opressões por meio da arte – protesto e futurismo no *rap* e o resgate das ancestralidades, cultura e tradição nos contos –; ampliar o repertório cultural; e produzir gêneros textuais diversos.

O trabalho se fundamentou, ainda que de maneira incipiente, no método recepcional de Bordini e Aguiar (1988) de expansão do horizonte de conhecimento a partir das experiências dos alunos, apesar de ter sido conduzido procedimentalmente conforme a estratégia da sequência de leitura de Rildo Cosson (2006).

O método da recepção sugere a aprendizagem por meio da relação texto-leitor a partir de um horizonte delimitado entre esses elementos. O professor, partindo da sondagem do horizonte de expectativas de seus alunos, apresenta situações que

questionam seus conhecimentos. Em seguida, apresenta outros textos que rompem com essas expectativas e os estimula a pensar de maneira crítica. Desse modo, é possível partir de um texto familiar ao aluno, que corrobora com suas vivências, para apresentarlhe outro que se distancie das suas experiências, ampliando seus conhecimentos. Foi esse o movimento intencionado ao articular as canções e os contos, conforme explicado anteriormente.

O projeto também se fundamenta na escrevivência (Evaristo, 2020), utilizando obras de autoria de pessoas negras e indígenas, bem como na mediação das textualidades indígenas consoante Thièl (2012). Neste sentido, sobre o conceito de escrevivência, Evaristo esclarece que:

[...] as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (Evaristo, 2020, p. 223).

Assim, as canções e contos escolhidos são de autoria de pessoas negras e indígenas brasileiras e tratam de temáticas étnico-raciais sobre esses grupos, algumas delas sob a perspectiva das experiências pessoais com essas questões. A escrevivência, no entanto, não apenas proporciona o encontro com o leitor que partilha experiências e elementos de sua subjetividade com os personagens e o enredo, mas também pode abrir caminhos para leitores distantes dessa realidade se aproximarem dela.

Especificamente em relação às obras de autoria e temática indígenas, tendo em vista um possível maior distanciamento da realidade dos alunos, em sua maioria negros, procurei contextualizar histórica e socialmente vivências e produções artísticas contemporâneas das pessoas indígenas brasileiras. Discutindo questões étnicas, de territorialidade e buscando introduzir a ideia de cosmovisões distintas das percepções ocidentais hegemônicas às quais estamos habituados. Almejei, especialmente, esclarecer que os indígenas não estão no passado nacional, mas presentes e que “a literatura é um dos “solos simbólicos” da cultura indígena” (Thièl, 2012, p. 72).

A metodologia utilizada foi a Sequência de Leitura Básica de Cosson (2006), idealizada em dois encontros: um para obras negro-brasileiras e outro para as indígenas. O método se divide em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste na persuasão do leitor para embarcar na jornada literária, é uma etapa essencial para o encantamento e se comunica fortemente com os

conhecimentos prévios dos leitores. Assim, as etapas seguintes necessitam do seu sucesso. A introdução ainda é responsável pelo convencimento inicial do leitor. A partir da apresentação das obras e dos autores, é possível gerar um interesse maior pela leitura nesse momento introdutório.

Por sua vez, a leitura em sala de aula, acompanhada pelo professor, é a materialização da etapa central de uma sequência de leitura, é o momento ao qual o leitor é conduzido pela motivação e pela introdução. Pode-se lançar diversos métodos para os momentos de leitura, que deve prezar pelo envolvimento dos leitores. Por fim, a interpretação consiste na construção de sentidos proporcionada pela interação entre leitor, autor e texto. Mediada pelo professor, essa etapa possibilita maior expressão dos estudantes e sua autonomia na construção de conhecimento.

Iniciei o primeiro encontro apresentando o projeto. Falei sobre a sua duração, temas e propostas de atividades. Em seguida, conversamos sobre o que eles já sabiam sobre temáticas étnico-raciais e sua participação em projetos desse tipo nos anos anteriores. Para esse primeiro encontro selecionei a canção *Ismália*, de Emicida com participação de Larissa Luz e Fernanda Montenegro e o conto *Fios de ouro*, de Conceição Evaristo.

A primeira etapa, de motivação, aconteceu pela mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos acerca das questões étnico-raciais no Brasil e dos gêneros a serem estudados, com o compartilhamento de suas impressões iniciais, familiaridade e interesse por essas questões.

Em seguida, a etapa de introdução da canção *Ismália* se deu pela apresentação dos seus autores. Os alunos compartilharam as suas primeiras impressões, se conheciam a canção ou os autores e se tinham familiaridade com o *rap*. Executei o projeto com apresentações visuais, com o auxílio de recursos como *notebook*, *datashow* e caixas de som. A terceira etapa, de leitura, se deu com apresentação de um videoclipe que veicula a canção junto com a sua letra e com imagens de notícias da imprensa brasileira sobre violência racial.

Por fim, a quarta etapa, de interpretação, foi mediada de forma dialógica, os alunos partilharam suas impressões sobre a canção e o vídeo, dúvidas foram dirimidas e foram apresentadas questões relevantes, como a intertextualidade com o mito de Ícaro e com o poema *Ismália* de Alphonsus de Guimarães, citados na canção. Foram trabalhados temas relativos ao racismo e seus impactos para a população negra

brasileira, assim como a estratégia de combate ao racismo e de resistência por meio das canções de protesto e denúncia. Os alunos também compartilharam experiências pessoais.

A canção foi bem recebida e levou alunos mais motivados para a leitura do conto, a segunda obra trabalhada nesse primeiro encontro. Novamente foi aplicada a sequência básica de leitura. A introdução ocorreu com a breve apresentação do conto *Fios de ouro* e da autora Conceição Evaristo, com a partilha de impressões. Posteriormente, fizemos a leitura coletiva do texto, dirimindo dúvidas sobre a significação de palavras desconhecidas.

Por fim, durante o movimento de interpretação, foram discutidas questões relevantes sobre a narrativa, acerca do seu caráter fantástico, do simbolismo do cabelo de ouro, da cultura e da tradição, do vínculo com avós e mulheres mais velhas nas famílias. Conversamos sobre a importância da ancestralidade e das estratégias de combate ao racismo e resistência por meio da preservação e celebração da cultura negro-brasileira.

Após esse primeiro encontro, a professora supervisora iniciou o desenvolvimento de produções junto aos alunos. Uma das turmas desenvolveu um material textual e visual em cartolinas a partir da biografia de personalidades históricas negras brasileiras, e a outra produziu um vídeo em que encenaram um episódio de racismo sofrido por alguns dos estudantes da sala.

O segundo encontro foi iniciado retomando o que havíamos discutido no primeiro encontro e conversando sobre as atividades que estavam elaborando. Após, na etapa de motivação, fiz uma breve apresentação da temática, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos, para isso apresentei um vídeo de um comunicador indígena Xavante sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros. As obras escolhidas para esse encontro foram a canção *Xondaro Ka'aguy Reguá*, do *rapper* Owerá, e o conto *O Homem-estrela e o Urutau*, de Ruth Guimarães.

A introdução foi por meio da apresentação da canção e do *rapper*, tratando também da cena indígena do *rap* nacional e da arte indígena contemporânea no Brasil. Os alunos compartilharam as suas primeiras impressões, alguns já tinham alguma familiaridade com o termo “indígena”, rejeitando a designação “índio” e falaram sobre questões como a diversidade fenotípica das pessoas indígenas. Contudo, boa parte pareceu surpresa ao saber da existência de *rappers* indígenas.

A etapa de leitura se deu com a apresentação do videoclipe oficial que veicula a canção em Guarani com legendas em Português. Durante a etapa de interpretação os alunos comentaram a estética futurista do vídeo, e conversamos sobre questões como o genocídio e o etnocídio dos povos indígenas no Brasil, e também sobre o que lhes despertou atenção. Fizemos a leitura da canção traduzida para português e conversamos sobre a importância das línguas indígenas. Novamente, foram trabalhados temas relativos ao racismo e estratégias de combate e de resistência por meio das canções de protesto e denúncia.

Em seguida, partimos para a segunda obra. Na etapa de introdução fiz uma breve apresentação do conto *O Homem-estrela e o Urutau* e da autora Ruth Guimarães. Lemos o conto coletivamente, e, por fim, na etapa de interpretação, os alunos compartilharam suas impressões sobre o conto, dúvidas foram dirimidas e conversamos sobre questões relevantes da narrativa.

Neste sentido, conversamos sobre o pássaro urutau, presente no sertão nordestino e em várias histórias populares, sobre as irmãs personagens e os elementos que as caracterizam e distinguem. E, especialmente, conversamos sobre cosmovisões indígenas. Nos dois encontros concluímos estabelecendo relações entre as canções e os contos, enquanto meios de resistência, na música pela inovação e denúncia e na literatura através da tradição. Após esse segundo encontro, os alunos também produziram materiais gráficos e textuais a partir de pesquisas sobre artistas plásticos, músicos e escritores indígenas contemporâneos. As produções multimodais dos alunos foram expostas em um evento escolar coletivo.

Os estudantes foram colaborativos durante a execução do projeto, se mostraram interessados e empolgados principalmente com as canções de *rap*. O primeiro encontro, que se deu separadamente em cada uma das turmas, foi condizente com as minhas expectativas, acreditei que haveria um nível de familiaridade com as temáticas e produções artísticas e que eles se interessariam. De certa forma, foi o que aconteceu, apesar do pouco tempo disponível, de 1h30min (duas aulas) em cada turma.

O segundo encontro aconteceu de forma conjunto para o 9º A e o B, e dispusemos de mais tempo, cerca de 2h30min. Acreditava que poderiam ser temas mais distantes, que talvez gerassem menos interesse. Aconteceu o contrário. Os alunos gostaram muito da estética futurista do videoclipe de *rap*, se interessaram pelas discussões, e participaram mais. O conto parece ter agradado mais do que o anterior

porque encontraram certo humor na história e se interessaram pelo pássaro de aparência e canto peculiar.

O encontro também foi enriquecido pela participação de uma aluna que, durante a aula, revelou ser indígena potiguara, natural da cidade de Marcação/PB, onde vivia antes de se mudar para João Pessoa. Os colegas, eu e a professora supervisora não sabíamos dessa informação. Foi gratificante perceber que ela se sentiu confortável para partilhar suas vivências. A aluna relatou problemas enfrentados pela comunidade na luta pela terra, falou sobre elementos culturais, relembrou histórias e desenhou alguns grafismos nos colegas. Foi um momento de partilha e uma experiência enriquecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que o projeto contribuiu para a formação de leitores (Freire, 1989), e de ampliação do seu repertório cultural para a leitura de mundo e da palavra, assim como para o aperfeiçoamento de competências para a leitura crítica na perspectiva de Silva (1998, p. 23) que entende que o desenvolvimento da habilidade da leitura crítica é uma questão essencial, pois possibilita a identificação e compreensão das contradições sociais. Portanto, a compreensão de leitura crítica é imprescindível nas escolas, pois a sua aplicação permite a formação de sujeitos aptos à construção autônoma do conhecimento e à organização social em prol de direitos e melhorias, conferindo-lhes ferramentas para o crescimento individual e coletivo. Também é possível concluir que o projeto contribuiu para o desenvolvimento de algumas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo:

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Por fim, destaca-se o caráter de experimentação e valorização da experiência desse projeto, firmando-se especialmente nas ideias de Bondía (2002). O que se buscou foi a vivência dos processos individuais e coletivos, com abertura às percepções dos estudantes. A leitura, escuta e discussão dos textos artísticos foram partilhadas em processos dialógicos e sensíveis, prezando pela fruição enquanto ferramenta de formação humana.

Não foram objetivos do projeto a apresentação dos textos ou da crítica desses textos como produtos ou informações finais a serem ensinados, apesar da preocupação em tratar de questões de Língua e Literatura, como interpretação, características dos gêneros textuais e produção de textos.

Considera-se que o projeto propiciou vivências significativas para os alunos e que contribuiu para a sua formação enquanto sujeitos aptos à construção autônoma de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 08 fev. 2024

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 14 nov. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. IN: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade, diáspora. 2 ed, vol. 05 [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 219-229. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/letras-1/mulheres-no-mundo-etnia-marginalidade-e-diaspora-2a-edicao/vol-05-mulheres-no-mundo-final.pdf/view>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Leonardo Davino de. Canção popular e a revisão do cânone literário. **Revista Graphos**, vol. 21, n. 2, p. 132-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/48353>. Acesso em: 05 mar. 2024.

_____. Canção popular: notas sobre a revocalização do logos. **Crítica Cultural** – Critic, Palhoça, v. 9, n. 1, p. 13-28, jan./jun. 2014. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/2331. Acesso em: 05 mar. 2024.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. 11.ed. Organização e apresentação da edição brasileira por Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura crítica e suas fronteiras In: _____. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Maria Luiza Berwanger da. Literatura e música: voz, escuta e reencantamento. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], v. 31, n. 31, p. 19-31, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/190101>. Acesso em: 10 fev. 2024.

THIÈL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2010.

UTILIZANDO A LITERATURA PARA FALAR SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CÍRCULO DE LEITURA

Savina Maria Paulo FERREIRA

Henrique Miguel de Lima SILVA

Silvio Sérgio Oliveira RODRIGUES

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é fruto da vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual oportuniza que os estudantes dos cursos de licenciatura experimentem um maior contato com a sala de aula ainda na graduação, visto que os estágios supervisionados obrigatórios presentes na grade curricular, muitas vezes, são rápidos e não permitem que os licenciandos possam atuar e ajudar o professor supervisor. Dessa forma, este trabalho surgiu da experiência no PIBID do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *Campus* Cabedelo (escola-campo) sob a coordenação do Professor Doutor Henrique Miguel e do supervisor Professor Doutor Sérgio Rodrigues.

Dentro do programa, os licenciandos observam as aulas ministradas pelo supervisor bem como organizam projetos para auxiliar nestas aulas. Sendo assim, foi organizado um círculo de leitura, metodologia proposta por Rildo Cosson (2018), que visa promover o letramento literário. Esta metodologia é composta por sequências didáticas que podem ser básicas ou expandidas, optamos por utilizar a básica, a qual é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, para apresentarmos o conteúdo “variação linguística” por intermédio da leitura literária da crônica “Nóis Mudemo”, do autor Fidêncio Bogo (2009).

Os resultados provenientes do círculo de leitura foram bastante satisfatórios, visto que o alunado mostrou-se envolvido, tanto nas aulas quanto na produção textual proposta, atendendo aos nossos objetivos iniciais, que eram trazer a valorização da variação linguística brasileira e a importância de abolir o preconceito linguístico e as consequências que ele traz à sociedade.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A variação linguística é um fenômeno que acontece naturalmente em todas as línguas, caracterizando-se pela diversificação da linguagem, com ocorrência em diversos contextos: no vocabulário, na morfologia, na pronúncia e na sintaxe. Segundo Menezes, Santos e Silva (2020, p. 317), “Esses fenômenos variacionistas descritos podem ser evidenciados nas escolas brasileiras, principalmente nas salas de aula, local em que se encontram alunos oriundos de diversas culturas e situações socioeconômicas, coexistindo em um mesmo espaço interacional”. Dessa forma, este conteúdo está presente nos livros didáticos e é previsto dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como descrito nas seguintes habilidades para o ensino médio:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (BRASIL, 2018, p. 494).

Diante disso, este conteúdo estava sendo abordado, no 1º ano do Ensino médio, pelo professor supervisor, por isso, com o objetivo de unir língua à literatura, optamos por trabalhar um texto literário através do círculo de leitura, o qual abordou o tema da variação linguística bem como o preconceito linguístico que, segundo Bagno (2004), este preconceito acontece porque existe a ideia de:

[...] uma única língua portuguesa digna desse nome e seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’. (BAGNO, 2004, p. 40).

Seguindo o pensamento do autor, a crônica escolhida foi “Nóis Mudemo” (BOGO, 2009), a qual conta a história de uma professora que, em um dia comum, reencontra um ex-aluno chamado Lúcio. De imediato, ela não o reconhece, mas após uma pequena conversa, ela volta ao passado e relembra a história do rapaz que, após ser vítima de *bullying* fruto do preconceito linguístico, sai da escola e passa por diversas situações difíceis. Após esse reencontro, a professora questiona as falhas no ensino da

Língua Portuguesa e traz pertinentes reflexões acerca da conduta de nossa sociedade. Importante texto para a juventude, essa obra aborda questões como: variação linguística, discriminação com as pessoas socialmente vulneráveis, péssimas condições de trabalho, entre outros. Dessa forma, o texto traz a temática da variação linguística ligada ao preconceito linguístico e fornece subsídio para o trabalho docente com esse conteúdo em sala de aula.

O círculo de leitura (Imagem 01), foi desenvolvido no 1º ano B do curso técnico em Recursos Pesqueiros do IFPB – *Campus Cabedelo*, a turma conta com alunos de 14 a 16 anos, provenientes de diversas realidades sociais, por isso, buscou-se trazer um texto que aproximou-se da realidade deles, pois muitos alunos, assim como o personagem da crônica, estão em vulnerabilidade social, e trazer um texto que cause a identificação faz-se muito importante, pois para Cosson (2018), é necessário que, ao escolher as obras para os círculos de leitura, leve-se em consideração a bagagem cultural dos estudantes bem como seus conhecimentos, assim, eles terão uma melhor experiência.

O círculo ocorreu em março de 2023, durante três aulas seguidas, com duração de 50 minutos cada, seguindo a sequência básica de Cosson (2018), a qual é composta por quatro etapas, são elas:

Motivação: Visa instigar, no aluno, o interesse pela obra a ser trabalhada, logo, o docente pode apresentar uma situação ou provocação aos alunos que os movam a sentir interesse pelo tema do texto que será lido, dessa forma, ele pode responder a uma questão ou se posicionar diante da temática abordada. Dentro desta etapa, fizemos a seguinte pergunta para instigar os discentes: “O que vocês entendem sobre preconceito linguístico?” com o intuito de gerar uma breve discussão, assim, eles puderam trazer seus conhecimentos iniciais, visto que o conteúdo já havia sido abordado pelo professor supervisor em sala. Após isso, também distribuimos o material didático com informações sobre o gênero crônica e o texto “Nóis Mudemo”, além de buscar voluntários para realizar a leitura.

Introdução: Nesta etapa, tem-se a apresentação do autor e da obra. Cosson chama atenção para a questão de que não se deve fazer uma longa e cansativa descrição bibliográfica do autor, mas sim, priorizar as relações que ele tem com a obra, tomando cuidado para não cair na perspectiva formalista textual, a qual leva o aluno à pergunta: “qual a intenção do autor ao escrever o texto?”. Portanto, o discente deve ser instigado a

criar um sentido ao lado do texto e deve-se justificar para eles a escolha da obra para aquele momento.

Diante disso, apresentamos o autor e a sua diversa contribuição para a educação brasileira, relacionando sempre com o texto, pois as questões educacionais presentes nele, fizeram parte da vida e da luta do autor Fidêncio Bogo.

Leitura: Consiste em realizar a leitura do texto, o autor afirma que é necessário a atenção do professor em relação à leitura dos alunos, pois ele deve observar, não como um “vigia”, mas sim um auxiliador, visto que os discentes podem apresentar dificuldades ao ler o texto. Nesta etapa, os alunos voluntários leram a crônica e pudemos ajudá-los nas dificuldades que apareceram na leitura de algumas palavras desconhecidas por eles. Além disso, iniciamos o debate sobre o gênero textual crônica e a temática apresentada.

Interpretação: Esta etapa de interpretação coletiva serve para que os alunos possam expor seus pontos de vista sobre o texto, para tanto, fizemos algumas perguntas aos participantes para guiá-los ao interpretar a crônica, como questionar se eles identificaram-se com a obra, destacar as marcas de variações linguísticas que eles encontraram na crônica, comentar se a ação da personagem implicou nas consequências da história, se eles identificaram o preconceito linguístico existente no texto, entre outras.

A aplicação da sequência ocorreu conforme o previsto e os alunos demonstraram interesse pelo assunto, levantaram questionamentos e apontamentos pertinentes, além de importantes reflexões sobre o preconceito linguístico. Foi proposto para eles uma produção textual que consistiu na reescrita do desfecho final da crônica, em que os alunos teriam que mudar o posicionamento da personagem professora e pensar como essa atitude foi maléfica ao personagem Lúcio que teve sua vida completamente mudada pela falta de escolarização.

Essa problemática do ensino, diante das variações linguísticas, é recorrentemente discutida, pois ainda é muito habitual, no campo da Língua Portuguesa, o ensino descontextualizado da gramática normativa, o que faz com que prevaleça a visão maniqueísta do “certo” *versus* “errado” dentro do idioma, favorecendo o uso da norma padrão e a desvalorização das variações dentro da fala e escrita dos alunos. Em contraponto a isso, as autoras Oliveira e Wilson (2008), apontam que é papel da escola considerar os diferentes usos linguísticos dos alunos como formas genuínas de

expressão do Português adequadas ao contexto de comunicação, mostrando que a norma culta é mais uma variação linguística e que, assim como as demais, ela deve ser utilizada no contexto coerente à situação comunicacional.

Da mesma forma, Antunes (2009), propõe como papel dos programas de línguas, proporcionar aos discentes uma reflexão mais ampla acerca da linguagem para nossa sociedade, como o uso da língua conforme cada situação de comunicação, bem como a ampliação do vocabulário e a valorização da diversidade linguística de cada sujeito, logo, a escola estaria considerando, também, a prática da língua.

Sob esse ponto de vista mencionado acima, os alunos realizaram a produção textual e discutiu-se sobre a importância de saber em qual situação utilizar a norma culta padrão ou as variações linguísticas, para que ninguém seja discriminado pela forma de falar. Além disso, os alunos identificaram-se com o personagem e reconheceram as situações de preconceito linguístico vividas por eles, mostrando a importância de trabalhar um texto com temáticas do cotidiano, pois como afirma Filho (2011, p. 72) sobre a literatura para jovens: “um livro que traga vivências próximas às suas e questionamentos semelhantes aos seus será, para ele, quase um companheiro de confidências”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este relato de experiência de ensino, observou-se a importância de atrelar questões sociais aos conteúdos abordados em sala de aula, pois os alunos possuem experiências próprias e enriquecedoras que contribuem com o fazer docente. Dessa forma, ao ensinar variação linguística, promove-se a conscientização dos estudantes sobre a nossa diversidade brasileira bem como corrobora com a extinção do preconceito linguístico, o qual é recorrente tanto no âmbito social quanto educacional, assim como foi apresentado no texto trabalhado no círculo de leitura, e ressaltamos a importância de formar cidadãos críticos diante da sociedade.

Ademais, constatamos que os alunos estavam muito engajados com o conteúdo e também com a leitura literária. Além disso, eles conseguiram reconhecer, nas situações cotidianas, as manifestações de variação linguística e preconceito linguístico vivenciados por eles. Os resultados da produção textual sugerida foram satisfatórios, visto que os discentes compreenderam a proposta e desenvolveram, nas produções,

questões sociais de extrema importância, como as consequências do preconceito e *bullying* praticados no âmbito escolar e eles puderam usar a criatividade para reescrever a história, valorizando a Língua Portuguesa como um todo, não apenas sob a perspectiva de um conjunto de regras estáticas, mas de uma língua viva, fruto da interação entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 31ª ed. São Paulo: Edições Loyla, 2004.

BOGO, F. Nóis Mudemo. *In: O Quati e outros contos*. 3ª ed. Palmas: Kelps, 2009.

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

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

FILHO, J. N. G. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

MENEZES, B. L. D; SANTOS, D. O. B; SILVA, G.A. **Variação Linguística e BNCC: Um olhar para o ensino médio**. Revista Porto das Letras, Tocantins, vol. 06, Nº 3, p. 316-336, julho/setembro, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9733>.

Acesso em: 07 mar. 2024.

OLIVEIRA, M. R; WILSON, V. Linguística e ensino. *In: MARTELOTTA, M. E, (org.). Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. Pág. 235-242.

VERSOS DE SOLIDÃO E SOMBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM
LITERATURA COM A *ANTOLOGIA POÉTICA GÓTICA*

Camila Martiniano SOUSA¹

Marina Silva NÓBREGA²

Márcia TAVARES³

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura está permeado por diversas questões, uma das principais é o tratamento do texto literário em sala de aula, tendo em vista que este é comumente utilizado como pretexto para a abordagem de assuntos pertencentes ao eixo gramatical da Língua Portuguesa. Dessa forma, muitas vezes observamos os livros didáticos e os exames repletos de questões acerca de qual classe gramatical predomina no texto ou quais as funções sintáticas desempenhadas por tais palavras em determinada sentença retirada de um respectivo trecho isolado, sem questões ou discussões voltadas para uma leitura atenta e interpretativa do texto enquanto fenômeno literário.

Além disso, a própria disposição e apresentação dos trechos literários contribui negativamente para o ensino de Literatura nas escolas pois, dificilmente, caso não seja poesia, encontraremos o texto na íntegra de maneira expressiva nos materiais didáticos. Então, 1. Não há um momento para leitura e apreciação do texto literário para uma posterior observação dos valores e sentidos nele contidos e 2. Não há uma leitura na íntegra da maior parte dos textos que estão à disposição nos materiais didáticos. De uma forma ou de outra, o texto literário é admitido como menor, em detrimento de outros assuntos julgados mais importantes; a leitura é passível a ser dispensada, porque não traz resultados eminentes, principalmente numéricos, e o mais grave: porque “todo mundo já lê mesmo”, então por que “perder tempo” lendo em sala de aula?

O ensino de literatura e a formação de leitores no contexto educacional brasileiro atual é fonte de diversas reflexões teóricas e críticas. São inúmeros os estudos acerca das práticas de promoção da leitura literária, são diversas as inquietações que rodeiam as abordagens metodológicas do texto literário e seu valor estético no âmbito escolar (JOUVE, 2012). Nesse sentido, a fomentação de políticas públicas de promoção da

leitura associadas às pesquisas acadêmicas possibilita o norteamto de ações que visam, sobretudo, a formação de leitores sensíveis, competentes e autônomos como papel imprescindível da escola básica.

A inserção do leitor em formação nos meandros da Literatura passa pelas experiências de leitura nos diversos espaços escolares e pelas escolhas e seleções do professor. As ações pedagógicas e investidas didáticas tendo a leitura literária como objeto de apreciação se iniciam desde a primeira infância, permitindo às crianças o contato sensorial e participativo no desenvolvimento da cultura literária (ROUXEL, 2013).

Nesse sentido, a implementação de práticas regulares de leitura passa a ser responsabilidade da escola durante todo o percurso do estudante em seus domínios. Mostras literárias, semanas dedicadas à leitura, compartilhamento de experiências dos jovens leitores, contação de histórias para crianças e adolescentes, idas e vindas à biblioteca fazem parte das dinâmicas escolares. É nesse aparato de estratégias que se torna evidente a ação docente na empreitada pela conquista do jovem leitor. Arraigada ao fazer do professor está a responsabilidade das intenções didáticas e pedagógicas que vislumbram a formação da autonomia do sujeito leitor no contexto escolar (ROUXEL, 2013).

Refletir sobre o escopo do ensino da Literatura no processo de escolarização acaba por indicar a relevância do papel do mediador em todo esse percurso. Determinando as finalidades institucionais e objetivos docentes está a diversidade de obras, de gêneros e de perspectivas que afetam diretamente a formação dos jovens leitores. É nessa percepção que o repertório de leituras literárias do professor como mediador e sujeito leitor autônomo, aqui entendido como o leitor proficiente em nível avançado, passa a ter papel fundamental na abordagem de textos, considerando a diversidade cultural como terreno fértil para o compartilhamento de experiências subjetivas diante do aparato de obras da cultura literária infantil e juvenil, tornando-se aspecto determinante para as escolhas e práticas nos diversos espaços escolares.

É à escola que se delega, pelas políticas públicas de promoção da leitura, a função de desenvolver o gosto, o hábito e as competências necessárias para a formação de jovens leitores críticos e sensíveis à cultura literária (ZILBERMAN, 2012). No entanto, são vários os grupos de estudiosos que identificam o fracasso das ações escolares ser relativo ao currículo da Educação Básica no tocante à velha transmissão

escolar de saberes socialmente estabelecidos de ordem histórica em detrimento do efetivo patrocínio da leitura (SOLÉ, 1998; TODOROV, 2009; ZILBERMAN, 1988).

No contexto escolar, o papel mediador não fica restrito ao professor, mas a todo profissional que atua em ambientes que proporcionem a experiência da leitura, tornando-se presença preponderante para que haja o contato efetivo entre leitor e obra. É pelo mediador no contexto escolar que são apresentadas as possibilidades de leituras e sanadas as irregularidades entre os desejos do estudante e a obra. Segundo Petit (2009), o mediador é esse iniciador e legitimador da leitura na tentativa de respaldar as escolhas dos estudantes em processo de formação de seu perfil de leitor. Por isso, a autora destaca que

o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2009, p.148)

Os critérios de seleção e escolha das obras e as abordagens didático-pedagógicas muitas vezes tentam corresponder às necessidades curriculares da instituição de ensino e às intenções do mediador. Por outro caminho, o mediador, enquanto sujeito leitor, passa a ser responsável pelo leque de experiências estéticas que possam ser proporcionadas aos estudantes na ampliação gradual de seus repertórios individuais de leitura.

A literatura, enquanto instrumento de expressão cultural, conduz o leitor por experiências em que são variadas as possibilidades de ampliação de horizontes. É por meio da leitura do texto literário que o mediador passa a orientar seus mediados no desenvolvimento de competências críticas de abordagem das diversas realidades socioculturais (COSSON, 2014). Dessa forma, ao apresentar visões de mundo distintas e percepções da realidade que rompem com os discursos prontos e instituídos socialmente, por meio da leitura literária, o mediador estará proporcionando experiências que habilitam o jovem leitor a ultrapassar os limites espaciais e temporais, adentrando pela leitura subjetiva em expressões culturais de outros povos, nações, experiências e contextos.

Levando em consideração o contexto escolar, outra pauta a ser discutida é o lugar da Literatura infanto-juvenil nas escolas e a importância dada à literatura voltada para esse público (como a preocupação na seleção de temáticas e obras que contribuam para a formação leitora na escola). A Literatura voltada para o público infantil e juvenil geralmente é julgada como sendo de valor inferior, pelo senso comum e por uma parte da crítica literária. Alguns clássicos da literatura são apresentados aos alunos “apenas por serem clássicos”, sem uma aproximação com a realidade da sala de aula e sem uma preocupação quanto à recepção da obra. Muitas vezes, não é dado espaço na sala de aula para textos literários com temáticas que despertem o interesse dos estudantes (sejam eles de Ensino Fundamental ou Ensino Médio), muito menos para os alunos reagirem ao texto e expressarem as suas opiniões e recepções.

Além desse estigma, são poucas as escolas que exercem a prática da leitura do texto literário propriamente dito com os seus alunos, seja na sala de aula ou em outros ambientes da escola, como a biblioteca, quando esta funciona devidamente. Assim, se a leitura não está presente na sala de aula, como se dá a formação de leitores crianças e adolescentes? Qual o impacto da falta do contato com o texto literário para o estudo de Literatura e para a formação crítica e cidadã dos estudantes? Como um professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura pode enfrentar esses desafios para promover a leitura do texto literário na sala de aula?

Sobre o direito e o acesso à Literatura, Antonio Candido (2012) expressa que

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2012, p. 7).

Pensar o ensino de Literatura é pensar na humanidade, em sentimentos, criatividade, imaginação, visão de mundo e na formação humana dos indivíduos, proporcionada pelo potencial da leitura. A partir disso, nos concentramos na poesia, precisamente em uma discussão sobre a antologia poética *Antologia poética gótica: versos de solidão e sombras* (2021), elaborada como uma atividade de 2º estágio da disciplina Literatura Infanto-Juvenil ministrada pela professora doutora Márcia Tavares

do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, em 2021. Posteriormente, em 2022, a antologia foi utilizada como um dos materiais literários a serem lidos na realização do Estágio em Literatura - Ensino Fundamental II, em uma turma do 9º ano.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivos descrever a experiência vivenciada no Estágio de Literatura - Ensino Fundamental II, com a leitura da *Antologia poética gótica: versos de solidão e sombras* (2021), e afirmar a importância da disciplina Literatura Infanto-juvenil para a formação docente do graduando enquanto um articulador importante na mediação entre texto e alunos, visando a formação de leitores. Este trabalho tem como abordagem de pesquisa a qualitativa (Minayo, 2011), por se tratar de um relato de experiência com a formação leitora.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Componente curricular obrigatório do curso de Letras - Língua Portuguesa (UFCG), a disciplina de Literatura Infanto-juvenil precede a experiência dos estágios de Literatura do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesta disciplina, além da leitura de obras escritas para o público infantil e juvenil, discussões sobre a formação do leitor, sobre a literatura infantil (Zilberman, 1982), sobre o letramento literário e o papel do professor como mediador da leitura aconteceram durante o curso, com o intuito de preparar o docente em formação para a experiência com a Literatura na sala de aula.

A experiência em questão ocorreu durante o Estágio de Literatura - Ensino Fundamental II, em 2022, na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, na cidade de Campina Grande - PB. A turma escolhida para a realização da intervenção foi de 9º ano. Em reuniões com a professora da turma (supervisora do estágio), foi relatado que os alunos ainda não tinham tido nenhuma aula de Literatura durante o Ensino Fundamental II, apesar de haver biblioteca na escola, além disso, as aulas eram focadas no estudo da Gramática da Língua Portuguesa e na produção textual. Como observado anteriormente, o texto literário não tem o merecido lugar na sala de aula, muitas vezes utilizado como pretexto para o ensino da língua. Dessa forma, como intervir de modo a promover um contato sensível e estético entre os alunos e os textos literários? Para Zilberman (1982), o leitor precisa ser colocado em evidência durante a prática da leitura

e ser valorizado enquanto sujeito: “[...] o leitor não é um ente passivo; a obra dirige-se a ele e a seus valores, sob a forma de um questionamento.” (Zilberman, 1982, p. 78).

Aqui se estabelece o elo entre Literatura Infanto-Juvenil e o Estágio de Literatura - Ensino Fundamental II: aplicar, na prática, o que foi aprendido durante as discussões em sala de aula e as com as leituras de teorias que estudam a literatura infantil e a formação de leitores. A proposta de atividade dentro da disciplina foi de estudo, curadoria e coletânea de poesias. Segundo Alves (2017), em um conjunto de poemas é possível haver “distâncias e aproximações temporais, formais, temáticas, entre outras” (Alves, 2017, p. 217). Que tipo de poesia levar então para alunos pré-ingressantes do Ensino Médio? A antologia elaborada, *Antologia poética gótica: versos de solidão e sombras*, tem como principal característica de encontro entre os textos, o traço temático e o formal. O primeiro porque a curadoria dos poemas foi realizada a partir da escolha do tema gótico, então estes abordam as temáticas do sombrio, lúgubre, macabro, melodramático, estranho e mórbido que demarcam esse tipo de literatura.

A literatura gótica emerge no século XVIII, com a obra de estreia deste nicho, *The Castle of Otranto* (O castelo de Otranto), em 1764, um romance que trata da história trágica da família do príncipe Manfredo, escrito pelo fundador do gótico na Literatura: Horace Walpole (1717-1797). “O romance gótico é uma espécie de patriarca, forma inaugural do que hoje conhecemos genericamente como história sobrenatural ou de terror” (Vidal, 1996, p. 7). E a palavra “Gótico” é originária de uma tribo germânica, os Godos, que por volta do século II a.C. tinha se instalado nas margens do Báltico.

O tema geral escolhido foi o gótico, pensando em ampliar o repertório de leitura e possibilidades com o texto literário, a partir das temáticas elencadas anteriormente, de alunos do 9º ano, Ensino Fundamental II, que ainda não tiveram contato com um texto literário na íntegra em sala de aula. Além do tema, que desperta a curiosidade nos alunos, o traço formal foi importante para a organização, seleção e disposição dos poemas no material, pois procuramos harmonia nas páginas e na progressão da leitura diante do tamanho dos poemas. Com isso, os poemas selecionados são de autoria de grandes nomes da literatura gótica: Augusto dos Anjos, Goethe, Emily Bronte, H.P. Lovecraft e Byron traduzido por Castro Alves. Para Teixeira; Barreiro e Santos (2017),: “O terror/horror, o fantástico, suspense, hoje não servem apenas para dar mesmo, mas como forma de conhecimento, por isso a escolha dos gêneros como uma boa sugestão.” (TEIXEIRA; BARREIRO E SANTOS, 2017).



Imagem 1: Capa da Antologia Poética Gótica: Versos de solidão e sombras

A experiência da leitura da antologia em si foi muito proveitosa para o estágio e divertida para os alunos. Para envolver a turma na hora da leitura, as luzes da sala foram apagadas para conferir à aula uma atmosfera mais misteriosa, enquanto a antologia estava sendo exibida por meio do *data-show*. Como a leitura do texto literário é sempre imprescindível para a sua compreensão, os alunos foram lendo e relendo cada poema e tecendo comentários sobre a temática e os sentimentos e sentidos contidos nas poesias. Uma lacuna observada durante as aulas foi em relação aos aspectos formais do poema, bem como do texto literário como um todo. Alguns alunos não sabiam que existe uma grande diversidade de gêneros literários e outros não conseguiam identificar os padrões formais dos sonetos lidos. A experiência com a leitura da antologia poética foi apreciada pelos alunos e pela professora supervisora. Dessa forma, o estágio caminhou em direção a um letramento literário, como defendido por Cosson (2006).

Além da antologia poética lida com os alunos, outro gênero literário, narrativo, por sua vez, fez-se presente na experiência de estágio: o conto. Contos sombrios de Edgar Allan Poe e de Lygia Fagundes Telles foram lidos em leitura compartilhada com a turma, para os alunos terem a experiência de experimentar o tema do gótico em diferentes gêneros literários. Como a produção literária resulta de um ato criador, então

ela vai proporcionar ao eu uma experiência de Vida, Inteligência e Emoções. (SOARES, TAVARES e NASCIMENTO, 2023) Sendo assim, o leitor poderá reproduzir as expectativas construídas durante as leituras realizadas e com isso ampliar o seu repertório, acrescentando as impressões e experiências das leituras de gêneros diferentes, à medida que entra em contato e aceita no contrato de leitura os agenciamentos propostos nos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a experiência relatada permeiam o campo da importância não só da literatura na sala de aula como recurso para a formação de leitores, como também a importância da capacitação do profissional de Letras para atuar em sala de aula a fim de promover a leitura sensível e estética do texto literário em sala de aula para os alunos. Para isso, é extremamente necessário os estudos e as discussões no campo da Literatura Infanto-juvenil, o que ressalta a importância do componente curricular para a experiência docente dos graduandos em Letras na Universidade Federal de Campina Grande. Não há como dissociar uma boa compreensão crítica e sensível do mundo da prática da leitura. A escola, enquanto instituição formadora do sujeito nas esferas sociais, intelectuais, sentimentais etc não pode falhar em oportunizar o acesso à Literatura e ao texto literário com o intuito de desfrutar e discutir sobre a temática/teoria literária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T., CECCANTINI, J.L. e MARTHA, A.A.P. (orgs) Narrativas juvenis: geração 2000. São Paulo: Cultura Acadêmica Assis: ANEP, 2012.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Orientações didáticas. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. **Poesia brasileira: das origens ao pré-modernismo**. Campina Grande: EDUFCG, 2017. p. 217-233.

BRASIL. PNBE na escola: literatura fora da caixa. CEALE- UFMG. SEB. 2014.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- CECCANTINI, J. Luís C. T. (org). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- LIMA, Aldo de. Apresentação. In: CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 7-11
- NÓBREGA, Marina Silva. **Antologia poética gótica: versos de solidão e sombras**. Campina Grande, 2021.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In.: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOUZA, Renata J. e PINHEIRO, Hélder (org). *Literatura infantil e formação de leitores*. Campina Grande: EDUFCG, 2015.
- SOARES, M. A. da S. .; TAVARES, M. .; NASCIMENTO , J. C. M. do . Relações de contraponto entre texto verbal e ilustrações em *Amoras* (2018) de Emicida. **Revista 15 de outubro**, Campina Grande, v. 1, n. 2, p. 39–55, 2023.
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/r15o/article/view/1056>
- TAVARES, M. e ARRUDA, A.O. e ARAUJO, L.N.S. Performatizando a leitura do texto dramático infantil: uma proposta para sala de aula. *Revista Leia Escola*. Vol 19n.2. 2019. p.53-66. <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/1516>
- TEIXEIRA, Aline Leitão Cavalcanti; BARRETO, Maria Amanda Ramos; SANTOS, Luciane Alves. **Literatura de terror/horror: contribuições no processo de formação do leitor**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VIDAL, Ariovaldo José. Apresentação. In: WALPOLE, Horace. **O Castelo de Otranto**. São Paulo: Nova Alexandria, 1996. p. 7-9.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

VIDEOAULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE COESÃO LEXICAL: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

David Naamã Melo de FIGUEIREDO

Herbertt NEVES

INTRODUÇÃO

Os estudos referentes ao sistema lexical da língua portuguesa, no contexto escolar, são subsidiados por reflexões de linguistas tanto no âmbito teórico quanto no aplicado (Marcuschi, 2004; Neves, 2020; Antunes, 2012; Correia, 2011). Entre esses trabalhos, há um consenso na observância da abordagem estrutural do léxico no ambiente educacional, considerando a insistência de determinadas propostas de ensino em associá-lo a uma lista fixa de palavras, limitada a fins de rotulação e alheia a sua multiplicidade de sentidos/funções, bem como suas contribuições na construção da textualidade. Seu tratamento, estando à sombra da gramática, é marginalizado e feito de forma inadequada, sendo necessário concebê-lo sob uma perspectiva textual-interativa, que tem seu funcionamento efetivado na interação, atuando na construção dos textos, na organização da língua e na orientação argumentativa (Neves, 2020).

Sendo assim, esta pesquisa é permeada por uma inquietação sobre o desenvolvimento do ensino de léxico em determinados contextos de ensino-aprendizagem. Para tanto, nesta investigação, é contemplada a análise de produção de videoaulas sobre coesão lexical para o ensino de língua portuguesa, haja vista a popularização desses recursos audiovisuais dentro e fora das escolas, os quais são adotados pelos estudantes e professores em virtude de inúmeros fatores, a saber: as necessidades impostas pela pandemia mundial de Covid-19, a facilidade de acesso gratuito ao conhecimento, a concisão dos conteúdos etc. (Laurentino; Silva, 2019).

Além disso, este estudo é desenvolvido a partir da seguinte questão-problema: *qual é o tratamento pedagógico dado à coesão lexical em videoaulas para o ensino de língua portuguesa?* Para respondê-la, definimos o objetivo geral de investigar o tratamento pedagógico dado à coesão lexical em videoaulas para o ensino de língua portuguesa. Em acréscimo, estabelecemos três objetivos específicos, quais sejam: a) delimitar os objetos de conhecimento relacionados à coesão lexical em videoaulas para

o ensino de língua portuguesa; b) identificar, nessas videoaulas, as orientações teóricas subjacentes à compreensão da coesão lexical da língua portuguesa; e, por fim, c) compreender as concepções de análise linguística reveladas nas videoaulas ao se tratar da coesão lexical em português.

Torna-se relevante, pois, lançar um olhar investigativo sobre o trabalho com o léxico, mediante a análise de materiais para o ensino de português, a exemplo das videoaulas, considerando as contribuições destas para a viabilização do acesso ao conhecimento por parte de estudantes e, muitas vezes, como instrumento de formação docente e atualização pedagógica. A pertinência dessa discussão, ainda, não só coloca em evidência a busca por uma perspectiva de léxico pautada em suas funções textual-interativas, mas também amplia o entendimento da linguagem para além dos limites centrados na gramática. Nesse sentido, organizamos este trabalho em cinco seções. Na primeira, esta introdução, tecemos considerações iniciais sobre a pesquisa. Na segunda, discutimos sobre a noção de léxico adotada, a coesão lexical e o ensino do léxico. Na terceira, tratamos da caracterização dos aspectos metodológicos. Na quarta, apresentamos os resultados e discussões da análise e, por fim, na última, realizamos as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, versamos sobre a noção de léxico e de coesão lexical, assim como também discutimos quanto às suas práticas de ensino. Nesse sentido, de início, destacamos que o léxico é concebido como o conjunto das palavras e/ou dos itens lexicais de uma língua (Correia, 2011; Travaglia, 2016). Contudo, sua compreensão não deve se limitar à perspectiva apenas estrutural, entendendo-o como uma mera lista fixa de palavras com fins de rotulação.

Na realidade, o sistema lexical deve ser compreendido como o um amplo repertório de palavras/itens de uma língua em prol da comunicação dos seus falantes, sendo parte constitutiva e intrínseca a ela (Antunes, 2012). Além disso, o léxico exerce um papel multifuncional na construção da textualidade, na organização da língua e no desenvolvimento da competência comunicativa, de maneira que sua natureza plástica reflete a manifestação da identidade social e cultural de seus falantes, haja vista o fato de a aquisição, ampliação e seleção lexicais ocorrerem na e pela sociedade (Neves,

2020). O léxico, ainda, está diretamente associado à coesão textual, isto é, a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (Antunes, 2005, p. 47). A definição de coesão lexical, nesse viés, é compreendida por Halliday e Hasan (1976, p. 274) como “o efeito coesivo realizado pela seleção do vocabulário”. Logo, a coesão lexical está fundamentada na seleção dos itens lexicais de um texto, cuja unidade é estabelecida por intermédio da significação e da referenciação. Tal propriedade reside principalmente na capacidade de os substantivos, adjetivos e verbos permitirem uma ligação entre o universo linguístico e o extralinguístico, o que se processa pelas relações de reiteração, associação e conexão (Antunes, 2005).

Quanto ao aspecto reiterativo, em especial, o texto envolve uma dinâmica de movimentos de ativação, de reativação e de desativação, de forma que palavras podem aparecer, reaparecer e desaparecer ao longo dele, de modo que a contribuição desses movimentos incide na organização da informação do texto e na sua manutenção temática (Antunes, 2012; Neves, 2020). Apesar do seu evidente valor para a textualidade, a repetição, em sala de aula, ainda é alvo de apreensões equivocadas, quando associada à pobreza vocabular. Para retificar esse pensamento, Antunes (2012) defende que o ato de repetir, no texto, é bem-vindo se for realizado com fins funcionais, como o de provocar efeitos discursivos.

A coesão lexical também pode ser estabelecida a partir da substituição lexical. Tal operação acontece quando retomamos referentes e predicados a partir de palavras diferentes das que foram utilizadas anteriormente (Antunes, 2005). Porém, sua concepção não deve ser entendida como a de uma troca aleatória e mecânica de itens lexicais ou uma alternativa para evitar a repetição de palavras. Nesse caso, a coesão é viabilizada mediante o uso de palavras semanticamente equivalentes, de modo que “o emprego de um ou de outro recurso obedece a propriedades definidas na interação verbal, a partir das possibilidades de sentido que os interlocutores desejam produzir” (Neves, 2020, p. 167). Em meio aos recursos que subsidiam esse procedimento, destacamos a sinonímia, a hiperonímia e a associação semântica.

A sinonímia permite a substituição de uma palavra por outra que, em dada conjuntura, apresente um sentido minimamente equivalente ao da palavra inicial. Contudo, é um equívoco postular uma correspondência semântica absoluta entre palavras, uma vez que não existem sinônimos perfeitos (Krieger, 2012). Esses elos

coesivos que podem ser criados entre uma palavra e seu sinônimo só são concretizados mediante a presença funcional de ambas em um texto. Além disso, os nexos coesivos também podem ser possibilitados pela hiperonímia, havendo uma palavra de sentido mais específico (o hipônimo) contempla os sentidos de itens lexicais mais gerais (os hiperônimos) (Antunes, 2005).

Há, também, a possibilidade de a coesão textual ser instaurada pela relação de palavras que apresentam afinidades semânticas entre si. O fenômeno da associação, desse modo, evidencia os laços de sentido que são construídos nos campos semânticos, cujo entorno é composto de outras palavras com significados afins. Assim, torna-se evidente, à luz de uma perspectiva textual-interativa do sistema lexical, que a tessitura de um texto emprega recursos que mobilizam o léxico em prol da construção de sentidos e estabelecimento da coesão.

No que tange ao lugar que o léxico ocupa na sala de aula, à luz de autores como Antunes (2005; 2009; 2012), Vilaça e Lúna (2012), Ferreira e Vieira (2013), entre outros, percebemos um tratamento lexical de caráter insuficiente, configurando-se como um complemento a outros objetos de conhecimento, a exemplo da gramática.

Em continuidade, esse ensino de léxico pode estar vinculado a três tendências da AL, propostas por Bezerra e Reinaldo (2020). A primeira, denominada conservadora, preserva a perspectiva da gramática tradicional, enfatizando seus aspectos descritivos e prescritivos. A segunda, a conciliadora, lança mão de denominações para o estudo da língua que conjuga influências teóricas tanto da gramática tradicional quanto dos estudos linguísticos contemporâneos. A terceira, por fim, a inovadora, concebe o estudo da língua a partir das contribuições da Linguística vigente, de modo a não sistematizar temas e atividades.

Nessa esteira, torna-se necessário verificar como tem se configurado o tratamento pedagógico dado ao sistema lexical em cinco videoaulas para o ensino de língua portuguesa, o que fazemos, na seção seguinte, a partir da análise empreendida nesses materiais.

METODOLOGIA

A caracterização metodológica desta investigação leva em consideração seu meio, abordagem e finalidade. Diante disso, estamos diante de uma pesquisa inserida no

campo da Linguística Aplicada (Paiva, 2019), podendo ser caracterizada como: i) documental, pois realizamos uma análise de documentos cujas informações são de cunho público e não foram concebidas, necessariamente, para fins analíticos, mas que, aqui, tomamos como objeto de investigação (Marconi; Lakatos, 2003); ii) qualitativa, uma vez que nossa preocupação é a interpretação dos fenômenos, de modo a atribuir significados durante a pesquisa, não nos detendo, pois, a técnicas estatísticas (Mascarenhas, 2018); iii) interpretativo-descritiva, considerando que buscamos não só expor e caracterizar o fenômeno em pauta, mas também esclarecê-lo, explicá-lo e justificar as ocorrências que nele interferem (Brasileiro, 2021).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, fizemos o levantamento dos pressupostos teóricos que subsidiaram tal estudo e, em seguida, partimos para a coleta dos dados. De início, nos mecanismos de busca do Google e do Youtube, procuramos por termos como “coesão lexical”, “tipos de coesão”, “mecanismo coesivos”, entre outros. Feito isso, direcionamos nossa atenção a uma curadoria dos resultados, de modo a selecionar materiais com base em determinados critérios. Sendo assim, priorizamos videoaulas que, além de tratarem da coesão lexical, fossem disponibilizadas em plataformas institucionais e gratuitas. Além disso, demos prioridade a materiais destinados ao Ensino Médio e à preparação para o Enem e demais vestibulares, tendo, também, um alcance significativo, isto é, uma quantidade de visualizações igual ou superior a 10 mil. No final da curadoria, as videoaulas que atingiram todos (ou a maioria) esses critérios, foram selecionadas. Reunimos a catalogação do *corpus* no Quadro 1, a seguir, composto por cinco videoaulas relacionadas ao ensino da coesão lexical, publicadas entre 2017 e 2021, e pertencentes a quatro canais educativos *on-line*:

Quadro 1 - Videoaulas que compõem o *corpus*

Título da videoaula	Canal/Plataforma	Publicação	Duração
Coesão textual: lexical	Brasil Escola	03/08/2020	11 min41
Coesão Textual no Enem: Coesão Lexical	Brasil Escola	01/11/2018	06min04
Coesão Referencial, Lexical e Sequencial	Kultivi	31/05/2017	29min56
Mecanismos de coesão textual	Futura	21/02/2021	10min46
Coesão Textual	Geekie Games	-	12min

Fonte: os Autores (2024).

Após a delimitação do *corpus*, analisamos os materiais a partir de três categorias, sendo elas: os objetos de conhecimento da coesão lexical, as noções teóricas subjacentes ao ensino da coesão lexical e as perspectivas de análise linguística para o ensino do léxico e da coesão lexical subjacentes às videoaulas analisadas. Concluída a apresentação e discussão dos aspectos metodológicos da pesquisa, vejamos, na próxima seção, o aporte teórico que subsidiou nossa análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, dedicamo-nos à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, em diálogo com os pressupostos teóricos ora citados. Para tanto, realizamos uma análise com vistas aos objetos de conhecimento, às orientações teóricas e às perspectivas de análise linguística subjacentes às videoaulas que compõem o nosso *corpus*.

Os conceitos de coesão, de léxico e de coesão lexical inauguram as discussões das duas videoaulas do canal Brasil Escola — Coesão Textual no Enem: Coesão lexical (2018) e Coesão textual: lexical (2020) — e do canal Kultivi — Coesão Referencial, Lexical e Sequencial (2017). Observou-se, contudo, que as definições são estabelecidas à luz de aspectos predominantemente estruturais, quando tratam de colocá-lo em equivalência com as noções de vocábulo e/ou de vocabulário, o que contraria a distinção entre esses conceitos (Correia, 2011).

Inicialmente, a análise referente ao tratamento dado aos objetos de conhecimento presentes nas videoaulas atestou que os recursos coesivos de substituição prevalecem se comparados aos de repetição. A videoaula *Coesão Textual no Enem: Coesão lexical*, do canal Brasil Escola (2018), por exemplo, limita-se a alguns dos recursos de substituição lexical, quando revela que “alguns autores divergem quanto à classificação de coesão, mas nós vamos adotar cinco [...] entre essas várias possibilidades, hoje nós vamos explorar o uso de hipônimos, hiperônimos, sinônimos, e nomes genéricos”, no minuto 01:17–01:35.

De igual modo, a videoaula *Mecanismos de coesão textual*, do Canal Futura (2021), reduz sua compreensão de coesão aos recursos de substituição lexical, sendo eles: equivalência semântica, sinônimo, hiperônimo, correlação verbal, paralelismo sintático e conjunções. Essa prática apresenta-se como nociva ao ensino de língua

portuguesa, pois pode corroborar com a associação entre repetição de palavras e pobreza vocabular, desconsiderando, assim, a contribuição desse recurso para a construção da textualidade e, por conseguinte, da coesão.

Diante disso, verifica-se uma invisibilidade da repetição como elemento coesivo. A presença desse procedimento só ocorre em duas das cinco videoaulas que integram o nosso *corpus*, o que não, necessariamente, as isenta de uma abordagem equivocada em certos pontos.

Primeiramente, na videoaula *Coesão textual: lexical*, do canal Brasil Escola (2020), a prática de repetir palavras dentro de um texto é apresentada como uma das maneiras válidas de garantir a conexão entre suas partes, ressaltando que usar o mesmo léxico, entendido como vocábulo, favorece a manutenção do tema em desenvolvimento e da coesão. No minuto 2:46-03:03, por exemplo, discute-se que “essa repetição ajuda na conexão das partes. Quando a gente usa o mesmo léxico, o mesmo vocábulo, nós deixamos evidente que estamos falando sobre aquele aspecto, aquele tema, aquele assunto. Isso promove, portanto, a coesão”.

Quanto ao uso desse recurso, a videoaula mostra-se favorável, ao considerar suas contribuições para a textualidade, mas faz uma ressalva em relação a não utilizá-lo de modo enfadonho, cansativo e em larga escala. Nesse caso, seu emprego é bem-vindo com vistas às suas funcionalidades e “quando percebe-se que é intencional, não tem problema nenhum e faz parte de um recurso de coesão”, como ilustra o minuto 4:00-4:07. Há um diálogo, pois, com os pressupostos de Antunes (2012), que reconhece a repetição como um recurso de textualização amplamente operacional, sendo apropriado e funcional.

Em contrapartida, na videoaula *Coesão Referencial, Lexical e Sequencial*, do canal Kultivi (2017), apesar de a função de ênfase da repetição ser reconhecida, associam-na à dimensão literária, cuja aplicabilidade é viabilizada a partir de uma licença poética, de modo a subentendê-la como um “erro” cabível à literatura. Compreende-se, no minuto 14:38-14:56, que “esse estilo de reiteração pela repetição do mesmo léxico não é muito utilizado na escrita de redação. Isso aqui a gente entende mais como uma licença poética, uma linguagem um pouco mais literária”. Tais proposições vão de encontro ao que Antunes (2012) defende, ou seja, uma posição em prol da repetição como um recurso textual com caráter funcional.

Essas observações podem ser associadas às orientações teóricas subjacentes às videoaulas. Nesse sentido, verificamos que, em geral, há o predomínio da Linguística de Texto, em diferentes fases, nos cinco materiais, bem como traços do Funcionalismo manifestaram-se em quatro deles, além de uma esporádica presença da Sociolinguística.

Quanto à Linguística de Texto (primeira fase), verificamos que ela aparece, em três videoaulas, sendo elas: Coesão Textual no Enem: Coesão Lexical (Brasil Escola, 2018), Coesão Referencial, Lexical e Sequencial (Kultivi, 2017) e Mecanismos de coesão textual (Futura, 2021). Nelas, é possível identificar a premissa básica dessa fase inicial da Linguística Textual, isto é, uma noção voltada à organização do material linguístico como propriedade definidora de um texto, prevalecendo a concepção desse texto como uma estrutura mínima de análise acabada e pronta, a partir de frases isoladas (Bentes, 2007).

Em relação à fase mais recente da Linguística de Texto, que se caracteriza por conceber o texto como processo e não como produto (Bentes, 2007), as videoaulas Coesão textual: lexical (Brasil Escola, 2020) e Coesão textual (Geekie Games) apresentaram-se mais próximas de suas proposições. A partir delas, percebemos que o léxico aproxima-se de aspectos semântico-enunciativos, havendo menção à propriedade de o sistema lexical atingir a textualidade, quando discutem sobre como o vocabulário de um texto está além de questões morfológicas, mas intervém na arquitetura textual, como postula Antunes (2012).

Quanto à identificação da orientação teórica funcionalista, notamos que, com exceção de uma das videoaulas do canal Brasil Escola (2018), *Coesão Textual no Enem: Coesão Lexical*, as demais apresentam influências do Funcionalismo, quando reconhecem as funcionalidades dos itens lexicais na construção de sentidos na interação verbal (Neves, 2020), ou seja, nossas escolhas vocabulares, por exemplo, são feitas em função dos propósitos comunicativos, dos contextos de escrita, do público-alvo, entre outros aspectos. No que se refere à manifestação de perspectivas de análise linguística, identificamos quatro videoaulas que reverberam predominantemente a perspectiva conservadora, e apenas uma que apresenta traços da conciliadora. Para tal identificação, observamos as sequências didáticas, ou melhor, os roteiros metodológicos assumidos para o desenvolvimento das aulas.

Em geral, a dinâmica das quatro aulas sob perspectiva conservadora é a mesma: conceituação, verificação em frases descontextualizadas e, em alguns casos, resolução de exercícios. Nas videoaulas *Coesão textual: lexical* (Brasil Escola, 2020) e *Coesão Referencial, Lexical e Sequencial* (Kultivi, 2017), ocorre a explanação sobre os conceitos de coesão, de léxico e de coesão lexical e, em seguida, a análise e explicação dos recursos lexicais coesivos de repetição e de substituição a partir de frases isoladas. De modo similar, a videoaula *Coesão Textual no Enem: Coesão Lexical* (Brasil Escola, 2018) realiza o mesmo momento de expor definições iniciais, mas, nesse caso, a exposição da frase é o que subsidia a discussão teórica.

No caso do canal Futura (2021), também é feita uma conceituação, mas há um foco nas propriedades textuais de coesão e de coerência. Subsequentemente, faz-se a análise e explicação de recursos gramaticais e lexicais de coesão (apenas os de substituição) a partir de frases descontextualizadas. Inferimos, portanto, que, nessas quatro videoaulas, há o predomínio da perspectiva conservadora de AL, como postulam Bezerra e Reinaldo (2020), uma vez que é nítida a adoção de abordagens que refletem o trabalho que, há tempos, é marcado pela tríplice abordagem da gramática tradicional: o expor, o exemplificar e o avaliar.

Em contrapartida, a videoaula *Coesão textual*, do canal Geekie Games, apresenta um relativo avanço em comparação às demais, quando dispõe de, pelo menos, uma tentativa de conjugar propriedades da gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido. Nesse caso, faz-se uma apresentação introdutória sobre a noção de coesão textual e seus principais marcadores. O diferencial, porém, é o fato de o ponto de partida e de aprofundamento da discussão ser um texto autêntico, por meio do qual as funções do léxico para a textualidade são verificadas em conjuntura real de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o presente estudo objetivou analisar o tratamento pedagógico dado à coesão lexical em videoaulas para o ensino de língua portuguesa. De modo específico, a partir da organização de um corpus composto por cinco videoaulas, visamos à delimitação dos objetos de conhecimento relacionados à coesão lexical, à identificação das orientações teóricas subjacentes à compreensão da coesão lexical da

língua portuguesa e, por fim, a compreensão das concepções de análise linguística reveladas nesses materiais.

Inferimos que a investigação atingiu os objetivos estabelecidos, visto que, a partir dela, percebemos que a abordagem dos objetos de conhecimento privilegia o ensino dos recursos coesivos de substituição lexical em detrimento da invisibilidade ou abordagem equivocada quanto aos recursos de repetição. Verificamos, ainda, que, no que diz respeito às orientações teóricas que subjazem às videoaulas, predomina a Linguística de Texto, em diferentes fases, bem como o Funcionalismo esteve presente em quatro delas, além de uma esporádica manifestação da Sociolinguística.

Quanto à identificação das perspectivas de análise linguística, observamos que se sobressai a perspectiva conservadora, havendo, por outro lado, apenas uma videoaula que apresenta traços mais evidentes da perspectiva conciliadora. O tratamento dado ao léxico, nesse caso, não ultrapassou os limites da palavra e da frase, de modo que seu funcionamento no texto só foi abordado em apenas uma delas. Essa abordagem do sistema lexical que não atinge a textualidade, assim, vai de encontro à nossa defesa da sua concepção textual-interativa.

Portanto, enfatizamos a imprescindibilidade quanto ao investimento de um tratamento pedagógico do léxico que não se esgote em suas dimensões formais, mas dialogue não só com as demais vertentes da língua, como também com a realidade dos falantes que, em tese, deve orientar suas atividades comunicativas. Ao entendermos o léxico como um sistema dinâmico, por fim, ratificamos a importância de associar seu ensino a perspectivas que fomentem um ensino-aprendizagem crítico e reflexivo, a partir do qual a competência comunicativa seja colocada em evidência para a formação linguística e cidadã dos falantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística**. Domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 259-299.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** 2. ed. Recife/ Campina Grande: Pipa Comunicação/EDUFCG, 2020.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Contexto, 2021.

CORREIA, M. Produtividade lexical e ensino da língua. *In:* VALENTE, A. C.; PEREIRA, M. T. G. (orgs.). **Língua Portuguesa: descrição e ensino.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 223-237.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. de P. O trabalho com o léxico em sala de aula: desafios para o ensino de uma língua materna. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 2, n. 2, p. 19-33, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/37909>. Acesso em: 8 abr. 2024.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english.** Londres: Longman, 1976.

KRIEGER, M. da G. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. da. Videoaulas e divulgação de conteúdos gramaticais para exames como o ENEM. **Polyphonia**, v. 30/2, jul.-dez. 2019. p. 76-94.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In:* NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (orgs.). **Sentido e significação.** Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MASCARENHAS, S. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Pearson, 2018.

NEVES, H. **Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-iterativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018.** 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

TRAVAGLIA, L. C. O ensino de vocabulário e sua importância. *In:* BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade.** São Paulo: EDUC, 2016. p. 211-232.

VILAÇA, M. L. C.; LÚNA, P. M. de. Léxico no ensino de língua portuguesa: leitura e construção de sentido. **Revista UNIABEU Belford Roxo**, Rio de Janeiro, v. 5, ed. 11, p. 48-61, 2012. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/693>. Acesso em: 20 jan. 2023.

**DESCOLONIZANDO CORPOS E ALMAS: A SEXUALIDADE DE MENINAS
EX-CRENTES, DE BIANCA GONÇALVES**

Monaliza Barbosa ARAÚJO

Tássia Tavares de OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Conhecemos os avanços alcançados pela crítica da literatura feminista no que diz respeito às questões de gênero e ao resgate de escritoras outrora silenciadas pelo cânone. Contudo, ainda é evidente que essa realidade persiste nos dias de hoje, levando ao apagamento de autoras negras e indígenas contemporâneas, especialmente no âmbito da publicação e do reconhecimento de suas obras. Portanto, é imprescindível reconhecer a importância de adotar uma abordagem interseccional, que permita uma compreensão abrangente das interconexões entre diferentes categorias na literatura e na sociedade. A luta dessas autoras por visibilidade reflete uma resistência ao sistema literário elitista que contribui para a marginalização da produção feminina. Como consequência, surge um ambiente permeado por obstáculos para as escritoras brasileiras contemporâneas, ressaltando assim a urgência de ler, analisar e promover suas obras.

Neste contexto, o trabalho da poeta Bianca Gonçalves, intitulado *a sexualidade de meninas ex-crentes* (2021), apresenta um eu lírico feminino que enfrenta os conflitos entre a culpa cristã e os desejos do corpo. Os poemas deste livro revelam uma voz poética que emprega um erotismo sutil através de uma linguagem irônica, desafiando os conceitos convencionais de sexualidade e espiritualidade moldados desde a colonização. Além disso, é fundamental reconhecer a contribuição de Geni Núñez, uma ativista guarani engajada na luta indígena, que escreveu o prefácio do livro de Bianca. A descoberta da colaboração da ativista foi crucial para enriquecer uma das principais referências sobre a perspectiva descolonial presente em nosso trabalho. Além disso, este artigo é apenas um recorte da monografia dedicada à temática em questão.

Bianca Gonçalves, além de ser poeta, é uma mulher negra, pesquisadora, tradutora e performer, tendo seu primeiro livro publicado em 2019 com o título *como se pesassem mil atlânticos*, eleito uma das melhores obras do ano pelo QuatroCincoUm. O segundo livro da escritora, *a sexualidade de meninas ex-crentes* (2021), foi

acompanhado por uma performance na Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo. Sua produção poética aborda de forma transgressora questões de raça, gênero, classe e sexualidade.

A sexualidade frequentemente é considerada como algo possível de ser vivenciado de maneira livre, porém, essa visão é limitada aos homens cisgêneros e heterossexuais. A ideia de que todos os indivíduos vivenciam a sexualidade de maneira universal é baseada em um viés colonial de poder, ignorando os diversos marcadores sociais, históricos e culturais que a influenciam. No contexto desta obra, a vivência da sexualidade é profundamente afetada pela repressão promovida pelo discurso religioso cristão, especialmente pelos movimentos pentecostais e neopentecostais. Isso torna o título do livro ousado, pois as jovens retratadas na obra enfrentam a difícil tarefa de explorar sua sexualidade enquanto são pressionadas a reprimi-la. Elas se encontram em uma situação na qual precisam reconstruir suas identidades como "ex-crentes" para vivenciá-la de forma mais autônoma.

Existe uma estreita relação entre a sexualidade e o cristianismo no ocidente, embora sejam entidades independentes, estão profundamente interligadas. No que diz respeito à sexualidade, onde o controle é exercido pelo poder patriarcal, a doutrina cristã perpetua esse discurso de controle em suas práticas, visando principalmente o controle dos corpos, principalmente os femininos (Dantas, 2010). Essas ideologias impõem um modelo universal de pensamento e comportamento, gerando identidades coloniais. Questionar essas premissas a partir de uma perspectiva descolonial é questionar a própria oferta de tais ideologias, como destaca Geni Núñez (2021).

Ao analisar a obra “a sexualidade de meninas ex-crentes” (2021) de Bianca Gonçalves, podemos observar que a autora aborda a sexualidade dentro de uma perspectiva de gênero, levando em consideração uma construção identitária moldada tanto pelos dogmas cristãos (neo)pentecostais quanto por experiências externas a essas doutrinas. Diante desse contexto, surge a seguinte indagação sobre como os poemas de Bianca Gonçalves desafiam a visão unilateral da sexualidade e espiritualidade impostas pela colonialidade. E com essa inquietação o objetivo geral: analisar, por meio de um viés descolonial, alguns poemas da obra. Especificamente neste artigo iremos nos deter à análise dos poemas: “a sexualidade de meninas ex-crentes I” (p. 7) e “testemunho” (p. 21).

Descolonizando as monoculturas da sexualidade e da fé

Segundo Mariano Ricardo (2014), o desenvolvimento do movimento pentecostal no Brasil não foi uniforme. Durante o século XX, as duas principais denominações pentecostais, a Congregação Cristã (fundada em 1910) e a Assembleia de Deus (fundada em 1911), exerceram influências doutrinárias consideráveis sobre seus adeptos. Somente na década de 1950, com a chegada dos missionários da Cruzada Nacional de Evangelização, associados à Igreja do Evangelho Quadrangular, é que ocorreu uma fragmentação no cenário do pentecostalismo brasileiro, que pode ser analisada em três fases distintas. A primeira fase, nos anos iniciais da década de 1950, caracterizou-se pelo pentecostalismo tradicional, marcado por um forte antagonismo em relação ao catolicismo, pela ênfase na iminente volta de Cristo e pela rejeição ao mundo secular.

A segunda fase, que emergiu no final da década de 1950, trouxe consigo uma forma de renovação carismática, incluindo igrejas independentes que não consideravam o dom de línguas como o único sinal do batismo no Espírito Santo. Por fim, a terceira fase, conhecida como neopentecostalismo, teve início nos anos 1980 e destacou-se por práticas como a cura divina, a teologia da prosperidade e o foco na libertação espiritual, além de promover uma “guerra santa” contra elementos externos à doutrina, como questões relacionadas à sexualidade, ao entretenimento e às religiões afro-brasileiras. Esses dados foram relevantes para uma análise preliminar do contexto da sexualidade dentro desses movimentos religiosos e, posteriormente, para examinar como os poemas de Bianca Gonçalves.

As doutrinas disseminadas por tais instituições religiosas muitas vezes não têm como objetivo primordial o bem-estar mental e emocional, mas, ao invés disso, são construídas sobre o temor de punições e condenações. Isso resulta em uma abordagem que incute nos jovens o medo precoce da sexualidade, retratando os desejos e a expressão sexual fora do contexto matrimonial como algo maligno, a ser reprimido até receber a aprovação formal da instituição. Mesmo após tal permissão, são estabelecidas normas inflexíveis e abrangentes sobre como a sexualidade deve ser vivida dentro do matrimônio, desconsiderando as experiências individuais, os corpos e a subjetividade de cada indivíduo, especialmente das mulheres. Essa dinâmica, presente no pentecostalismo e neopentecostalismo, associa a vivência da sexualidade à ideia de

punição divina por parte de um Deus eternamente vigilante, onipresente e onisciente, que penetra nos pensamentos, desejos e sensações mais íntimas dos seres humanos.

As influências consideradas demoníacas frequentemente abrangem tudo o que está fora dos ensinamentos da igreja e de suas doutrinas. Isso pode englobar elementos como música, filmes, livros e todas as mídias consideradas seculares, especialmente aqueles que abordam temas relacionados à sexualidade. Observa-se que a cultura da pureza não se limita apenas à interação física, mas também abrange aspectos mentais, como pensamentos e desejos. Mesmo atos como masturbação são vistos como pecaminosos e impuros. Esse ideal não é adotado livremente, mas é imposto por meio de vigilância e culpa, muitas vezes justificado pela ideia de uma “guerra santa” entre prazeres mundanos associados ao diabo e a vontade divina de Deus e seus anjos.

Esse discurso representa uma clara violação da autonomia em relação aos desejos e ao próprio corpo. Os votos de castidade não apenas expressam fé, mas também se tornam parte integrante da identidade das mulheres. O problema é que essa maneira de viver não é uma escolha livre, mas sim uma imposição constante, sob o olhar vigilante do divino, da família ou da instituição religiosa. Nesse contexto, a busca pela pureza e salvação está intimamente ligada a questões de gênero, muitas vezes sustentada por uma liderança masculina. Os homens frequentemente têm sua dignidade preservada, independentemente de cometerem “deslizes” sexuais, enquanto as mulheres enfrentam expectativas desproporcionais e padrões rigorosos.

Quanto à questão da castidade, as mulheres são frequentemente submetidas a expectativas específicas, sendo pressionadas a manter a pureza sexual como um elemento central de sua identidade. Embora seja dito ser um compromisso compartilhado, esse peso recai desproporcionalmente sobre as mulheres, com a instituição religiosa e a família reforçando essa condição. Esses ideais não apenas buscam a salvação da alma, mas também perpetuam a ideia de que a virgindade é um presente a ser entregue ao marido na noite de núpcias. Os homens geralmente não são depreciados por sua atividade sexual, pois acredita-se que a carne seja fraca e sujeita a tentações, enquanto para as mulheres, o corpo é visto como um território proibido que deve ser mantido intocado até o casamento.

Com base no que foi abordado até agora, acreditamos que a colonização não chegou a seu término, persistindo de maneira sutil, inclusive dentro desses movimentos religiosos. Os colonizadores que invadiram territórios indígenas impuseram suas

próprias concepções sobre sexualidade e modos de pensamento, frequentemente relegando outras visões como inválidas. Essas influências ecoam ainda hoje nas dinâmicas sociais e culturais contemporâneas. Segundo Geni Núñez (2022), pensadora indígena contracolonial, isso se manifesta no processo de “monocultura da terra”, que se estende para áreas como a sexualidade (monossexismo), a fé (monoteísmo cristão) e as relações afetivas (monogamia), moldando, assim, as subjetividades individuais em relação ao desenvolvimento dos corpos, sexualidade e imaginação.

Dentro dessa mitologia, o corpo já não pertence a pessoa, mas ao seu deus, que o teria comprado com sangue e sacrifício. Há, portanto, uma relação de afastamento de si, cena em que o sujeito não deve ter envolvimento com o próprio desejo. [...] A repressão e a confissão fazem parte dos dispositivos cristãos de controle da sexualidade, entendida como algo a ser regrado e cerceado, como o perigo para a alma e para acesso à vida futura (Nuñez, 2022, p. 91).

A prevalência da monocultura da sexualidade se estende ao domínio do imaginário, especialmente entre aqueles envolvidos, direta ou indiretamente, com os preceitos religiosos em questão. A percepção do corpo e da sexualidade como algo impuro leva à ideia de que o corpo não é propriedade pessoal, mas sim de Deus ou até mesmo da instituição religiosa. Esse entendimento é reforçado pelas regulamentações que, como mencionado anteriormente, estão intimamente ligadas à negação do externo. Por exemplo, em 1 Coríntios 6:18-19³, Paulo aconselha a evitar os pecados sexuais, como o sexo antes do casamento, destacando não apenas a natureza pecaminosa dessas ações, mas também o dano infligido ao próprio corpo, que é considerado o lugar de habitação do Espírito Santo. Essa passagem bíblica enfatiza a importância da manutenção da pureza sexual, pois o corpo é visto como um templo sagrado, um presente de Deus, e não pertence exclusivamente a cada indivíduo.

Portanto, concordamos com a visão de Geni Núñez (2021) de que para descolonizar é necessário descatequizar esses preceitos sobre a fé, os afetos e a sexualidade que foram introduzidos no Brasil desde a colonização. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre como o sistema mono deus operado pelo cristianismo estabelece uma ligação direta entre a monogamia e a sexualidade, pois são padrões impostos pela colonialidade. A moral cristã tem sido utilizada como uma ferramenta no processo colonial, que persiste nos dias de hoje, não apenas para impor a ideia de um único e verdadeiro Deus, mas também para traçar um caminho singular. Essas crenças

promovem um modelo universal de pensamento e comportamento que resulta na construção de identidades coloniais. Desafiar essas premissas por meio de uma abordagem descolonial implica questionar a validade dessas próprias ideias e conceitos que estão sendo impostos.

A partir do que foi exposto até agora, observamos como essa lógica contribui para a construção de representações do corpo feminino por meio de imagens, mantendo uma relação complexa entre o poder e o imaginário. Portanto, mediante essa trajetória teórica, nos detemos em investigar como os poemas, “a sexualidade de meninas ex-crentes I” (p. 07) e “testemunho” (p. 21), presentes no livro em questão, escrito por Bianca Gonçalves, (2021) contesta essa lógica colonial de sexualidade e espiritualidade.

“Éramos eternamente pecado e ali eu já ardia”: a poética descolonial de Bianca Gonçalves

Para iniciar a análise, é importante examinar o poema que inaugura o livro, pois ele ilustra de forma vívida as marcas e as implicações da sexualidade experimentada por essas jovens, mesmo dentro de um ambiente caracterizado pela repressão. O poema proporciona uma visão profunda dessas experiências, mostrando como seus corpos se tornam campos de batalha internos em uma sociedade ainda impregnada pelos ideais coloniais. Esse contexto de proibição é explorado de maneira perspicaz nos confrontos desses preceitos, que frequentemente forçam as mulheres a reprimir seus desejos tanto físicos quanto mentais. Esse discurso cria tensões no processo de desenvolvimento das identidades dessas mulheres.

a sexualidade de meninas ex-crentes

I

a rua é sem saída e sobe-se uma ladeira
de saia comprida abaixo do joelho
batendo o tornozelo tardando
a subida os meninos do bairro riam do nosso
desajeito da saia comprida do cabelo comprido
e apesar do buchicho
éramos discretas (Gonçalves, 2021, p. 07).

Os primeiros versos carregam um peso significativo, pois o verso "a rua é sem saída" transcende a mera descrição casual de um cenário físico. Na verdade, revela uma simbologia profunda que expõe a condição dessas jovens em um contexto de restrição em relação à sua própria sexualidade. Essa imagem poética não apenas descreve o ambiente físico, mas também representa a barreira imposta pela imposição da monocultura da sexualidade pela igreja evangélica, destacando a dupla tensão entre a falta de liberdade e a necessidade de seguir os caminhos impostos a elas, e a busca por viver suas escolhas na construção de uma identidade feminina sem culpa. O destaque para a vestimenta, com saias longas abaixo do joelho que impedem a subida da ladeira, também demarca as questões de gênero associadas às prescrições de vestuário.

Existem normas de comportamento que variam entre as diferentes igrejas. Em muitas instituições, especialmente nas pentecostais, como a Assembleia de Deus, há regulamentos relacionados à vestimenta e aos acessórios, com o objetivo de incentivar os fiéis a adotarem roupas modestas. Essas diretrizes são fundamentadas na crença de que a vaidade feminina pode levar ao pecado da luxúria e, conseqüentemente, ser uma fonte de sedução. Isso reflete a concepção de que a sexualidade e o corpo devem ser simbolicamente cobertos, não acessíveis aos olhares alheios, o que está intrinsecamente ligado às questões de gênero. Geralmente, as mulheres são as que mais seguem essas orientações de modéstia em seu vestuário, enquanto os homens, embora também se espere que vistam-se de maneira recatada, podem ter mais flexibilidade em relação às roupas. Essas normas frequentemente buscam manter uma distinção clara entre os papéis de gênero, enfatizando esse padrão como uma virtude importante para as mulheres dentro das comunidades religiosas.

Esse padrão pode ser observado através da repetição da vestimenta das jovens, destacada pelo eu lírico ao longo de todo o poema. Essa categorização não é aleatória, pois as saias abaixo do joelho e os cabelos longos demarcam um espaço na sociedade que difere da forma como outras jovens se vestem, sendo consideradas como pertencentes a um ambiente secular e "do mundo", devido à postura pentecostal de rejeição e afastamento de influências externas. A distinção na vestimenta atua como um símbolo poderoso que reflete a divisão social e cultural, ressaltando a separação entre o grupo das jovens mencionadas e a sociedade em geral, que segue padrões diferentes de moda e comportamento. Além disso, essa vestimenta pode ser vista como uma forma de

negar o corpo, escondendo-o por trás de roupas longas consideradas pouco atraentes, na crença de que isso pode inibir o surgimento da libido.

A lacuna no poema se destaca como um momento de suspense, particularmente enfatizando a palavra “subida”. Essa lacuna ilustra o efeito das roupas apertadas e longas, que retardam o progresso das jovens até o topo das escadas. Esse espaço em branco se transforma em uma representação visual da lentidão e desordem que a cena evoca, naturalmente atraindo a atenção dos “garotos do bairro”, que riem do “desajeito da saia comprida e do cabelo longo”. Apesar do alvoroço causado pela imagem discrepante dessas meninas, elas mantêm uma postura reservada. No entanto, isso sugere que, mesmo com a supressão de sua sexualidade, as jovens de alguma forma a experimentam, o que pode ser interpretado como uma transgressão, especialmente considerando o ambiente conservador em que estão inseridas.

Seguindo nossa análise das expressões que exploram a sexualidade, o gênero e a espiritualidade, depois de examinarmos o poema “a sexualidade de meninas ex-crentes I”, agora direcionamos nossa atenção para o texto intitulado “testemunho”. Neste poema, a voz poética de uma “menina ex-crente” mergulha nas vivências de sua juventude como uma fiel dentro da igreja, especialmente abordando a intrincada questão da culpa cristã, que é moldada pela concepção de pecado.

testemunho

absolutamente sequestrada
dos meus interesses
eu deitava e esperava
esperava a brasa
e a mão quente
porque — dizíamos — mesmo
casados na Casa do
Senhor mesmo no
papel dos homens
era pecado
éramos eternamente
pecado

e ali eu já ardia (Gonçalves, 2021, p. 21).

O título do poema por si só já é intrigante, pois “testemunho” é um fenômeno comum entre os evangélicos, usado para mostrar a atuação de Deus através de milagres. Especialmente no contexto do (neo)pentecostalismo, esse testemunho desempenha um papel vital na conversão de novos membros e no fortalecimento da fé daqueles já inseridos na comunidade. Durante os cultos, histórias pessoais de intervenções divinas são frequentemente compartilhadas, exercendo um impacto poderoso sobre a audiência. O poema aborda a história de uma “menina ex-crente”, que agora está fora da igreja, indicado pelo uso de verbos no passado, como “esperava”, “dizíamos”, “éramos” e “ardia”.

Os primeiros versos chamam atenção para a palavra “sequestrada”, simbolizando a sensação de estar aprisionada, especialmente em relação aos desejos sexuais. A voz poética “deitava e esperava”, sugerindo a repressão desses sentimentos. O uso das palavras “brasa” e “mão quente” evoca um erotismo intenso, transmitindo a sensação tátil do calor e da excitação.

A perda de autonomia é evidente desde a sensação de estar “sequestrada” até a menção ao pecado, refletindo um deslocamento, já que a autonomia dos desejos não está dentro do domínio da igreja. A ideia de ser “eternamente” pecador é carregada de peso psicológico, perpetuando a “culpa cristã”, especialmente para as mulheres, ligada à representação de Eva e o pecado original. A vigilância constante sobre a sexualidade e o controle dos desejos pessoais contribuem para um ambiente marcado pela culpa.

A quebra do verso ao final do poema pode ser interpretada como um símbolo de ruptura e subversão do discurso por parte da voz lírica. Este testemunho é subversivo, pois não busca promover a conversão ou advertir sobre os perigos de não seguir as leis cristãs, mas sim evidenciar o caminho em direção à libertação do medo. Esta quebra também pode estar calcada na utilização do erotismo como um mecanismo propulsor da mudança, como afirma a escritora e ativista negra Audre Lorde (2019). Os versos finais oferecem diversas interpretações, aludindo ao julgamento dos membros da igreja e ao pecado que leva ao inferno, bem como à subversão do ambiente repressivo que contribui para a restrição do corpo e dos pensamentos. Ao contrário da passagem bíblica de Êxodo 3⁴, em que a sarça ardente não queima, aqui ela arde, destacando uma inversão de significados. Dentro desse contexto, a voz poética já estava consumida por desejos, ansiando por mudança e libertação daquilo que a oprime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse cenário, a poesia expressiva de Bianca Gonçalves se destaca ao expor as brechas na narrativa das jovens que frequentavam as igrejas de linhagem (neo)pentecostal, comumente conhecidas como “crentes”. Sua obra também desafia as estruturas de pensamento enraizadas nos padrões europeus e cristãos, que têm moldado a percepção da sexualidade e da espiritualidade desde os primórdios da colonização. Por meio de uma abordagem descolonial, a voz poética de “a sexualidade de meninas ex-crentes” (2021) se empenha em revelar as experiências inscritas nos corpos dessas jovens. Elas enfrentam uma grande tensão, tendo que redefinir suas identidades como “ex-crentes” para permitir uma vivência mais liberta nesse aspecto da vida. No entanto, a suposta tensão entre sexualidade e espiritualidade também se mostra como uma construção. Mesmo ao renunciar a uma formação espiritual cristã e se assumir como “ex-crente”, muitas dessas tensões permanecem arraigadas nessas jovens, evidenciando como o processo de descolonização do corpo e da mente é ainda mais complexo do que simplesmente sair da igreja, uma ação já marcada por uma série de violências.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA SAGRADA: Antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada. — 2. ed. — São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 700-728, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 18 out. 2022.

GONÇALVES, Bianca Mafra. **a sexualidade de meninas ex-crentes**. Rio de Janeiro: Garupa e Kazal, 2021.

_____. **Como se pesassem mil atlânticos**. Rio de Janeiro: Garupa, 2019.

LORDE, Audre. _____. Os usos do erótico: o erótico como poder. *In*: _____. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 67-74.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. — 5. ed. — São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NUÑEZ, Geni. O sistemas de monoculturas da sexualidade, da fé e dos afetos: reflorestando imaginários. AMBRA, Pedro (Org.). **As subversões do erótico**. São Paulo: Editora Bregantini, 2022, p. 89-97.

_____. Luta e pensamento anticolonial. Entrevista concedida a Luma Lessa. **Feminismos latino-americanos, ativismos e insurgências**. Paraná, v. 5, n. 2, p. 38-57, maio, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/issue/view/228>. Acesso em: 03 nov. 2022.

**PRODUÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM PARA A
ABORDAGEM DOS FENÔMENOS SEMÂNTICOS: ORIENTAÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS REVELADAS NO PROCESSO DE
DIDATIZAÇÃO**

Jeani Silva das MERCÊS

Laura Dourado Loula REGIS

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos presentes no processo de formação inicial de docentes de Língua Portuguesa. Para tanto, apresenta e descreve as experiências vivenciadas em uma disciplina do componente Semântica e Pragmática, tomando como objeto empírico o processo de produção de *posts* do Instagram, por discentes do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, que tiveram como foco a didatização de conteúdos de semântica. A experiência aqui relatada é um recorte da pesquisa Monográfica de Mercês (2022), na qual empreendeu-se uma análise destes materiais, tomando-os como objetos de aprendizagem, que estabelecem relações com distintas noção de léxico e de análise linguística no processo de ensino e aprendizagem de língua materna

Sob essa ótica, concebemos as postagens do Instagram como objetos digitais de aprendizagem e investigamos a hipótese de que, por meio da produção de *posts* de redes sociais, os discentes de Semântica e Pragmática contemplam estratégias de didatização dos fenômenos contextualizadas com a realidade, considerando as diferentes concepções de léxico, língua e de linguagem dos autores.

Os objetos digitais de aprendizagem são definidos por Wiley (2001) como qualquer material com potencial pedagógico capaz de adaptar-se a diversas situações, ocupando vários lugares ao mesmo tempo, sendo este um diferencial em relação aos objetos de aprendizagem tradicionais.

A relevância da pesquisa incide na reflexão sobre a elaboração de materiais que articulem a relação entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Geralmente, quando alguns objetos do conhecimento são

didatizados, há uma possibilidade de descontextualização, a depender da perspectiva de análise linguística e de ensino do léxico adotada. Nesse sentido, buscamos compreender como as postagens do Instagram transmutam-se em objetos de aprendizagem para o ensino de língua materna. Em resposta a esse questionamento, o objetivo geral deste relato consiste em compreender teórico-metodologicamente o processo de didatização dos conteúdos de semântica a partir destes materiais.

Além desta seção, na qual apresentamos de forma geral os principais tópicos desta pesquisa, este relato contempla uma segunda, que descreve o contexto gerador da experiência e os resultados obtidos, e conclui a discussão apontando considerações acerca do trabalho desenvolvido e dos processos didático-metodológicos revelados no processo.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A proposta que orientou a produção dos materiais foi elaborada por Mercês (2022) durante as atividades do Programa Institucional de Monitoria Acadêmica da Universidade Federal de Campina Grande, no qual situamos as experiências vivenciadas na monitoria do componente curricular Semântica e Pragmática, ofertada pela unidade Acadêmica de Letras, no período letivo 2020.2, sob orientação da Professora Dra. Laura Dourado Loula Régis.

Conforme o Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER) submetido pela docente orientadora, em 2020.2, o componente Semântica e Pragmática foi ofertado exclusivamente em formato remoto por meio de encontros nas modalidades síncronas e assíncronas que aconteceram de 22 junho a 19 de outubro de 2021. Como suporte para realização das atividades na disciplina, foram usadas as plataformas *Google Meet* e *Google sala de aula* e o *e-mail* institucional.

O componente *Semântica e Pragmática* é uma disciplina obrigatória dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. A ementa do componente trouxe como proposta de ensino o trabalho com conceitos básicos da semântica: significação, significado, sentido e referência; às relações de sentido nos níveis do vocábulo, do enunciado e do texto, além dos conceitos básicos da pragmática: enunciação, enunciado e contexto, performatividade da/na linguagem e das contribuições dos estudos no nível da significação para o ensino de língua.

O objetivo geral das atividades desenvolvidas no componente foi compreender os campos de estudo da Semântica e da Pragmática a partir da análise dos diversos aspectos da linguagem humana em relação à significação. Já como objetivos específicos, o componente propôs: a) revisar os conceitos de sentido, referência, significado e significação; b) discutir sobre as relações de sentido nos níveis do vocábulo, do enunciado e do texto; c) compreender, descrever e analisar a inter-relação entre enunciação, enunciado e contexto; d) analisar e produzir material didático (questões, atividades, provas) relativo à significação no ensino de Língua Portuguesa.

A proposta de trabalho apresentada na disciplina tem sua motivação nos questionamentos de Gauthier (2010) sobre o fazer pedagógico na contemporaneidade, à luz de uma abordagem de ensino pautada na Pedagogia Nova, que discute sobre as novas práticas de ensino e aprendizagem, entre as quais destacamos aquelas permeadas por tecnologias da informação e comunicação. Diante do contexto pandêmico vivenciado durante a experiência, foi preciso pensar em atividades que poderiam em nível acadêmico responder a perguntas como: “não seria possível aprender em outros lugares e de forma diferentes? Será que a pedagogia escolar deve ficar restrita eternamente às relações professor e aluno na classe?” (GAUTHIER, 2010, p.430).

Desse modo, a atividade avaliativa da terceira unidade contemplou a produção de postagens do Instagram que tiveram como proposta a discussão/didatização de conteúdos sobre os fenômenos da semântica e da pragmática estudados durante a disciplina. A produção do material buscou observar os *posts* para além do cenário das mídias sociais e, situando a produção no contexto educacional, compreendeu os *posts* como potenciais objetos digitais de aprendizagem, que são, conforme o PAER elaborado para o componente, a parte mais importante do percurso, em razão da articulação entre teoria e prática. Apresentamos, no Quadro 1, a seguir, o comando da atividade elaborada pela docente em colaboração com a monitora.

Quadro 1 – Proposta de atividade: Produção de Posts Para o Instagram

Atividade avaliativa (III Unidade)

Individualmente, selecione um dos conceitos de Semântica ou Pragmática estudados na disciplina para produção de um post para o Instagram.

Considere que:

- O público-alvo do perfil do Instagram é o ensino médio (podendo aparecer um ou outro post mais

aprofundado, destinado aos graduandos de semântica e pragmática);

- A estrutura da postagem deverá ser composta de: conteúdo visual + texto de legenda com até 2.200 caracteres (em média 320 palavras);
- É permitido utilizar memes, tiras, histórias em quadrinhos, vídeos etc. já disponíveis na web, desde que você atribua os créditos e elabore as instruções para exploração (textual- interativa) dos aspectos da Semântica ou Pragmática no post;
- Caso opte por explorar um exemplar de gênero textual, tomem o cuidado de respeitar o gênero em sua funcionalidade e o texto em sua integralidade, evitando utilizá-lo como pretexto para estudar gramática;
- Use a criatividade na produção do material, explorando alguns recursos específicos da estrutura composicional do gênero post, como por exemplo: imagens autorais, elementos do design visual, (cores, tipologias, gráficos, emojis), elementos de continuidade como “arraste para o lado”, coleção de imagens, hashtags, exploração de narrativas curtas, etc;
- O texto da legenda deverá complementar o sentido do conteúdo visual, e de forma didática explicar o conceito teórico subjacente ao fenômeno da Semântica ou da Pragmática que você irá trabalhar;
- Para melhor organização, identifique nos comentários do *Classroom* qual conceito vocês irão trabalhar, a fim de evitar a repetição dos temas e também possibilitar que mais aspectos da Semântica ou Pragmática sejam compartilhados.

Possíveis temas:

- a) SEMÂNTICA: (polissemia, homonímia, ambiguidade, metáfora e metonímia, nexos de significado).
- b) PRAGMÁTICA: (atos de fala, máximas conversacionais, argumentação na língua).

Vocês deverão enviar uma cópia do material produzido aqui no *Google Classroom*, contendo as imagens ou vídeos utilizados, a legenda da postagem. Sugerimos também que a atividade seja acompanhada de um breve comentário explicando o seu post do Instagram, constituído por: objetivo, aspectos trabalhados e outras informações que você julgar necessário.

Fonte: MERCÊS (2022)

A atividade foi enviada pelo *Google Classroom* de forma individual aos 13 (treze) alunos que frequentavam a disciplina até a data da postagem. Desses 13 (treze) alunos, 12 (doze) responderam à atividade no espaço destinado aos comentários conforme a indicação do comando. Do total de alunos, 11 (onze) concluíram a atividade produzindo objetos digitais de aprendizagem voltados para os conteúdos de semântica e pragmática, e 2 (dois) alunos não entregaram a atividade. Para melhor ilustrarmos o material que constitui o *corpus* de nossa pesquisa, organizamos, no Quadro 2, uma

síntese inicial de como se organizaram as escolhas dos temas das postagens pelos alunos.

Quadro 2 – Síntese das produções enviadas

Aluno	Fenômeno	Objeto
A.C	ambiguidade	vídeo + legenda
M.J	homonímia	post + legenda
M.M	homonímia	post + legenda
V. P	metonímia	post + legenda
G. R	polissemia	post + legenda
V.M	metonímia	post + legenda
M.A	metáfora	post + legenda
B. A	metáfora	post + legenda
I.D.	Máximas conversacionais	post + legenda
R. A	Argumentação (Ducrot)	post + legenda
V.C	Argumentação (Ducrot)	post + legenda

Fonte: Mercês (2022)

O Quadro 2 organiza as produções dos alunos em três colunas. Na primeira, indica os autores a partir das iniciais; na segunda, descrevemos o fenômeno da língua que situa proposta de produção dos *posts*; na terceira, indicamos o tipo de objeto que foi produzido. De modo geral, percebeu-se uma predominância pela escolha de itens relacionados aos fenômenos semânticos: das 11 (onze) produções que foram entregues, 8 (oito) foram relacionados aos fenômenos semânticos, e apenas 3 (três) abordaram questões relacionadas ao campo da pragmática.

Ao constatarmos que havia uma preferência por produções voltadas para fenômenos semânticos, optamos por filtrar apenas os *posts* relacionados a tais

fenômenos. A razão para a escolha de apenas 7 (sete) materiais e exclusão do oitavo item da seleção se deu a partir da percepção de que um dos itens selecionados abordava o conceito de ambiguidade em nível estrutural/sintático, em que a significação dos enunciados se valeria de uma interpretação atribuída às distintas estruturas sintáticas, que conseqüentemente geram distintas interpretações dos sintagmas das orações. Nesse caso o foco recai sobre a possibilidade de interpretação de sentenças a partir da alternância da posição das expressões, não sendo possível agrupá-las nas categorias de análise propostas em Mercês (2022). Das sete produções selecionadas, detectamos: 1 (uma) sobre polissemia, 2 (duas) sobre homonímia, 2 (duas) sobre metáfora e 2 (duas) sobre metonímia.

RESULTADOS

De forma geral, todos os objetos digitais de aprendizagem que foram selecionados apresentavam características estruturais semelhantes, uma vez que todas as propostas entregues atendiam ao que que solicitava a proposta de atividade no que diz respeito à adequação ao gênero *post*. Todas as postagens seguem a estrutura de *post* carrossel, em que o encadeamento das ideias se dá de forma contínua em uma única postagem, organizando o conteúdo em várias partes, podendo utilizar ou não a legenda como recurso adicional. No material que selecionamos, de sete, seis apresentaram legenda.

Quanto à estrutura linguístico-semiótica dos objetos, das sete produções selecionadas e agrupadas em grupos distintos, localizamos: 1) uma produção que trabalhou os conceitos de polissemia, composta de seis partes que mesclavam recursos verbais e não verbais com predominância de textos e imagens de apoio; 2) duas produções que trabalharam os conceitos de homonímia, sendo a primeira composta de uma sequência de 7 partes, e a segunda com apenas três imagens, ambas utilizando os recursos de imagens de apoio, figuras ilustrativas e textos explicativos; 3) duas produções sobre metáfora, a primeira contendo 7 partes, e a segunda contendo 10 partes, com o destaque de que, na segunda produção, o autor utilizou o recurso hipermediático de inserção de *links* de conteúdo externo; 4) duas produções sobre metonímia, sendo a primeira com 7 partes que compunham um carrossel com uma espécie de micronarrativa que mesclava imagem e textos, e uma segunda postagem em que o autor utiliza uma

única imagem com textos explicativos que formam um carrossel com 4 partes. Essas informações foram organizadas no Quadro 4, a seguir.

O Quadro 4, organiza a seleção do material relacionado aos fenômenos semânticos considerando o agrupamento das produções de acordo com os fenômenos abordados, a codificação que diferencia cada produção, os quantitativos de partes que estruturam a postagem e os recursos empregados na construção do objeto.

Quadro 4 - Classificação quanto ao detalhamento do material

GRUPO	CÓDIGO	PARTES	RECURSOS UTILIZADOS NO OBJETO				
			legenda	imagens	textos	vídeos	outros
Polissemia	Polissemia (u)	6	x	x			
Homonímia	Homonímia (a)	7	x	x			x
	Homonímia (b)	3	x	x			
Metáfora	Metáfora(a)	7	x	x	x	x	
	Metáfora (b)	10	x	x			
Metonímia	Metonímia (a)	7	x	x			
	Metonímia (b)	4					

Fonte: Mercês (2022)

Do ponto de vista didático, a produção de objetos digitais de aprendizagem evidencia a intersecção entre diversas áreas do conhecimento. Do ponto de vista pedagógico, a produção deste material, pode ser compreendida como uma atividade proposta à luz dos pressupostos da Pedagogia Nova, que acordo com Gauthier e Tardiff (2010), marca o advento de um novo modo de ver a educação, propondo discussões e práticas pensadas em oposição a uma pedagogia tradicional, representando uma verdadeira revolução das ideias e das práticas que se estende desde desde a primeira década do século XX até os dias atuais.

Tal reflexão está metodologicamente alinhada com o conceito de aprendizagem ativa, na qual os docentes em formação tornam-se protagonistas do seu processo de aprendizagem. Observa-se que o papel de professor e alunos são reconfigurados, o professor atua como sujeito que acolhe, e os alunos como sujeito protagonista: “é preciso, ao contrário, que o mestre esteja à escuta daquilo que vivem e sentem os alunos. Ele é o observador atento daquilo que eles fazem e pode assim diferenciar um capricho passageiro de uma necessidade profunda” (Gauthier e Tardiff, 2010.p. 137). Mercês (2002) apresenta uma síntese dos objetos digitais de aprendizagem produzidos com o objetivo de identificar como metodologicamente os objetos atenderam aos descritores da proposta. No quadro a seguir apresentamos os descritores que orientaram a produção dos objetos, a fim de obter uma visão panorâmica quanto às adequações ou possíveis inadequações à proposta. A numeração (1) indica o objeto Polissemia; já a numeração (2) e (3) referem-se aos objetos que discutem sobre homonímia, a numeração (4) e (5) para os objetos que abordam a metáfora, e a numeração (6) e (7) para os posts que referem-se aos posts sobre metonímia.

Quadro 3 - Descritores que orientaram a proposta de atividade

Descritores	1	2	3	4	5	6	7
1. Estrutura o objeto a partir da junção entre conteúdo visual + texto de legenda	x	x	x	x	x	x	
2. Utiliza o texto da legenda para complementar de forma didática explicar o conceito teórico subjacente ao fenômeno da Semântica.	x	x	x	x	x		x
3. Explora alguns recursos específicos da estrutura composicional do gênero post, como por exemplo: imagens autorais, elementos do design visual, (cores, tipologias, gráficos, emojis), elementos de continuidade como “arraste para o lado”, coleção de imagens, hashtags, exploração de narrativas curtas, etc	x	x	x		x		x
4. Utiliza recursos como memes, tiras, histórias em quadrinhos, vídeos etc. já disponíveis na web, atribuindo-lhe os créditos.	x	x	x	x	x	x	x

5. Explora o gênero em sua funcionalidade e o texto em sua integralidade, evitando utilizá-lo como pretexto para estudar gramática				X	X		
6. Elabora instruções para exploração (textual- interativa) dos aspectos da Semântica no post;				X	X		
7. Apresenta objetivos e justificativa de produção do objeto	X	X	X	X	X		X

Fonte: Mercês (2022)

De modo geral percebe-se que no que se refere a adequação à proposta, os objetos contemplam todos ou pelo menos a maioria dos descritores apresentados da com exceção do descritor número 6: “*Explora o gênero em sua funcionalidade e o texto em sua integralidade, evitando utilizá-lo como pretexto para estudar gramática*” e número 7: “*Elabora instruções para exploração (textual- interativa) dos aspectos da Semântica no post;*” abordados apenas nas postagens que seguem a tendência inovadora de abordagem da análise linguística, e por conseguinte apresentam também uma noção discursiva e textual-interativa do léxico.

Dos sete objetos analisados identificamos a recorrência, tanto naqueles que mantiveram a tendência conservadora, como nos objetos que apresentavam uma prática conciliadora e inovadora de um quantitativo de objetos que trouxeram as experiências culturais para as discussões. Das 7 postagens, 4 tomaram como exemplo situações comunicativas de séries e filmes, 1 objeto trouxe os exemplos musicais, e apenas dois deles trabalharam com textos isolados. Apesar de algumas inconsistências quanto ao trato teórico metodológico dos objetos, a utilização desses exemplos revelou também que culturalmente os fenômenos semânticos são materializados através de um léxico que se amplia.

Quanto à adequação ao gênero, pontuam-se como aspectos observados no objetos digitais de aprendizagem, o caráter multimodal e multissemiótico da linguagem, percebido a partir da utilização de diferentes de pelo menos três linguagens diferentes na estrutura dos objetos: visual, verbo visual e textual, e a utilização de elementos específicos do suporte digital, tais como a utilização de hashtags para categorização do

conteúdo nos ambientes virtuais e atribuição *nicknames* para se referir aos usuários das redes, a criação de novos usuários para os perfis nos quais o material seria divulgado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Metodologicamente, a transposição didática de conteúdos da semântica em objetos digitais de aprendizagem funciona como recurso para implementação de metodologias ativas em um contexto de atividades não presenciais. Ao optarmos pela definição não presencial em contraponto ao termo “remoto” para nos referirmos a contexto de aprendizagem que acontecem fora do espaço físico da escola, entendemos que em um paradigma educacional emergente, sobretudo pensando no contexto que motivou a produção destes objeto, a relação de hibridismo entre espaços vem sendo reconfigurada, seja pela questão socioeconômica dos envolvidos no processo que não os permite acompanhar as atividades de forma remota, em tempo real, como também com base nas necessidades de aprendizagem que se reconfiguram a partir da personalização do ensino conforme a demanda do estudante.

A experiência que motivou a construção dos objetos digitais de aprendizagem analisados nesta pesquisa considerou, entre outros aspectos relacionados ao ensino de semântica, que os discentes pudessem perceber as possibilidades de se articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, sendo possível compreender que, num nível macro, os objetos digitais de aprendizagem pensados para o ensino de semântica também revelam a produção acadêmica dos graduandos em Letras da UFCG através de experiências de aprendizagem ativa.

Partindo das experiências empíricas vivenciadas na geração dos dados e na análise dos objetos desta pesquisa, esses apontamentos permitiram-nos compreender a heterogeneidade como uma das principais características desta pesquisa. Foi possível perceber que a partir do modo que os discentes participaram das atividades da disciplina, sobretudo na que motivou a produção dos objetos analisados, os sujeitos alunos/autores classificam-se de acordo com Fava (2018) nos perfis: a) Adaptadores: sendo aqueles que decorrem da multiplicidade e da ação na qual o foco dos materiais tomam como pergunta-chave: Por quê? b) Divergentes: sendo aqueles que a partir da criatividade analisam os problemas sem um conjunto de ideias fixas e tomam como perguntas-chave: E se... Por que não? c) Convergentes: que necessitam de uma

aplicação prática das ideias para testar teorias e resolver problemas, para eles a pergunta norteadora busca responder um: Para quê.

Esta contextualização permite-nos compreender que os objetos de aprendizagem analisados podem ser entendidos tanto como materiais didáticos produzidos para o ensino de semântica lexical como também como dados que evidenciam a importância de reconfigurar os espaços acadêmicos, de modo a perceber que as premissas da aprendizagem ativa, tais como o protagonismo, a experimentação e a reflexão partem do micro para o macro. Neste caso, das discussões teóricas dos componentes curriculares acadêmicos para contextos reais de implementação de metodologias ativas

Diante do exposto, as discussões fomentadas a partir deste relato não se esgotam nas reflexões aqui apresentadas, no entanto, a delimitação dada à discussão teórico metodológica que envolve a análise de objetos digitais neste percurso, pode, de forma geral destacar o aspecto interacionista da aprendizagem, sobretudo ao que se refere ao ensino de línguas promotor de um ensino emancipador, dialógico em que os envolvidos neste processo tenham experiências que contribuam para a ampliação de suas práticas sociais e de linguagem.

É um trabalho com vistas às mudanças paradigmáticas que convergem da tecnologia para a sala de aula, e que apesar da velocidade avassaladora dos processos no mundo contemporâneo, acreditamos que ainda há muito o que se discutir, quando pensamos no que hegemonicamente é tido como prioridade. No entanto, como afirma o professor Rui Fava (2018) “O esforço e a resiliência são o preço da evolução”.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Mariana dos Reis; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Objetos digitais de aprendizagem: aspectos inclusivos inovadores em contextos online**. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância- ESUD. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: a final a que se refere?** –2.ed. –Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande/ PB: EDUFCG, 2020.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios.** São Paulo: Contexto, 2008.

DUTRA, Camilla Maria Martins; RÉGIS, Laura Dourado Loula. **Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino.** Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p. 534-551, ago./dez. 2017.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil.** Porto Alegre: Penso, 2018.

GAUTHIER, Clermont. **Da Pedagogia Tradicional a Pedagogia Nova:** in: _____ A pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo. Editora Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont. TARDIFF, Maurice. **A pedagogia do amanhã:** in: _____ A pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo. Editora Vozes, 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

WILEY, David. **Connecting learning objects to instructional theory: A definition, a metaphor and a taxonomy. The Instructional Use of Learning Objects.** Wiley, D. (Ed.) 2001.

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS: UM ENFOQUE NOS GÊNEROS
DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO MÉDIO**

Camila Felinto da SILVA

Aloísio de Medeiros DANTAS

INTRODUÇÃO

Este relatório representa uma síntese do estágio obrigatório conduzido na ECIT Luiz Gonzaga Burity, na turma 1º ano A, em período integral, sob a supervisão da professora Adeilma Machado dos Santos. A instituição está situada na Rua Duque de Caxias, 53, Cazuzinha, Ingá - PB. As diretrizes para este estágio foram fornecidas pelo professor orientador Aloísio de Medeiros Dantas, docente da Universidade Federal de Campina Grande. Este Estágio de Língua Portuguesa é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e representa uma oportunidade para aplicar os conhecimentos e metodologias adquiridas durante a graduação, desempenhando um papel fundamental no aprimoramento da futura carreira profissional.

O Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio totalizou 132 horas/aula, durante as quais foram realizadas atividades específicas. Os objetivos gerais deste estágio obrigatório englobaram a observação e regência das aulas de Língua Portuguesa, sendo realizado de modo remoto. Mais da metade das atividades foram conduzidas remotamente, fazendo uso de aplicativos como Google Meet, WhatsApp e Google Forms.

A supervisão das atividades, planejamento e regência das aulas de Língua Portuguesa ficou a cargo da professora responsável pela turma. As atividades desenvolvidas durante o estágio compreenderam: planejamento de atividades; estudo de materiais teóricos e diretrizes para o ensino de Língua; observação em campo de estágio; elaboração de plano de ensino; regência de aulas; e elaboração de relatório reflexivo. O horário das aulas para a turma compreendeu duas aulas na segunda-feira, das 7h30 às 9h00, duas na quarta-feira, das 8h15 às 9h40, e duas na quinta-feira, das 10h00 às 10h40. A turma não utilizava livro didático, recebendo todo o material disponibilizado pela professora. Durante quatro aulas, foi realizada observação com o

intuito de familiarizar-se com as turmas e compreender a abordagem metodológica mais adequada para os alunos do 1º ano.

A regência teve início em 30 de agosto de 2023, pautando-se no planejamento elaborado pela professora supervisora, em conformidade com o guia de aprendizagem da turma. Os conteúdos ministrados abrangeram charges, tirinhas, cartuns, gêneros discursivos e textuais, além de práticas de redação, artigo de opinião e texto argumentativo.

Este relatório de estágio obrigatório se concentra na observação e regência de aulas durante o ensino remoto. Busca refletir, descrever e analisar a prática pedagógica, destacando o impacto do ensino remoto devido à ausência de prédio escolar e a realização das aulas no formato remoto, decorrente de obras na instituição. Durante a observação das aulas, foi notada a dificuldade em estabelecer uma comunicação eficaz com os alunos, evidenciando a importância de um planejamento adaptado ao ensino de Língua Portuguesa. O relatório está estruturado em seis seções: introdução, embasamento teórico, metodologia e descrição das atividades do estágio, considerações finais, referências e anexos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIAS QUE NORTEARAM O ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo LIBÂNIO (2013, p. 84), o processo de ensino consiste em uma série de atividades planejadas pelo professor e pelos alunos, com o intuito de alcançar objetivos específicos, como a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Este processo tem como ponto de partida o nível atual de conhecimento, experiência e desenvolvimento mental dos alunos.

Devido à situação excepcional do ensino remoto, em virtude da reforma do prédio da escola, as aulas estão sendo realizadas de forma remota por um período determinado, exigindo um novo modelo pedagógico. Contudo, como ressaltado por LIBÂNIO (2013), o ensino é formado por um conjunto de atividades entre professores e alunos, e o ensino de língua portuguesa não foge a essa premissa. O objetivo continua sendo o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, dentro do campo curricular da língua portuguesa.

Neste cenário educacional em que o ensino remoto se insere, as aulas são conduzidas por meio de tecnologia, como afirmado por (RIBEIRO, 2014, p. 152), “As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente”. Nunca antes se fez tão necessária a utilização de tecnologia para o ensino, com a condução de aulas síncronas através de ferramentas tecnológicas como o Google Meet, e a submissão e recebimento de atividades por meio de plataformas como WhatsApp e Forms.

É fundamental ressaltar a importância das novas tecnologias e metodologias ativas no contexto das aulas de língua portuguesa, visto que representam um recurso de grande relevância para o processo educacional neste formato remoto.

Tanto do ponto de vista do sistema educacional (governos federal, estadual e municipal) quanto do educador “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”. A nosso ver, esse é um princípio político-social importante da atividade educativa escola (LUCKESI, 2011, p. 140).

Sobre o material utilizado, nas aulas de Língua Portuguesa, embora o professor possa se valer do livro didático, entendo que o mesmo não deva ser o norteador da prática docente, vendo as diferentes realidades no Brasil. Segundo Silva.

[...] ampliou inconsequentemente o quadro escolar e a solução encontrada diante do despreparo docente foi o acesso ao livro didático, quase na condição de substituto de cursos necessários, ou seja, como um manual que por si só ensinasse ao professor como ensinar e [...] que ensinasse ao aluno tudo que fosse possível. Ambos os agentes do processo educativo são transformados em meras máquinas reprodutoras, de sujeitos agentes ideais passam a ser sujeitos pacientes reais (Silva et al., 2010, p. 977).

Dessa forma, apesar das restrições, podemos utilizar o livro didático como auxílio, e não como fonte principal do conteúdo trabalhado em sala. Pelo contexto da escola, e a forma como o corpo docente trabalha no ensino remoto, entendo que esse é o pensamento principal dos professores da escola que fiz o estágio.

Levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem, da leitura e escrita, é indispensável abordar o projeto discursivo, que está intrinsecamente ligado ao gênero. A fim de compreender os mecanismos que regem e orientam os componentes

essenciais da leitura e escrita. Bakhtin, na obra *Questões de estilística e ensino*, acerca das formas gramaticais em relação à estilística, afirma:

[..] o aluno aprende em quais condições uma oração subordinada adjetiva pode ser transformada em um particípio e quando tal mudança é impossível, além de tomar conhecimento da técnica gramatical dessa conversão. Entretanto, nem os professores nem o manual explicam ao aluno quando e para que essa alteração é feita. Involuntariamente o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo o seu objetivo? (2013, p. 25).

Ao pensar no quando e o para quê das transformações, Bakhtin necessariamente aponta para o projeto discursivo que carrega consigo, de maneira intrínseca, o gênero discursivo. A possível preocupação do aluno leva à reflexão feita, durante décadas, nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem. Levando em consideração os conteúdos que foram selecionados para a regências do estágio. Gêneros discursivos e textuais, charges, tirinhas, cartuns, que fazem parte da linguagem mista, além de práticas de escrita, com foco no gênero redação do ENEM (artigo de opinião e argumentativo dissertativo). Durante o período do estágio estávamos seguindo o método de reflexão por parte do discente e docente, atribuído aos gêneros discursivos. O uso de diferentes tecnologias contribuiu na formação de gêneros novos e diferentes formas de análise.

Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante. (Marcuschi, 2003).

Com base nos exemplos estudados no texto, fica evidente que o hibridismo não se restringe apenas à combinação de diversas linguagens dentro de um gênero, mas se estende à própria natureza variada dos gêneros, possibilitando que um gênero assuma diferentes formas. Isso ressalta a análise do texto como um veículo de comunicação capaz de promover compreensão e reflexão, auxiliando os estudantes na prática da escrita e leitura.

Na dinâmica das aulas remotas, o ensino coletivo por meio de tecnologias adquiriu uma nova dimensão. Contudo, mesmo que todos os alunos tenham acesso aos

materiais e às aulas online, a realidade é que nem todos possuem os recursos necessários para participar plenamente das atividades. Este desafio representa um dilema significativo do ensino remoto. O objetivo é garantir que os alunos tenham acesso ao conteúdo programático, alinhando-se com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a efetivação desse acesso é crucial para assegurar que todos os estudantes possam se beneficiar igualmente das aulas, apesar das limitações impostas pelo ambiente remoto de ensino.

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. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 65).

Compreendo a importância de adaptar o conteúdo programático para atender às experiências e conhecimentos individuais dos alunos no ensino de língua portuguesa. Esta abordagem visa garantir que o ensino esteja alinhado com a realidade e a vivência social dos estudantes, reconhecendo a relação direta entre ensino e experiência vivencial.

Além de seguir o conteúdo programático das aulas de Língua Portuguesa, durante o estágio, concentrei-me no desenvolvimento intelectual dos alunos. Isso foi feito para integrar o ensino da língua por meio de métodos pedagógicos, a fim de torná-lo parte concreta da experiência do aluno como leitor e apreciador, capacitando-os para realizar análises textuais de qualidade. Este enfoque se alinha com as “competências” e “habilidades” previstas para o Ensino Médio, abrangendo os diferentes “campos de atuação social”, como: “Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”.

Após a conclusão da observação, dei início ao planejamento para a regência das aulas de Literatura. Seguindo as orientações do professor Aloísio de Medeiros, elaborei um plano de ensino consistente, com uma sequência de dez aulas, mesclando métodos síncronos e assíncronos, cada uma com duração de 40 minutos. Este planejamento foi desenhado visando um desempenho eficaz, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

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. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 65).

O planejamento foi feito segundo o conteúdo programado, e o desenvolvimento das aulas foi pensando para a realidade da turma, para que o ensino de língua portuguesa não esteja distante do conhecimento de mundo e vivência social dos discentes.

Em linhas gerais, o método de ensino adotado foi pautado na apresentação e exposição do conteúdo, considerando a leitura, interpretação e foco na produção textual, especialmente voltada para a redação do ENEM. A estruturação do curso se deu por meio de diferentes etapas: inicialmente, definimos e contextualizamos o conceito de gênero do discurso e sua relevância na comunicação. Posteriormente, exploramos a variação dos gêneros discursivos em diversos contextos, apresentando exemplos vivenciais aos estudantes, tais como charges, tirinhas, cartuns, anúncios, e campanhas, entre outros.

No decorrer das aulas, analisamos as características específicas de cada gênero, incentivando os alunos a identificar elementos distintivos, como estrutura, estilo, linguagem e finalidade. Além disso, promovemos a comparação entre diferentes gêneros, destacando suas semelhanças e diferenças, e discutimos como essas variações ocorrem em contextos culturais e profissionais. A prática efetiva dos gêneros discursivos foi aplicada na produção de textos, especialmente no formato da redação do ENEM, permitindo aos alunos aplicarem o conhecimento adquirido durante as aulas. Em seguida, oferecemos feedback individualizado sobre as produções dos alunos, incentivando uma discussão coletiva em sala de aula para compartilhar ideias e sugestões de melhoria.

Adicionalmente, promovemos uma análise crítica por meio da discussão de estudos de caso reais em diferentes contextos de comunicação, explorando como as escolhas dos gêneros discursivos influenciam a eficácia da comunicação. Além disso, fomentamos debates sobre a relação entre gênero e sociedade, refletindo sobre como o gênero do discurso pode tanto refletir quanto moldar valores sociais e culturais. Ao longo do período de regência, os alunos foram submetidos a avaliações com caráter de

sondagem, buscando tanto a compreensão do aprendizado quanto a avaliação do desempenho individual dos estudantes.

RELATO DAS AULAS DO ESTÁGIO LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO

A regência foi realizada ao longo de 12 aulas, sendo 10 delas ministradas de forma remota, com início em 30 de agosto de 2023. O foco foi no estudo do gênero discursivo "charges", buscando identificar seus elementos estruturais e linguísticos específicos. Durante as observações, foi notada uma falta de motivação entre os alunos, atribuída principalmente ao formato de ensino remoto. Muitos expressaram dificuldades mesmo com acesso à internet. Segundos os estudantes, o contexto da escola em reforma e a ausência de um prédio físico foram citados como fatores que contribuíram para a desmotivação dos estudantes. Essa falta de motivação se refletiu no desenvolvimento das aulas. Apesar dos desafios, a primeira aula transcorreu relativamente bem, e em certa medida, houve uma participação dos alunos. No entanto, a persistência da desmotivação foi perceptível, impactando o engajamento dos estudantes, o que resultou na limitação do progresso do conteúdo planejado, com apenas duas aulas ministradas até então.

Ao encerrar as duas aulas dedicadas ao estudo do gênero discursivo, propus um exercício de sondagem, visando avaliar o progresso dos alunos e compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem. A intenção era realizar essa atividade em uma aula no dia 4 de setembro, com a correção planejada para o dia 6 de setembro. Entretanto, devido a uma viagem escolar agendada para a turma na data prevista para a correção, foi necessário realizar adaptações. A professora titular permitiu que eu participasse de uma aula que ela iria substituir, programada para o dia 5 de setembro, a fim de conduzir a correção do exercício.

Durante esse momento de correção, recorri às perguntas e respostas dos alunos, mantendo o anonimato de suas contribuições. Foi um instante descontraído, visto que muitos se divertiram ao perceberem eventuais equívocos em questões que pareciam simples. No entanto, tornou-se evidente a dificuldade dos alunos no que diz respeito à interpretação de textos. Essa atividade não apenas permitiu avaliar o desempenho dos

alunos, mas também destacou a necessidade de fortalecer habilidades específicas, como a compreensão textual, no contexto do estudo do gênero discursivo “charges”.

No dia 13 de setembro, foram realizadas duas aulas dedicadas ao estudo dos gêneros textuais, com o objetivo de melhorar as habilidades de leitura e interpretação dos alunos em códigos verbais e não verbais. O foco principal foi estabelecer a relação entre a escolha do gênero discursivo e sua finalidade na linguagem, capacitando os alunos para reconhecer, compreender e utilizar linguagens não verbais. Durante uma sondagem inicial, foram identificadas algumas dificuldades entre os alunos, e para ajudá-los, decidiu-se trabalhar com os gêneros textuais, também incentivando sua participação. O conteúdo inicial consistiu na explicação das definições e características dos gêneros textuais, escolhida porque a turma não estava familiarizada com esses conceitos básicos.

Nessa etapa inicial, os alunos se mostraram interessados nas definições apresentadas, participando ativamente com dúvidas sobre suas aplicações práticas. Destacou-se a leitura e análise coletiva dos textos, com engajamento de toda a turma, motivado pela relevância dos temas sociais abordados. Na aula seguinte, conduzi a correção de um exercício sobre gênero discursivo de forma coletiva, observando uma melhoria nas respostas dos alunos e uma compreensão mais sólida das questões. Após as aulas sobre gênero textual, com enfoque em textos de linguagem mista, considerei uma abordagem sobre comunicação efetiva, apresentando fatores formais subjacentes à linguagem comunicativa em duas aulas realizadas em 18 de setembro.

Nesse período da regência, percebi uma melhora no relacionamento com os alunos. Acredito que este tenha sido o motivo por trás da boa participação dos alunos. O aspecto que mais chamou a atenção dos estudantes durante a apresentação do conteúdo foi a função hierárquica e a organização dos textos, além da relação de intertextualidade entre os textos abordados.

A resolução em sala de aula dos exercícios relacionados aos fatores envolvendo a linguagem foi realizada de forma remota. Não pude ministrar essa aula devido à culminância de um projeto de outra disciplina. Enviei a resolução das questões no dia 20 de setembro e esclareci as dúvidas na aula seguinte. Recebi uma aula assíncrona, a qual utilizei para iniciar a aula sobre redação. Solicitei à turma a leitura indicada e a visualização de videoaulas, realizando essa aula assíncrona em 21 de setembro.

Percebi um significativo interesse por parte dos alunos quando o assunto foi redação, possivelmente devido à sua relevância para o ENEM. Na aula do dia 25 de setembro, testemunhei uma notável produtividade; a turma se envolveu ativamente, realizando anotações minuciosas sobre esse importante gênero textual. No início da aula, fiz questão de ressaltar que aquele momento seria dedicado à redação, enfatizando a importância da participação de todos. Durante a apresentação dos slides, diversos alunos contribuíram com seus entendimentos sobre os elementos formais do gênero. Ao longo da aula, várias dúvidas foram esclarecidas. Contudo, reservei os últimos 15 minutos para formalizar e esclarecer eventuais questionamentos pendentes.

O que me surpreendeu de maneira positiva foi o fato de alguns alunos terem demonstrado um estudo prévio, trazendo contribuições significativas baseadas em uma aula assíncrona anterior. Sua capacidade de aplicar o que aprenderam enriqueceu o debate e demonstrou um comprometimento com o aprendizado. Ao encerrar a aula, expressei minha gratidão pela participação e empenho da turma e compartilhei algumas considerações finais com a professora responsável. Essa interação enriquecedora com os alunos fortaleceu não apenas o conhecimento sobre redação, mas também a dinâmica de aprendizado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse estágio, especialmente o quarto e último de minha graduação, pude me ver não somente como uma estudante, mas como uma futura professora de Língua Portuguesa. Ao longo desse processo, a interação em sala de aula aproximou-me dos alunos, estimulando inclusive a participação dos mais reservados, mesmo durante as aulas remotas. A oportunidade de observar e ensinar as turmas do 1º ano na ECIT Luiz Gonzaga Burity, junto à docente Adeilma Machado dos Santos, representou uma valiosa experiência de aprendizado. Isso não só enriqueceu meu conhecimento acadêmico, mas também contribuiu para o meu crescimento humano, levando-me a refletir sobre como lidar com alunos menos participativos. Também me ensinou a importância da adaptabilidade e flexibilidade: cada aluno é único, possuindo suas próprias necessidades e desafios. Aprendi a personalizar métodos e estratégias de ensino para atender a cada um, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Sou grata à professora responsável pela turma, que me apoiou durante todo o estágio, assim como ao professor Aluísio, cujas orientações foram fundamentais para o meu desenvolvimento e desempenho durante a regência das aulas. Em suma, o estágio superou minhas expectativas, pois trouxe experiências enriquecedoras. Cada aluno, com sua singularidade, conhecimento e vivência, contribuiu para o meu desenvolvimento como educadora e como pessoa. Além disso, me fez refletir sobre os desafios do ensino remoto, uma opção atual na educação, embora apresente falhas, principalmente no acesso tecnológico de alguns alunos e nas dificuldades que alguns professores enfrentam ao adaptar metodologias de ensino ao ambiente remoto.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da Língua**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Linguagem Mista. **Toda matéria**. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/linguagem-mista/>>. Acesso em: 20, ago. 2023.

Linguagem verbal, não verbal e mista. **Mundo da educação**. Disponível em <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/linguagem-verbal-naoverbal.htm>> Acesso em: 20, ago. 2023.

Linguagem verbal e linguagem não verbal. **Exercício Brasil Escola**. Disponível em <<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-linguagem-verbal-linguagem-nao-verbal.htm>> Acesso em: 01, set. 2023

LUCKESI, Carlos Cipriano. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NUNES, C. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In NUNES, César Augusto & GOMES, Catarina (orgs.). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019. p.35-53.

SILVA, Kleber et al. **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando as fronteiras na formação inicial de professores de língua**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, nº 4, p. 975-994, 2010.

FUNÇÃO LOCATIVO-TEMPORAL DO VERBO HAVER EM TEXTOS DO DOMÍNIO ACADÊMICO

Thiago Jorge da SILVA

Herbertt NEVES

1 INTRODUÇÃO

O verbo haver suscitou e tem suscitado o interesse de pesquisadores e gramáticos, uma vez que seus usos possibilitam diferentes configurações morfossintáticas, as quais, por sua vez implicam diferentes efeitos semânticos. Cunha e Cintra (2017), descreve-o a partir de cinco empregos morfossintáticos dos quais resultam onze efeitos de sentido. Segundo os autores, trata-se de verbo bastante irregular quando ocorre em orações com a presença de sujeito, tendo seu radical {hav-} alterado, o que não ocorre em orações impessoais, quando é defectivo, podendo ser conjugado apenas na 3ª pessoa. Rocha Lima, por sua vez, indica que este verbo, “a fim de melhor expressar certos aspectos não traduzíveis” (Rocha Lima, 2011, p. 183), é um auxiliar fundamental e que pode acompanhar verbos simples ou plenos.

Esta observação nos instigou a examinar, do ponto de vista do uso, o funcionamento textual-interativo (Neves, 2020) do verbo haver, tocados pela inquietação de uma possível gramaticalização em curso de seu estatuto lexical (Verbo pleno > Verbo funcional > Verbo auxiliar), já indicada por Castilho (2010). Isso porque acreditamos que a sinonímia de haver e existir e a disputa de uso entre ter e haver constitui temas para exames de diferentes naturezas. Sobre o primeiro tema, Bechara (2014, p.42) prescritivamente observa que quando haver é empregado com o sentido de existir constitui-se “prática de linguagem que nos cumpre evitar cuidadosamente” usá-lo no plural. Sobre o segundo tema, o gramático (2014, p.42) aponta uma “progressiva vitória do verbo ter sobre o verbo haver em uma série de enunciados em que ambos lutaram pela sobrevivência”. Banho (2013, p. 36) atesta que a forma “há” em construções que relatam eventos passados já é característico do “vernáculo geral do português brasileiro”.

Como se pode notar, tais apontamentos sobre o verbo haver têm escopo reduzido pois dizem respeito a alterações ou só morfológicas, ou só sintáticas ou só semânticas.

Quando muito, observam o estágio da contenda de uso entre ter e haver, em estudos ligados à variação, como são os casos de Oliveira (2017) e Costa (2018).

Moura (2017), no entanto, ofereceu-nos um caminho de investigação mais adequado ao que propusemos fazer neste artigo. Seu estudo ligou, instrumentalmente, o verbo haver à categoria de verbo suporte em construções em que haver sustenta ou se liga a um sintagma nominal (SN), como indicado pela grelha sintática [Verbo haver + sintagma nominal]. Nós, inscritos que estamos à teoria funcionalista da linguística (Castilho, 2010; Neves, 2000; 2011; 2018) e à linguística textual (Cavalcante, 2012, 2022; Koch, 2015; Marcuschi, 2012), para além da construção sintagmática, buscamos proceder a uma ampliação de análise investigando os seus efeitos textuais-interativos. Partimos da ideia inicial, portanto, que apenas uma análise que considere os funcionamentos sintático, semântico, pragmáticos e discursivos em textos reais, pertencentes a um domínio discursivo específico, poderia nos oferecer indícios mais concretos do esvaziamento semântico deste item lexical.

Optamos por selecionar textos do domínio acadêmico, mais especificamente dissertações e teses de programas de Pós-graduação de nível 7, de cursos da área de Humanas para, neles, levados em conta seus aspectos textual-interativos, construir uma compreensão mais bem acabada sobre o verbo haver, do ponto de vista do texto e do uso.

Assim, o presente artigo tem por questão-problema: qual é o funcionamento textual-interativo do verbo haver a partir de sua principal configuração sintática, em textos do domínio acadêmico?

Esta questão, por sua vez, delineou o seguinte objetivo geral: compreender o funcionamento textual-interativo do verbo haver em textos do domínio acadêmico. No sentido de vencer o desafio a que nos propusemos delineamos as etapas de análise que constituem nossos objetivos específicos da seguinte forma:

- a. identificar as configurações sintáticas do verbo haver em suas ocorrências nos textos acadêmicos selecionados;
- b. analisar os valores semântico-pragmáticos e discursivos do verbo haver em textos acadêmicos;
- c. relacionar a sintaxe, semântica e pragmática do verbo haver com a construção textual-interativa dos textos acadêmicos.

Esta pesquisa, por não entender o texto como um mero amontoado de orações, sintagmas nominais e verbais, mas sim como “a integração de um conjunto de aspectos que respondem por sua coerência em contexto” (Cavalcante, 2022, p. 15), se mostra relevante no sentido de possibilitar uma compreensão mais integral dos usos do verbo haver, do seu funcionamento textual-interativo e do processo de gramaticalização pelo qual passa o seu estatuto lexical.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, explicamos o caminho traçado para metodologicamente construirmos o presente artigo, tendo em vista a descrição do *corpus*, as ocorrências do verbo haver de que nos valem e a determinação das categorias de análise sobre as quais tomaremos parte neste trabalho.

Nesse sentido, o nosso *corpus* é constituído por dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, gêneros a partir dos quais os autores buscam divulgar e reproduzir os resultados das diversas pesquisas e estudos que se dão na esfera do domínio acadêmico (Brasileiro, 2021). Tomamos, então, como base a ideia de que os gêneros textuais são artefatos simbólicos a partir dos quais os sujeitos agem, por meio da linguagem, nas mais diversas atividades sociais (Machado; Cristóvão, 2006; Schnewly, 1994). No que diz respeito às estrutura e propósitos das teses e dissertações, conforme os estudos de Hill, Soppelsa e West (1982), tratam-se de textos cuja organização respeita a estrutura IMRD (Introdução, Metodologia, Resultados e Discussões). Esses gêneros, dado que circulam nos formais ambientes acadêmicos, presam pela objetividade e pelo alto grau do monitoramento linguístico.

Em linhas gerais, a diferença entre dissertação e tese é “de natureza formal e de conteúdo” (BRASILEIRO, 2021, p. 257), sendo a tese mais ampla e vigorosa e com maior nível de exigência e rigor na elaboração da investigação.

Para além de serem gêneros pouco explorados (ARAÚJO, 2006), os textos do domínio acadêmico, vale destacar, presam por objetividade, clareza, mediação pragmática dos diferentes tipos de discurso (ora argumentativo, ora expositivo ou descritivo) e proficiência da modalidade de referência da língua portuguesa por parte dos interlocutores. Uma vez que desejamos trabalhar com a modalidade escrita formal

da língua, justifica-se, assim, nossa opção pelo exame do funcionamento textual-interativo do verbo haver em textos dessa natureza.

Desse modo, integram o *corpus* desta pesquisa 4 (quatro) dissertações de mestrado da área das Ciências Humanas, sendo 1 (uma) de Filosofia, 1 (uma) de História e 2 (duas) de Sociologia, e 4 (quatro) teses de doutorado, sendo 1 (uma) de Filosofia, 1 (uma) de História e 2 (duas) de Geografia.

Para cada um dos 8 (oito) textos do conjunto definitivo do *corpus*, atribuímos um código com as indicações do gênero (D para dissertação e T para tese) e da área (F para Filosofia, G para Geografia, H para História e S para Sociologia). Diferenciamos com o sinal “linha” as duas dissertações de Sociologia (D e D’) e as duas teses de Geografia (T e T’).

Estes textos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- a. Filosofia, Sociologia, História e Geografia são cursos presentes na grade de disciplinas da Educação Básica brasileira;
- b. As dissertações e teses foram produzidas a partir de Programas de Pós-Graduação nível 7, de forma que atendem de modo mais assertivo a todo o rigor dos critérios científicos nacionais;
- c. Tratam-se de trabalhos atuais, produzidos na esteira dos últimos cinco anos e que, portanto, registram o status atual da língua.

Para cada um dos 8 (oito) textos do conjunto definitivo do *corpus*, atribuímos um código com as indicações do gênero (D para dissertação e T para tese) e da área (F para Filosofia, G para Geografia, H para História e S para Sociologia). Diferenciamos com o sinal “linha” as duas dissertações de Sociologia (D e D’) e as duas teses de Geografia (T e T’). O Quadro 1 ilustra a composição do *corpus* selecionado:4

Quadro 1 – Textos acadêmicos presentes na amostra

CÓDIGO	TÍTULO/ AUTOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
D-F	definição de justiça na República de Platão - Ana Beatriz Barbosa de Carvalho e Silva (2019)	Programa de Pós-Graduação em Filosofia (USP)
T-F	Metafísica e Ciência: a analogia da vontade entre o micro e o macrocosmo - Jorge Luís Palicier do Prado (2018)	Programa de Pós-Graduação em Filosofia (USP)
D-S	A formação profissionais de policiais da polícia judiciária: estudo dos currículos da Academia da	Programa de Pós-Graduação em Segurança
	Grande do Sul - Belchior Paim Larini (2020)	Cidadã (UFRS)

D'-S	A "Nostalgia da Ditadura" e as eleições de 2018 no Brasil: uma proposta de explicação - Marielli Prestes Bitencourt (2020)	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFRS)
D-H	A obra e o engajamento de Diamela Eltit: arte marginal e resistência política no Chile (1979-1989) - Isadora Bolina Moneteiro Vivacqua (2019)	Programa de Pós-Graduação em História (UFMG)
T-H	"Com temerária ousadia e pouco temor de Deus e da justiça": clérigos sodomistas na Inquisição de Lisboa (1610-1699) - Veronica de Jesus Gomes (2019)	Programa de Pós-Graduação em História (UFF)
T-G	Estruturação urbana e espaços comerciais em Cuzco - Peru - Rita de Cássia Gregório de Andrade (2018)	Programa de Pós-Graduação em Geografia (Unesp)
T'-G	A expansão do setor sucroenergético no Oeste do Estado de São Paulo e os impactos para a agricultura familiar no Pontal do Paranapanema e no Extremo Noroeste Paulista - Flávio de Arruda Saron (2018)	Programa de Pós-Graduação em Geografia (Unesp)

Fonte: o Autor (2021)

Como se pode perceber pelos títulos, tratam-se de trabalhos que versam sobre os mais diversos objetos de conhecimento. Acreditamos ser enriquecedor essa pluralidade temática, uma vez que assim nos foi possível compor um conjunto de textos diverso em conteúdo, o que implica também na diversidade de modos de dizer e de tratar tais conteúdos, do ponto de vista da linguagem.

O ponto de partida para a investigação foi a classificação das possibilidades formais de empregos do verbo haver realizada por Cunha e Cintra (2017). O foco da análise partiu das realizações semânticas advindas desses empregos que, segundo os mesmos autores, implicam, ao menos, onze efeitos de sentido. Verificamos que, entre esses empregos formais listados pelos gramáticos, ganha destaque a posição ocupada pelo verbo haver, ou seja, se núcleo do predicado, na posição de verbo principal, ou se externo ao núcleo, na posição de auxiliar. Optamos, então, por realizar o exame desses empregos formais a partir de uma análise linguística para a qual convergissem os níveis sintático, semântico, pragmático e textual- interativo, ou seja, uma análise integrada a partir dos usos desse verbo (NEVES, 2000; 2011; CASTILHO, 2016; AZEREDO, 2009; PERINI, 2005).

Inicialmente, optamos pela exploração de ocorrências do verbo haver em resumos acadêmicos de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação mencionados. A opção preliminar pelo gênero resumo acadêmico partiu da suspeita de que, por conta da funcionalidade deste gênero, a de apresentar objetos de conhecimento desenvolvidos após pesquisa, nele fosse possível observar grande incidência do nosso objeto de investigação. A suspeita foi instigada por Castilho (2016), que descreve como

uma das implicações de sentido advindas do uso do verbo haver a funcionalidade ou valor semântico de apresentar objetos ou inserir tópicos discursivos.

No entanto, esse primeiro movimento de garimpagem de dados se mostrou pouco produtivo. Então decidimos aumentar o escopo da investigação para as seções de Resumo, Introdução e Conclusão desses trabalhos acadêmicos. Para contar as ocorrências nos valem do mecanismo “localizar” da plataforma digital Adobe Acrobat Reader, pesquisando as formas verbais do verbo haver no infinitivo e as conjugações modo-temporais de presente e pretérito imperfeito do indicativo singular, na terceira pessoa gramatical (*haver, há e havia*). Desse modo, coletamos 4 ocorrências de haver, 47 de há e cinco de havia, totalizando assim 56 ocorrências.

Feita a catalogação inicial dos dados, realizamos a pré-análise, cujo intuito foi encontrar os padrões sintáticos do verbo haver para, em seguida, formular as categorias de análise. Assim, separamos inicialmente as ocorrências a partir de suas configurações sintáticas. Em seguida, analisamos, com uma descrição preliminar dos dados, o modo como tais configurações contribuíam para o estabelecimento da textualidade nas teses e dissertações. Constatamos que o maior número de incidência do verbo haver se dava a partir da configuração de um mesmo ambiente sintático em que esse verbo antecede um sintagma nominal, construindo a grelha sintática [Vh + SN], em que Vh representa o verbo haver e SN indica um sintagma nominal. Dessa estruturação, foi possível examinar, categorizar e explicar o modo como o verbo haver, do ponto de vista de suas funções nos textos, organiza os tópicos discursivos (CASTILHO, 2016).

Após esses procedimentos, organizamos e propomos as categorias das funções do verbo haver, a partir da sua dimensão textual-interativa, no modo como ele apresenta ideias centrais e secundárias, as retoma ou as desdobra em tópicos discursivos – função a que chamamos apresentacional –, localiza informações no interior do texto (localização espacial) ou denota tempo transcorrido (localização temporal) – ao que propomos chamar função locativa/temporal.

Neste artigo trataremos especialmente de duas categorias de análise, a do verbo haver com função locativa e com função temporal, as quais resultam da descrição linguística dos arranjos sintáticos [Vh + SN], da revelação das funções que tais arranjos acionam no desenvolvimento lógico-discursivo do texto e da consideração de que textos do domínio acadêmico têm dadas particularidades de natureza interacional, ou seja, aquilo que faz deles artefatos sociais, peças que engendram relações entre indivíduos no

interior de uma situação de comunicação. Em linhas gerais, essa pesquisa se caracteriza como indutiva, qual-quantitativa, interpretativa, descritiva, empírica, básica e documental (Paiva, 2019; Mascarenhas, 2018).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA VISÃO FUNCIONALISTA E O CASO DO VERBO HAVER

Como já indicado, a análise que aqui propomos tem por base os usos da língua. Isso equivale a dizer que este estudo toma a língua como interação social cuja função primordial é a comunicação. Logo, assumimos a compreensão de que o que movimenta a língua, o que a engendra enquanto sistema é o uso, é o texto. Assim, o presente trabalho se volta para o texto, unidade básica de análise, artefato real e autêntico da língua. Nossas observações concebem o texto enquanto (i) lugar em que os usos ocorrem e (ii) que permite o contato entre os elementos linguísticos e as situações de interação social que revelam sua razão de ser, sua natureza.

Seguindo essa perspectiva, este artigo se inscreve no âmbito dos estudos funcionalistas da linguagem (Castilho, 2010; Neves, 2000; 2011; 2018) utilizando métodos e conceitos da Linguística de Texto (Cavalcante, 2012; Koch, 2015). Ambos os aportes teóricos se alinham de modo a examinar os processos de constituição do enunciado com base numa descrição que integra os níveis de análise sintático, semântico, pragmático, textual e interativo.

Contribuem para o enriquecimento da perspectiva aqui disposta as definições de língua de Geraldi (2006, p. 41), que a toma como um meio de “interação humana [uma vez que,] através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando”, e de texto de Halliday (1985, p. 17), para quem este é como “uma unidade semântica [cuja chave de interpretação de seus sentidos requer] uma teoria da articulação entre palavras – ou seja, uma gramática”. Somando-se a essas visões, também encaramos o texto na ótica de Marcuschi (2012, p. 30), para o qual “o texto é uma entidade de outra ordem na medida em que é uma ocorrência na comunicação”. A partir dessa ótica, o texto é concebido como meio em que a linguagem se manifesta. Desse modo, validam-se nossos objetivos em compreender o funcionamento textual-interativo do verbo haver em textos do domínio acadêmico.

Seguindo essa linha teórica de base funcional e levando em conta a natureza da presente pesquisa, tomamos parte também dos estudos de Linguística Textual, uma vez que é no e pelo texto que se dão os fenômenos de linguagem que queremos observar. Fazemos isso a partir da concepção de que o texto é um “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional)” (KOCH, 2015, p. 12). Isso porque

Na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: **os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes**. São, ao contrário, uma atividade que se faz **com** os outros, conjuntamente (KOCH, 2015, p. 42, grifos nossos).

A noção de texto enquanto peça que faz interagirem indivíduos socialmente situados está na base da Linguística de Texto contemporânea. Segundo Cavalcante (2012, p. 19), a interação verbal ocorre através dos “sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos”, de modo que “o texto permeia toda a nossa atividade comunicativa”. A partir dessa noção, procedemos ao exame das ocorrências do verbo haver para depreender seu funcionamento textual-interativo, que, segundo Neves (2020), é a consideração de fatores externos aos textos quando da análise dos recursos linguísticos que os compõem, como o perfil dos interlocutores, o tema, o contexto, os propósitos etc. Desse modo, o aporte teórico no qual se ancora esse estudo compreende que as unidades linguísticas se manifestam de modo a cumprir as funções suscitadas pelo estatuto interacional e, logo, social em que circulam os textos. A compreensão do funcionamento dessas unidades passa, portanto, pela compreensão desse estatuto.

Quanto ao verbo, considerado como uma categoria de palavra que expressa toda uma sorte de processos realizados na realidade externa ao sistema linguístico, é uma unidade do léxico de uma língua. Segundo Haug (2014, p. 821), definir o verbo como a palavra que expressa apenas ação, estado ou fenômeno natural “é excluir dessa conceituação grande número de verbos que evidentemente não denotam nem ação, nem estado, nem fenômeno”. Essa autora considera que os verbos exprimem as modalidades de um processo que pode denotar, entre outros sentidos, passividade, necessidade, ocorrência, conveniência etc. Os sentidos, propósitos e intenções de qualquer texto resultam da relação entre as unidades lexicais e as unidades gramaticais (ANTUNES, 2012). Assim, no texto, unidade básica de análise, os verbos constroem a predicação, e

os argumentos que eles selecionam participam da rede referencial (referenciação). Como acreditamos haver provado na análise, o verbo haver, de modo especial, participa de modo efetivo na construção dessa malha referencial no texto.

Como exemplo disso, Franchi et al (1998) apontam que ter e haver são verbos menos predicadores e mais funcionais. Isso equivale a dizer que eles operam no texto a partir de funções mais gramaticais que lexicais.

O raciocínio é semelhante quando examinamos de modo mais detido o sentido de tempo transcorrido realizado pela construção existencial [Vh + SN]. Segundo Mória (2011), esse sentido é a evidência do aspecto funcional desse verbo, de traços menos semânticos. Em orações do tipo *Há muito tempo eu frequento os jogos do Corinthians no estádio*, o verbo haver, ao predicar a expressão que indica tempo transcorrido não tem propriamente o sentido de existir a partir da forma impraticável [existem muitos anos]. A função semântica nesse caso é a indicação do tempo transcorrido, seja ela indefinida, como no exemplo, ou definida, como em *Há 20 anos que comemoro meu aniversário com minha família*. Em ambos os casos, a função do verbo haver na grelha sintática [Vh + SN] é indicar o tempo transcorrido e não um processo.

Para Moura (2017), em estudo sobre haver enquanto verbo suporte, ou seja, aqueles cujos sentidos lexicais são esvaziados no uso (NEVES, 2000), a construção [Vh + SN] tem como uma de suas possibilidades a formação de perífrases em que os verbos instanciados como suporte “[não realizam] projeções de papel participante sujeito, [mas de argumentos predicantes ou] papel participante objeto” (MOURA, 2017, p. 122). Isso equivale a dizer que a configuração sintática que observamos neste estudo, a partir das designações “construção existencial” ou “verbo suporte haver”, pode nos ajudar a compreender o modo como esse verbo contribui para o estabelecimento ou retomada de tópicos discursivos que atualizam o universo das noções que constroem os textos, ou seja, sua função textual-interativa.

4. ANÁLISE

Especialmente neste artigo trataremos de dois das cinco categorias a partir das quais classificamos os usos do verbo haver quando na estrutura [Vh+SN]. Estas categorias dizem respeito às funções locativa e temporal em que haver, quando conjugado a terceira pessoa do singular introduz no discurso conceitos que levam o

interlocutor a localizar uma informação no espaço textual ou que o levam tomar parte de uma noção de tempo.

4. 1 Verbo locativo

Das ocorrências de que dispomos nos textos que constituem nosso *corpus*, verificamos, além da função textual-interativa mais geral de apresentação de ideias, funções ligadas à orientação dos leitores no espaço superficial da textualidade e para o referente dêitico de tempo transcorrido.

Quanto à função locativa, vale lembrar que ela constou em apenas uma ocorrência, o que não nos possibilita tirar conclusões sobre os aspectos formais e semânticos que regem essa função. No entanto, a ocorrência do verbo haver de que dispomos para essa função se mostrou, de certo modo, bastante emblemática, uma vez que a estrutura [Vh + SN], de fato, promove uma espécie de orientação direta do autor ao leitor quanto à localização de informações na superfície textual. Observemos:

[FIL-04] A passagem descreve a alma perfeitamente justa, resultando em uma *harmonia psíquica*⁴, a partir do princípio anunciado e repetido **há algumas linhas**, *ta hautou pratein*. Em poucas palavras, a justiça seria um “fazer o que lhe é próprio” (*to ta hautou pratein*) concernente a uma atividade interna. (p. 14 - Introdução).

A estrutura [Vh + SN] é constituída do verbo haver na sua forma conjugada da terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Nesse caso, o verbo haver é também verbo- suporte, uma vez que a construção por ele realizada pode ser substituída por “*A passagem descreve a alma perfeitamente justa, resultando em uma harmonia psíquica*⁴, a partir do princípio anunciado e repetido [anteriormente, algumas linhas atrás]”. Configura-se, desse modo, também como operador de modalização, cujo efeito é situar a superfície textual com o sintagma nominal constituído de pronome indefinido [algumas] e nome [linhas]. Tanto é que, no período, a oração em que o verbo haver ocorre dentro de um adjunto adverbial de lugar. Por isso, essa função, como outras ligadas à apresentação de ideias, se assemelha ao processo anafórico de apontamento para referentes no texto, com a diferença de que a grelha [Vh + SN], nesse caso, não retoma uma ideia por meio de um procedimento de construção da rede referencial, como a substituição ou a repetição, mas a localiza superficialmente na textualidade ao se referir às linhas do texto.

4.2 Verbo temporal

No que diz respeito à função textual-interativa temporal, procedemos a uma compreensão do modo como a indicação de tempo transcorrido, nas ocorrências de que dispomos, participa da efetivação de efeitos na textualidade. Constatamos que, na estrutura [Vh + SN], o nome que ocupa a posição do SN em 04 (quatro) das 06 (seis) ocorrências é “tempo”, acompanhado por determinantes indefinidos, como “um”, “algum” ou “bastante”. As seções de Introdução e Considerações Finais, cada uma ao seu modo, ao desenvolverem as noções ligadas ao quadro temático geral, podem construir sequências textuais mais narrativas, até mesmo como estratégia de argumentação. Por isso, entendemos que essa categoria, por apontar um dos elementos que constituem o evento de comunicação, o tempo, age como operador de referência dêitica. Isso ocorre a partir da contribuição do verbo-suporte haver enquanto modalizador do enunciado. Observemos, como exemplo, a ocorrência [SOC-04]:

[SOC-04] Adiciona-se a isso, uma preferência por candidatos anti-*establishment*, como, por exemplo, Jair Bolsonaro, que, apesar de estar envolvido na política **há quase 30 anos**, levantava desde antes da campanha oficial à Presidência bandeiras de renovação, pureza, desprezo à política e anticorrupção. (p. 14 – Introdução).

A grelha sintática [Vh + SN] é constituída do verbo haver na sua forma conjugada da terceira pessoa do singular do presente do indicativo, mais um nome numeral [30], um modificador adverbial [quase] e um especificador [anos]. No período, completa o sentido da oração subordinada adverbial de concessão a partir de uma noção dêitica de tempo transcorrido, introduzido pelo verbo-suporte haver. Nessa ocorrência, a noção de tempo transcorrido da ideia de concessão introduzida por [apesar] efetiva a contradição entre os quase trinta anos de envolvimento na política e pretensão do hasteamento de “bandeiras de renovação e pureza” pelo mesmo político. Há, nesse sentido, uma atitude do autor em enfatizar a noção de tempo para passar a ideia de dubiedade e contradição por parte do político que constitui o tópico discursivo do parágrafo.

Há ocorrências em que a ideia de tempo transcorrido é usada para construir uma estratégia de argumentação ou justificativa de uma afirmação dita antes. Observemos a ocorrência [GEO-21]:

[GEO-21] A expansão canavieira tem alterado o perfil da agricultura no Oeste Paulista e nas duas regiões estudadas. Este processo e seus impactos têm sido estudados **há bastante tempo**. (p. 302 – Considerações finais)

A estrutura [Vh + SN] é constituída do verbo haver na sua forma conjugada da terceira pessoa do singular no presente do indicativo, mais um intensificador [bastante] e um nome [tempo]. No período, constitui oração subordinada adverbial temporal da oração principal “Este processo e seus impactos têm sido estudados”. Como parece ser da natureza da função textual-interativa do verbo haver, mais uma vez, funciona como verbo-suporte, dado que a construção em que ocorre poderia ser outra, como “ao longo dos últimos anos” ou “nos últimos anos”. Portanto, nesse caso, o verbo haver também age como modalizador do discurso, além de corroborar a afirmação dita previamente. O fato de os “processos e seus impactos” serem objeto de estudos “há bastante tempo”, de certa forma, justifica afirmação de que “A expansão canavieira tem alterado o perfil da agricultura no Oeste Paulista e nas duas regiões estudadas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos haver contribuído para o enriquecimento dos debates em torno do verbo haver, sobretudo porque decidimos observa-lo do ponto de vista do texto e do modo como o texto atua no interior da esfera e das práticas sociais do qual ele emerge. Esse posicionamento teórico-metodológico foi fundamental para a construção das categorias de análise a que procedemos para o exame das funções textual-interativas do verbo haver, dentro da grelha sintática [Vh + SN], com a qual acreditamos haver, se não provado, ao menos direcionado a compreensão de um fenômeno verbal instigante, a partir do qual esse verbo funciona como verbo-suporte e modalizador do discurso. As funções locativa e temporal de haver quanto apresenta uma noção de espaço da superfície textual ou um tempo transcorrido podem, como nos textos que analisamos contribuir para a construção da noção e/ou conceito em curso, como também contribuir para a modalização da argumentação do discurso.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; VIOTTI, Evani. Sobre a gramática das orações impessoais com ter/haver. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n.spe, p.00, 1998.

HALLIDAY, Michel Alexander Kirkwood. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

HALLIDAY, Michel Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christioan Matthias Ingemar Martin. **Introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégia de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA LIMA, Costa Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, número especial, set./dez./ 2006. Disponível em:

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>> Acesso em: 3 mar. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola, 2012.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; BARRICELLI, Ermelinda. Uma análise do gênero dissertação de mestrado: o modelo didático. **Raído**, v. n. 6, p. 85-93, Dourados, MS, jul./dez. 2009.

NEVES, Herbertt. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras: Recife, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Genre et type de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. *In: Actes du Colloque de L'Université Charles-De-Gaule III*. Les interactions lecture-écrite. Neuchâtel. Peter Lang, 1994.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Gabriel Irineu FREITAS
Henrique Miguel de Lima SILVA
Sérgio Oliveira RODRIGUES

1 INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Tornando obrigatório nas escolas o ensino das relações étnico-raciais. Com o processo de educar, as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais começa a haver mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, relacionados a questões de raça e etnias que são hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais, Silva (2008). A autora ainda destaca:

“A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos” (Silva, 2008).

Promover o ensino das relações étnico-raciais se configura como uma necessidade da educação brasileira, para extinguir a visão colonialista da superioridade das raças que subjuga as populações de origens africanas e indígenas. É necessário promover a libertação e emancipação, através da educação, com a finalidade de atenuar as heranças coloniais na educação que visam promover opressões e mantém a marginalização de povos de origem africana e indígena. Essas opressões são estruturais a sociedade que tende a manter esses lugares estáveis para manutenção das estruturas de poder que permanece nas mãos das mesmas pessoas, Silva (2008).

Para isso, o uso do texto literário no ensino de Literatura permite formar homens e mulheres cientes das relações étnico-raciais, para romper com o sistema que oprime e subjuga. Utilizando Cosson (2022), que defende a importância do ensino de literatura

para a formação de alunos com um excelente domínio da leitura, o autor prevê uma sequência básica de letramento literário para auxiliar o professor no trabalho com o texto, dividido em motivação, introdução, leitura e interpretação. Para este trabalho, a proposição de uma sequência didática se torna imprescindível para alcançar os resultados esperados quanto ao ensino, que será dividida em seis aulas, a primeira é voltada a motivação e a introdução, segundo a sequência proposta por Cosson. A segunda é destinada à leitura, a terceira a interpretação e as últimas são voltadas às produções textuais, que serão usadas para avaliação.

A construção da sequência didática descrita neste trabalho é voltada para a exploração do texto "Maria", conto do livro "Olhos d'água" de Conceição Evaristo, trazendo discussões sobre as relações étnico-raciais. Através da leitura e interpretação buscando construir sentidos, considerando a coerência com o texto e as discussões. O conto é de autoria de Conceição Evaristo ou Maria da Conceição Evaristo de Brito Graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Evaristo trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense, possui Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Evaristo é autora de diversas obras pertencentes a Literatura Afro-Brasileira, Cruz L. A. (2022).

Segundo Cruz L. A. (2022), o conto "Maria" está no livro Olhos d'água (2014), nesta obra a autora apresenta inúmeras violências, desigualdades e pobreza às quais a população negra brasileira é submetida, em especial as mulheres negras, população essa que está à margem da sociedade. O conto narra a história da personagem Maria, mulher negra, empregada doméstica e mãe de meninos, quando a personagem está voltando do trabalho ela encontra o pai de seu primeiro filho no ônibus, ele paga a sua passagem e os dois conversam rapidamente. Após a conversa, ele passa a assaltar as pessoas do ônibus, Maria é a única que não é roubada, por isso, as pessoas pensam que ela estava em acordo com os bandidos. Maria morreu linchada pelas pessoas do ônibus, ela não se preocupava com a sua vida, mas como ficaria seus filhos sozinhos.

Este trabalho com o texto literário é interligado com a Linguística Textual com a finalidade de fundamentar as questões voltadas à construção de sentidos, para isso o texto é visto como um evento comunicativo utilizado em contextos reais de uso situado socialmente e historicamente, Marcuschi (2008). A Linguística Textual, consiste: "...o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras

da produção construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”, Marcuschi (2008, p.73).

Este trabalho tem o objetivo de formar futuros cidadãos que, através de sua participação no espaço público, sejam comprometidos com as discussões e questões gerais, valorizando as visões de mundo, experiências históricas e contribuições dos diferentes povos que formaram o Brasil. Através da educação como prática de emancipação visando promover a formação de alunos leitores que sejam críticos. Emancipando será possível libertar os indivíduos marginalizados pelo sistema, que se pautam na manutenção do poder em questões de raça e etnia. Assim, essa proposta permite emancipar em conhecimento, educação e aprendizados que romperão com sentimentos de inferioridade e superioridade relacionados a questões de raça e etnias.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA (FUNDAMENTADA COM EXEMPLOS)

Segue a proposição de uma sequência didática utilizando o texto "Maria", conto do livro "Olhos d'água" de Conceição Evaristo, dividida em seis aulas a proposta objetiva explorar o texto minuciosamente. Para este trabalho com o texto literário foi utilizado como base a sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2022). As etapas são divididas em motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa perspectiva de trabalho com o texto literário está associada à Linguística Textual, com o objetivo de fundamentar as questões voltadas à construção de sentidos, por meio do texto.

Segundo Cosson (2022), para a etapa da motivação, o professor pode explorar a antecipação diante do título do texto, para criar expectativas em seus alunos quanto à leitura. Sendo destinada à primeira aula, nessa etapa além do uso da antecipação diante do título do texto “Maria”, é interessante que o professor utilize outros recursos como vídeos e imagens, ou memes e reels encontrados comumente nas redes sociais, numa simples pesquisa no google é possível encontrar diversos materiais relacionados a temática do texto.

É importante destacar a necessidade de utilizar recursos como as redes sociais, tendo em vista seu constante uso por toda a juventude, seu uso traz para sala de aula o aproveitamento dos conhecimentos de mundo do alunado. O uso de meios tecnológicos

como as redes sociais deve ser examinado pelo professor quanto a sua aplicabilidade, pois, o foco deve ser o texto literário. É preciso, antes de trabalhar com as redes sociais, que o professor selecione minuciosamente qual material será trabalhado e verifique se há condições para o compartilhamento desse material, verificando se a escola disponibiliza de aparelho de projeção e se há um ambiente adequado.

Para a introdução, o autor da obra deve ser apresentado, é importante que sejam fornecidas apenas informações básicas, Cosson (2022). Ainda durante a primeira aula a autora do texto deve ser apresentada (Conceição Evaristo), descrevendo-a de forma sucinta. Para a etapa da leitura, Cosson prevê que o professor acompanhe o aluno assiduamente para sanar suas possíveis dificuldades, é interessante haver intervalos durante esse processo sendo necessário que o aluno apresente os resultados da leitura.

Na etapa da leitura, que inicia na segunda aula, o professor deve fazer junto com a turma é interessante destacar as partes do texto que são chave para a interpretação como o trecho “faca a laser corta até a vida”, que será esclarecida durante a interpretação. Esse é o momento de explorar atentamente a construção do enredo destacando quem é a personagem principal, a classe social que ela ocupa e as expressões que se repetem ao longo do conto, pois, esses fatores são importantes para a etapa da interpretação. Caso os alunos tenham alguma dúvida ou dificuldade de entendimento esse é o momento destinado para sanar qualquer problema relacionado a leitura do texto.

A última etapa é destinada para interpretação que objetiva apreender o tema central da obra. Cosson defende que esse momento consiste na concretização ou materialização da interpretação como ato de construção de sentidos, Cosson (2022). A última etapa, para finalizar a sequência do letramento Literário, foi destinada à terceira aula para trabalhar a interpretação do texto. É importante que o professor seja organizado quanto ao tempo de cada etapa, para não dedicar tempo a umas em detrimento a outras. Caso o debate seja acalorado e o professor sentir a necessidade de prolongar o tempo desta etapa, ele deve apenas se atentar ao tempo programático para não haver prejuízos quanto aos objetivos da proposta.

Quanto à interpretação do texto, o professor deve expor suas observações e inferências sem encerrar o sentido como um fim único, a construção de sentidos deve ser partilhada com os alunos que devem expor suas interpretações. O texto “Maria” aborda como tema central a violência, o professor deve discutir sobre isso sem esquecer

dos outros que orbitam o texto como o afeto da personagem em relação a seus filhos, a questão da paternidade presente no conto. A discussão deve ser rica, para isso também é válido o uso de dados relacionados à violência contra a mulher negra para relacionar a ficção com a vida real.

Para haver a concretização da interpretação os alunos devem fazer produções textuais. Nesta proposição de sequência didática, as últimas aulas são destinadas a produção textual que consiste em aplicar os conhecimentos construídos nas discussões e confeccionar uma charge acompanhada de um texto que a teorize esclarecendo as intenções do aluno com a produção, essas são as sugestões de avaliação da sequência didática o professor pode também pensar em outras maneiras e aplicar conforme achar necessário. Essas produções devem estar aliadas as discussões sobre o texto e não podem ultrapassar o seu sentido.

A produção da charge será utilizada como meio de avaliação para diagnosticar se o aluno alcançou os objetivos pretendidos. Para sua confecção o professor deve fornecer os materiais necessários, também é importante destacar que os alunos devem conhecer o gênero previamente para conseguir produzir adequadamente. Nesse momento o professor deve acompanhar de perto as produções para ajudar os alunos na externalização de suas interpretações do texto, para que as produções estejam de fato associadas ao texto e as discussões.

Esta proposição de Sequência Didática teve por base a Linguística Textual, associada à literatura. Tendo como perspectiva teórica partir do texto como seu objeto de estudo, que se constitui como um ato de comunicação no momento em que interlocutores diante de uma atividade comunicativa, fazendo uso de uma manifestação linguística, mobilizem um conjunto complexo de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional para a construção de sentidos (Koch, 2022).

Essa perspectiva é considerada pensando na construção de sentidos por meio desse trabalho com o texto literário. É no texto que conseguimos construir sentidos, eles não estão no texto mas são construídos a partir dele, por isso a produção textual ao final das aulas se destina a perceber quais sentidos os alunos construíram através do texto. Suas produções são resultado de uma interação entre interlocutores, por meio do texto, que ultrapassam o material linguístico considerando os fatores para a produção textual seja de ordem situacional, cognitiva e interacional.

A coerência textual também tem um papel importante nesse processo, ela se define como a possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, sendo entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto, Koch e Travaglia (2008). As produções apresentarão coerência quanto aos sentidos construídos durante esse percurso, mesmo que algumas possam ultrapassar o sentido, o professor deve lembrar que ele não está no texto mas é construído a partir dele. Ou seja, alguns alunos podem ultrapassar ou não atingir o que se pretendia, pois, nesse processo, mobilizamos nosso conhecimento de mundo particular para calcular o sentido do texto, o que influencia em seu resultado final. Não significa que o aluno está errado, ele apenas apresenta conhecimentos diferentes. Por isso o professor deve guiar esse processo de construção do conhecimento a fim de promover o letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta teve como princípio, a proposição de uma sequência didática para trabalhar o texto "Maria", conto do livro "Olhos d'água" de Conceição Evaristo. Para isso, sugeriu-se a divisão em seis aulas tendo como base a sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2022). Tal abordagem justifica-se pela importância de promover a emancipação através da educação, emancipando os alunos do sistema que é pautado na manutenção de estruturas de opressão, para manter quem sempre esteve nos lugares de marginalidade alienado ao sistema. Assim, trabalhando com essa perspectiva será possível criar nos alunos um olhar de igualdade rompendo com conceitos de superioridade e inferioridade baseados em questões de raça e etnias.

Discutir em sala de aula as relações étnico-raciais evidenciando a cultura e história dos diversos povos que formaram o Brasil é de suma importância para a formação dos alunos. O trabalho com a literatura possibilita fazer um exercício de alteridade que contribui para a reflexão sobre a formação da sociedade e o motivo de haver um racismo estrutural tão presente no meio social, que é uma herança histórica do Brasil como resultado do processo de escravização de povos vindos do continente Africano. O ensino de literatura é de suma importância para formação dos alunos, sendo um momento crítico para formar leitores o que determinará o seu perfil para o resto de sua vida. O professor de literatura tem um papel muito importante nessa

formação, sendo possível através do trabalho do texto ensinar aspectos quanto a formação do Brasil evidenciando as diferentes perspectivas. Trazendo diferentes pontos de vista, por meio da literatura como o dos portugueses, povos de origem africana e os povos indígenas, o professor possibilitará uma formação humana de um indivíduo que conhece as diversas realidades e suas contribuições históricas.

Associado com o ensino de literatura, temos a perspectiva da Linguística Textual que tem o texto como seu objeto de estudo. Focamos na construção de sentidos a partir do conto "Maria", é no texto que conseguimos construir sentidos, eles não estão lá mas são construídos a partir dele, por isso trazer ao final das aulas a proposta de produção permite conhecer quais sentidos os alunos construíram, e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho com o texto nesta proposta visa fazer os alunos conhecerem as relações étnico-raciais e conseguirem discutir sobre a temática valorizando as visões de mundo dos diferentes povos. Como resultado esperado temos a contribuição para formação de alunos críticos preparados para atuar nos diversos âmbitos da sociedade. Para atenuar as consequências do sistema vigente que tem princípios racistas, a proposta visa promover a emancipação dos alunos. Como arma, a educação deve ser usada para formar pessoas críticas que valorizem as diversas experiências de mundo possibilitando o direito a todos de ser, viver, e acessar os diversos âmbitos sociais.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.
CRUZ, L. A. **Costurando a vida com fios de ferro: mulheres negras no limiar entre a vida e a morte em Olhos d'água, de Conceição Evaristo**. 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, P. B. G. e. (2008). **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, 30(3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>

MOVIMENTANDO LEITURAS POR UMA CULTURA DE PAZ

Aldair Rodrigues GOMES JUNIOR¹⁶¹
Iane Mesquita de ARAUJO¹⁶²

1 INTRODUÇÃO

O projeto "Movimentando Leituras por uma Cultura de Paz" surgiu como atividade proposta no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB), tendo como escola campo a Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas (ECIT Pedro Anísio), localizada na cidade de João Pessoa-PB.

O PIBID é uma ação que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), e busca propiciar a inclusão dos discentes que cursam a primeira metade de um curso de Licenciatura no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, fomentando a formação inicial de futuros professores (CAPES, 2022, pg. 1).

Tal programa foi implementado no curso superior de Licenciatura em Letras a Distância do IFPB em novembro de 2022, e foram formados núcleos nos campi de Sousa-PB e de João Pessoa-PB. No polo de João Pessoa-PB, essa equipe começou a atuar em duas escolas campo de Ensino Médio – IFPB e a ECIT Pedro Anísio, na cidade de João Pessoa. Nesse caso, duas supervisoras são servidoras efetivas do IFPB e lecionam em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; e uma supervisora é servidora do Estado da Paraíba e atua no Ensino Médio Integral de uma escola cidadã.

A professora Jaqueline Nazaré Siqueira Costa, supervisora da ECIT Pedro Anísio, é licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia Campus XXII (2010) e em Serviço Social pela Universidade do Norte do Paraná (2016). Jaqueline leciona na ECIT Pedro Anísio, como professora efetiva de Língua Portuguesa, desde 2020.

Como professora de uma escola cidadã, segundo palavras da própria Jaqueline, objetiva colaborar no desenvolvimento integral de cada educando, incentivando as suas potencialidades e o protagonismo, demonstrando para eles o quanto cada um poderá se

¹⁶¹ Estudante do curso de Licenciatura em Letras à Distância com Habilitação em Língua Portuguesa, IFPB – João Pessoa/PB. E-mail do primeiro autor: aldair.junior@academico.ifpb.edu.br.

¹⁶² Estudante do curso de Licenciatura em Letras à Distância com Habilitação em Língua Portuguesa, IFPB – João Pessoa/PB. E-mail do segundo autor: iane.araujo@academico.ifpb.edu.br.

desenvolver no espaço escolar e buscar um aprimoramento pessoal, investindo no seu projeto de vida.

A ECIT Pedro Anísio está localizada na Rua Gil Furtado, S/N, Bairro dos Ipês, na capital João Pessoa-PB. Foi fundada por meio do Decreto de Criação Nº 8353 de 17 de janeiro de 1980, e é gerida pelo Governo da Paraíba. Atualmente, a escola oferta o Ensino Médio Propedêutico e Técnico, em regime integral e EJA no período noturno. Os cursos técnicos profissionalizantes oferecidos são os de Manutenção e Suporte em Informática (MSI) e de Eventos. Os discentes são adolescentes, jovens e adultos que sonham com uma condição de vida melhor, num futuro próximo. A distribuição geográfica dos locais de residência dos alunos abrange a região formada majoritariamente pelos bairros de Mandacaru, Ipês, Estados, Padre Zé, Treze de Maio, Roger e Comunidade Salinas Ribamar. A maioria é oriunda de famílias com nível socioeconômico de classe média baixa e provenientes da rede pública de ensino.

A equipe de licenciandos do PIBID acompanhou o ano letivo de três turmas de 2º ano do Ensino Médio: as do Curso Técnico de Manutenção e Suporte de Informática (Turmas 2A e 2B – MSI) e a do Curso Técnico de Eventos (Turma 2A - Eventos). Foi possível observar que, durante o ano letivo, a participação dos alunos foi bastante positiva, apesar de terem mostrado dificuldade no desenvolvimento das atividades, mostrando assim a necessidade de um trabalho de nivelamento e retomada de conteúdos, principalmente no concernente à produção textual. Entre as metas do Subprojeto de Letras aprovado pelo Edital Capes Nº 23/22 (o mesmo iniciou suas atividades em novembro de 2022, com duração de 18 meses, e propõe várias metas e indicadores para serem alcançados até a sua conclusão, em abril de 2024), encontra-se a de nº 4:

“Realizar um levantamento das manifestações populares (Literatura de Cordel, Repente, Ciranda, Embolada, Cantoria etc.) vivenciadas no lugar onde vivem, para (re)conhecerem tais manifestações como parte da sua realidade e riqueza cultural, a qual deve ser reconhecida e valorizada pela escola” (IFPB, 2022, pg. 24).

Tal meta tem como indicador:

“Promover apresentações de cordelistas, cantadores, repentistas, entre outros, nas escolas campo; bem como visitar as comunidades, entre outras atividades, que possibilitem a vivência dessas manifestações in loco, registrando tais experiências, por meio de recursos audiovisuais” (IFPB, 2022, pg. 24).

Com tais apontamentos em foco, a equipe PIBID, coordenada pela professora Jaqueline, iniciou uma ação de mapeamento de manifestações culturais, que desencadearam outras ações para a comunidade escolar. Este processo é o principal enfoque deste relato de experiência.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A primeira etapa consistiu em entrevistas junto aos os estudantes, de modo a fazer com que percebessem que há sim cultura e arte na comunidade, e que estas exercem um poder transformador dentro da realidade social. Ao longo das entrevistas, foram ouvidas frases de estudantes tais como “ a cultura existente aqui no bairro, é a cultura do crime”, “não existe cultura aqui, apenas bagunça”, “os grupos que existem aqui são fechados e nem todo mundo pode participar”.

O mapeamento cultural das comunidades adjacentes à escola contou com o apoio de toda a comunidade escolar, e chegou-se à informação de que existiam estudantes participando de uma Ala Ursa e de um grupo de capoeira, ambos do bairro de Mandacaru, próximo à escola.

Cabe ressaltar que um grupo de Ala Ursa é uma espécie de bloco carnavalesco, comum na região nordeste, que traz a figura principal de um ou mais jovens paramentados de vestimenta e máscara representando um urso. O grupo é acompanhado por diversos tocadores de instrumentos de percussão.

Com esta informação em mãos, a equipe do PIBID realizou um encontro, no dia 25/05/2023, nas dependências da ECIT Pedro Anísio. O encontro contou com a presença de Douglas, representante da Ala Ursa Macaco Louco, do bairro de Mandacaru. Douglas explicou à equipe um pouco do seu trabalho junto à comunidade, juntamente com a história de sua Ala Ursa.

Através de slides, foram mostrados vários acontecimentos da história da agremiação. Douglas explicou que a luta contra a violência infelizmente é uma constante, mas o trabalho para incentivo à cultura é feito com muita perseverança e carinho. Um dos fundadores morreu em 2008, devido à violência. Com isto, as atividades da Ala Ursa foram paralisadas em 2013, voltando só no corrente ano. Um dos trabalhos feitos por Douglas é a construção de instrumentos de percussão.

A professora Jaqueline verificou a possibilidade de apresentação da Ala Ursa Macaco Louco e de um grupo de capoeira na escola. Combinando com Douglas, ficou

estabelecida a data de 12/06/2023, e os integrantes do PIBID se comprometeram a auxiliar nos preparativos e registrar os acontecimentos em seus portfólios. No fim do encontro, a professora agradeceu a presença de Douglas, enaltecendo sua luta contra a violência e o belo trabalho cultural realizado junto à comunidade.

No período de organização das ações culturais, mais precisamente no dia 31/05/2023, a escola perdeu Alessandro Domingos Fortunato, estudante do 3º ano do Ensino Médio, vítima da violência entre as facções criminosas da localidade. Foi uma perda que afetou toda a comunidade escolar e levantou reflexões sobre a violência presente na região.

Apesar do sentimento de tristeza, a equipe e toda a comunidade escolar se empenhou ainda mais para a realização do evento marcado, até como justa homenagem ao estudante falecido, e como prova de que a cultura pode sim se tornar um instrumento para a paz. Desta forma, surgiu a ideia de nomear a ação para “Movimentando Leituras para uma Cultura de Paz.”

No dia 12/06/2023, a partir das 14 horas, teve início o dia da ação cultural, no pátio da ECIT Pedro Anísio. O palco localizado neste mesmo pátio foi belamente decorado com temas juninos, e foram colocados diversos cartazes expondo manifestações culturais encontradas em todo o Nordeste. A primeira apresentação foi do Quinteto Itinerante, grupo de músicos instrumentais, que tocaram desde clássicos da MPB até temas regionais. O grupo foi bastante aplaudido pela comunidade escolar ao fim de sua apresentação.

A próxima apresentação foi do grupo de capoeira Camucerê, do professor Boró, que atua nas comunidades próximas ao bairro de Mandacaru. A arte da capoeira foi muito bem representada através da dança. Alguns alunos da ECIT Pedro Anísio, que fazem parte do grupo, puderam mostrar suas habilidades na roda de capoeira. Este evento também foi bastante aplaudido.

Por fim, houve a apresentação da Ala Ursa Macaco Louco, também do bairro de Mandacaru. Coordenada por Douglas (que já havia mostrado a história da Ala Ursa), a agremiação fez uma bela apresentação com seus instrumentos de percussão, trazendo muito ritmo. O “macaco” fantasiado trouxe muita alegria e descontração, fazendo brincadeiras com todos os presentes.

Findadas as apresentações, a professora Jaqueline tomou a fala e ressaltou a importância da cultura na vida dos cidadãos, e que todos devem atuar como

preservadores das tradições. A professora agradeceu a presença de todos, principalmente dos grupos que demonstraram sua arte.

Na etapa final, para garantir a vida do projeto, foram realizadas oficinas e escuta com avaliação e propostas para continuidade das ações; os estudantes trouxeram ideias como disciplinas eletivas de Ala Ursa, criação de grupos de teatro e dança na escola e dentre outras sugestões que serão aplicadas no decorrer do ano.

A Ala Ursa Macaco Louco passou a ensaiar no espaço da escola e vários estudantes começaram a participar do grupo, além disso alguns estudantes protagonistas tiveram a iniciativa de criar um clube de protagonismo com uma atividade de ala ursa, a qual denominaram de Ala Ursa do PA (algunha criada pela comunidade escolar, que significa Pedro Anísio).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas para a execução do projeto, foram superadas a partir da comunicação constante com as turmas, foram momentos que influenciaram positivamente no desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem junto aos estudantes, pois estes puderam ter acesso a cultura existente no bairro, tais como o grupo de capoeira Camucerê e a Ala Ursa Macaco Louco.

O Projeto cumpriu com o objetivo de debater os temas sociais e a experiência cultural proposta, e irá ser perpetuado em muitas outras ações e parcerias estabelecidas, a exemplo da Ala Ursa que se tornou parte da escola, utilizando o espaço físico, abrindo vagas para os estudantes e mobilizando a comunidade escolar.

Candau (2007) mostra que há na atualidade inúmeros projetos e ações, atuando na contracultura das violências e que produzem outros modos de organização e de relações sociais mais abertos e democráticos tendo como fundamento uma renovada reorganização social a partir de novas posições e atitudes da escola.

Em relação ao Subprojeto do PIBID do Curso de Letras, a meta referente à ação desenvolvida foi alcançada com êxito, proporcionando uma intensa vivência e aprendizado dos licenciandos não só com a comunidade escolar, como com toda a comunidade onde a escola se situa.

Aos alunos, fica a importante lição de que eles fazem parta da sociedade, e são protagonistas desta, como personagens atuantes e formadores de opinião, tendo papel

decisivo nos possíveis rumos a serem tomados. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
CANDAU, V. M. F. **Educação em Direitos Humanos**: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 399-412.

CAPES. **Edital PIBID 23/2022**. Disponível em:
<https://www.ifpb.edu.br/pre/programas/pibid/arquivos/edicao-2022-1/edital-23-pibid.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

IFPB. **Subprojeto Institucional do PIBID** - Licenciatura em Letras - IFPB Campus João Pessoa, 2022. Disponível em:
https://www.ifpb.edu.br/pre/programas/pibid/arquivos/edicao-2022-1/comprovante_insericao_pibid-20222213383p.pdf. Acesso em: 07 abr. de 2024.

PIBID EM AÇÃO: PARTICIPAÇÃO ATIVA DE BOLSISTA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA MOSTRA PEDAGÓGICA DE ESCOLA ESTADUAL

João Marcos de Sousa RODRIGUES
Denise Lino de ARAÚJO

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Governo Federal brasileiro que visa aprimorar a formação inicial de professores, promovendo a integração entre teoria e prática, e a articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica. Por meio do programa, os estudantes de licenciatura participam de atividades pedagógicas sob a orientação de um docente da instituição de ensino superior e de um professor da escola. Essa interação possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da docência, bem como o aprimoramento da qualidade da educação pública.

Dirigido inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior, o programa se expandiu rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. O PIBID concede bolsas não apenas para alunos e professores das universidades, mas também para professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, participando como co-formadores no processo de iniciação à docência (AMBROSETTI et al., 2013).

Neste trabalho, apresentamos um relato e uma reflexão sobre a experiência de participação ativa do bolsista, em parceria com a professora supervisora, na elaboração do jogo "memorizando os ODS" para a mostra pedagógica de uma escola estadual de Campina Grande. Todo o processo ocorreu no período 2023.2 da Universidade Federal de Campina Grande, entre os meses de junho e outubro.

Neste relato reflexivo, queremos compartilhar a experiência enriquecedora que é ser um PIBIDIANO em contato com situações reais de ensino e de como é proveitoso o suporte que os professores que já estão em sala de aula recebem dos graduandos desse programa. Acreditamos que esse trabalho possa servir de inspiração para os estudantes que estão pensando em fazer parte do programa, pois mostra as possibilidades de atuação que o PIBID oferece e motiva eles a integrarem uma nova geração que acredita no poder de uma educação transformadora.

O trabalho está organizado nas seguintes partes: Introdução (1); Descrição e análise da experiência (2) e, por fim, considerações finais (3). Em cada parte, buscamos descrever e refletir sobre as experiências que essa prática nos proporcionou.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A escola em que se desenvolveu o programa e, também, ocorreu a mostra pedagógica está localizada na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. O prédio possui uma boa infraestrutura, que favorece o desenvolvimento dos alunos e dos projetos pedagógicos. Entre as instalações, destacam-se as oito salas de aula equipadas com televisores, que permitem o uso de recursos audiovisuais nas aulas, a biblioteca climatizada e com um ótimo acervo de livros, que estimula o hábito da leitura e da pesquisa, o refeitório espaçoso e confortável, que oferece uma alimentação saudável e balanceada, e a ambientalização agradável, que conta com plantas, vasos, decorações e pinturas nas paredes, que tornam o ambiente mais acolhedor e harmonioso.

Uma das características mais marcantes da escola é a forma como a gestão se relaciona com os demais membros da comunidade escolar. A gestão é muito receptiva e dedicada, sempre buscando ouvir as demandas, sugestões e críticas de professores, funcionários, alunos e pais, tanto que a escola mantém um diálogo frequente com os pais dos alunos, tendo 33% dos responsáveis como falantes ativos sobre o que acontece na escola. Essa postura favorece para um bom desenvolvimento de projetos como a mostra pedagógica, que envolve a participação de todos os segmentos da escola e valoriza o trabalho pedagógico realizado ao longo do ano.

2.1 Pressupostos teóricos

Um dos pressupostos teóricos pensados para concluir a mostra pedagógica como uma boa oportunidade de compartilhar, observar e aprender foram Stochero, Dias e Boer (2019), que afirmam que a metodologia de projetos possibilita uma aprendizagem mais significativa e crítica para os estudantes ao integrar saberes, promover a interação com a realidade e estimular a resolução de problemas. Essa abordagem pedagógica permite que os alunos trabalhem individualmente e em grupo, convivam com situações de não consenso, analisem ideias e opiniões, e construam autoconfiança, atuando com competência e interdependência. Além disso, os projetos de aprendizagem são capazes de motivar e integrar os alunos, incentivando a participação engajada na resolução de

problemas propostos, por meio de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora.

Ainda de acordo com os autores, é possível compreender que a metodologia de projetos também possibilita a contextualização do aprendizado, associando o conteúdo à realidade do aluno e promovendo questionamentos em sala de aula, o que contribui para a resolução de problemas sociais e para uma aprendizagem mais significativa.

A justificativa para elaboração de um jogo didático para a mostra pedagógica se dá por vários motivos. Primeiramente, de acordo com Almeida, Oliveira e Reis (2021), os jogos didáticos aliam aspectos lúdicos aos cognitivos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos. Além disso, os autores destacam que os jogos didáticos contribuem para a construção de conhecimentos novos e mais elaborados, favorecem a socialização com os colegas e apresentam influência no momento de aprendizado. Portanto, as principais vantagens dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem são a motivação, o desenvolvimento cognitivo, a interação social e a construção de conhecimentos mais elaborados.

Ademais, Ribeiro e Silva (2021) destacam que a dinamização da aprendizagem, mas sugere que tornar as aulas mais dinâmicas pode tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e efetivo para os alunos. Além disso, a utilização de jogos didáticos digitais pode ajudar a contextualizar o conhecimento e torná-lo mais acessível e interessante para os alunos, especialmente aqueles que possuem uma maior sensibilidade visual adquirida pelo contato com gráficos de alta qualidade e expressividade, gerados por avanços tecnológicos com os quais cresceram. O texto também destaca que os professores continuam fundamentais para a Educação, mas que as metodologias tradicionais de ensino já não são tão eficazes quanto antes, e que a tecnologia digital pode ser uma aliada importante para tornar as aulas mais dinâmicas e funcionais.

Neste artigo, em que os autores põe os professores como os protagonistas na produção dos jogos didáticos, optamos pela inversão desses papéis, em que os alunos foram colocados no lugar de autores do jogo, fazendo com que eles pensem em como o público irá receber essa informação e sobre a funcionalidade desse suporte de ensino para o fim determinado (mostra pedagógica).

Por fim, em relação à funcionalidade do jogo, foram utilizados os três esquemas conceituais: Regras, Interação Lúdica e Cultura. Eles são considerados esquemas primários, ou seja, estruturas conceituais que organizam alguns aspectos particulares de um sistema, de um jogo. Ao se dar atenção em especial para um esquema, as demais estruturas conceituais ficam em um segundo plano, ainda que saibamos que elas se interrelacionam com ele. Ao compreendermos melhor como se constitui cada esquema primário, podemos entender melhor como o jogo se constitui num sistema projetado para a interação lúdica (MORAES e SOARES, 2021, p. 5)

2.2 Desenvolvimento do jogo

O processo de criação do jogo "Memorizando os ODS" envolveu diversas etapas de planejamento, nas quais foram debatidos os aspectos pedagógicos, técnicos e logísticos do projeto. Os participantes definiram os materiais necessários para a elaboração do jogo, a estrutura lúdica e educativa do mesmo, as estratégias de estudo dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que orientariam a produção do jogo, a funcionalidade e a aplicabilidade do jogo na mostra pedagógica, bem como as questões relacionadas à data, horário e organização do evento. O PIBID teve um papel fundamental nesse processo, oferecendo suporte teórico, metodológico e prático aos envolvidos.

Os bolsistas e supervisores do PIBID realizam reuniões quinzenais para compartilhar as experiências e aprendizagens que estão tendo ao longo das idas à escola em que o projeto está inserido. Em uma destas reuniões, a professora supervisora dos 6º e 7º Anos comunicou que a escola decidiu realizar uma mostra pedagógica e que cada professor ou grupo de professores deveria realizar um projeto que conversasse com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Na mesma reunião, a docente disse que estava decidida que a confecção de jogos didáticos para esse evento seria uma ótima ideia, mas ainda estava tudo no campo das ideias. Ela perguntou aos bolsistas quais e como os alunos poderiam confeccionar esses jogos e, além disso, quais jogos poderiam ser escolhidos para determinada ocasião.

Em outro encontro, propus uma adaptação do tradicional jogo da memória para abordar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A proposta era mostrar as metas de cada objetivo de forma dinâmica e divertida, despertando o interesse dos alunos e da

comunidade escolar. A professora supervisora acolheu a sugestão e iniciamos o planejamento de como elaboraríamos esse jogo para a mostra pedagógica.

À medida que se aproximava a data da mostra pedagógica, a docente supervisora intensificou o trabalho com os alunos sobre os objetivos do desenvolvimento sustentável e as metas associadas a cada um deles. O propósito era integrar os estudantes à realidade global e conscientizá-los sobre os desafios e as oportunidades para um futuro melhor. Como PIBIDIANO, participei ativamente de várias aulas em que esses conteúdos foram abordados, apoiando a professora supervisora e também os alunos que tinham alguma dúvida específica. A professora supervisora informou as turmas de 6º e 7º Anos que, além de aprofundar os estudos sobre os objetivos do desenvolvimento sustentável, eles iriam criar um jogo sobre o tema. Os alunos ficaram muito animados com a proposta e demonstraram interesse em saber mais detalhes sobre como seria o processo de produção do jogo.

Com o objetivo de apresentar o resultado do projeto sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os alunos se prepararam para a mostra pedagógica que, neste momento, aconteceria em breve. Eles coletaram diversas garrafas pet de dois litros para montar a base do jogo educativo que criaram, usando materiais recicláveis e de baixo custo. Além disso, eles expressaram sua criatividade e consciência ambiental ao desenhar imagens relacionadas aos ODS, que serviram como cartões para o jogo da memória. Cada carta tinha uma dupla correspondente, e os desenhos que não foram usados ficaram expostos na sala do projeto, como forma de divulgar e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância dos ODS.

Figura 1. Confeção das cartas e estrutura do jogo, Qui., 19 de out



Fonte: arquivo pessoal dos autores

No processo de montagem, pude dar suporte a professora supervisora durante algumas etapas da criação do jogo, como a definição das regras, o design das cartas e o teste de jogabilidade. Além disso, eu fui responsável por selecionar e capacitar os alunos que iriam apresentar o jogo na mostra pedagógica da escola, orientando-os sobre os conceitos dos ODS e as estratégias de mediação com o público. No dia da mostra pedagógica, tive a oportunidade de colaborar na organização da sala onde o projeto seria apresentado. Nessa sala, junto com os alunos, decoramos todo o espaço com a temática dos ODS, usando os desenhos que eles mesmos fizeram. Além disso, finalizamos a estruturação e a verificação do funcionamento do jogo da memória, fazendo algumas rodadas de teste com os alunos, tanto para avaliarmos o resultado do jogo, quanto para nos prepararmos para a recepção do público que chegaria mais tarde naquele mesmo dia.

Figura 2. Alunos realizando os primeiros jogos, Ter., 24 de out.



Fonte: arquivo pessoal dos autores

A mostra pedagógica foi um sucesso e o jogo da memória funcionou super bem, divertiu e informou o público sobre urgências que o planeta precisa de uma forma rápida e lúdica. O jogo da memória foi uma atividade interativa que estimulou a reflexão sobre temas como sustentabilidade, consumo consciente, preservação ambiental e mudanças climáticas. O público pôde aprender sobre esses assuntos de forma divertida e dinâmica, além de exercitar a memória e a atenção. O jogo da memória foi um exemplo de como o trabalho docente muitas vezes precisa de um suporte e que o professor deve estar sempre alinhado a uma equipe que pense didática de forma conjunta para que os trabalhos e aprendizagens sejam cada vez mais

significativos. Ter auxílio do PIBID nesse momento foi crucial para elaborar e executar o jogo da memória. Por fim, a mostra pedagógica foi uma oportunidade de valorizar o trabalho docente e a equipe pedagógica, além de promover a educação e a conscientização do público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação na elaboração de um jogo didático para ser apresentado em uma mostra pedagógica constituiu-se como uma prática significativa para formação inicial como professor de língua portuguesa, uma vez que possibilita vivenciar de forma concreta os aspectos teóricos e metodológicos estudados na universidade. Nesse sentido, à atuação como bolsista do PIBID Letras foi de suma importância para a docente responsável pela turma, que pôde contar com a colaboração para o planejamento e a execução da proposta pedagógica, que visava estimular o interesse e a aprendizagem dos alunos por meio de uma atividade lúdica e interativa.

Ademais, compreendemos que a articulação entre a universidade e a escola é essencial para a qualificação da formação docente, pois propicia uma interação dialógica entre os diferentes sujeitos que participam do processo educacional, favorecendo a construção de conhecimentos e experiências mútuos.

Dessa forma, asseguramos que essa prática foi muito relevante para o crescimento profissional e pessoal, pois me levou a refletir criticamente sobre o papel social do educador e proporcionou um contato direto com a realidade escolar, ampliando percepção sobre as possibilidades e os desafios da educação.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ALMEIDA, F. S.; OLIVEIRA, P. B. de; REIS, D. A. dos. **The importance of didactic games in the teaching-learning process**: An integrative review. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e41210414309, 2021. DOI: 10.33448/rsd-

v10i4.14309. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14309>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MORAES, A. F.; SOARES, M; H; F; B. **Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais**. Educação em Revista, [S. l.], v. 37, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825000>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mbss5ZLz8NT6XByVkQqJVdx/?lang=pt>. Acesso em: 16 de nov. 2023.

RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. **Professores como protagonistas na produção de jogo: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação**. Revista da Anpoll, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 62–89, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1537. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1537>. Acesso em: 15 nov. 2023.

STOCHERO, A. D.; Dias, C. N.; Boer, N. **O paradigma da complexidade e a metodologia de projetos: um estudo de revisão teórica**. Disciplinarum Scientia . Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 23-33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2965/2339>. Acesso em: 14 nov. 2023.

TRADIÇÃO E INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E MIXAGEM PEDAGÓGICA EM COMPONENTES CURRICULARES DO EIXO ESPECIALISTA

Laura Dourado Loula REGIS¹⁶³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS E TEÓRICAS

O objetivo deste relato é descrever a mixagem pedagógica empreendida nos componentes curriculares *Morfologia do vocábulo* e *Sintaxe Oracional* do Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Por mixagem pedagógica estamos compreendendo a alternância ou simultaneidade de ações vinculadas ora à Pedagogia Tradicional e ora à Pedagogia Nova. Por razões didáticas, e assumindo o risco de reducionismo, Gauthier (2010) agrupa as teorias pedagógicas em apenas dois grupos: Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova. Mas em que se constitui a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova?

Historicamente, a Pedagogia Tradicional reflete a sociedade dos séculos XVII, XVIII e XIX e o saber pedagógico reproduzido de geração em geração pelos Irmãos das Escolas Cristãs, pelos jesuítas e pelos mestres da escola mútua. Não obstante, esse modelo pedagógico prima pela ordem, por prescrever e ritualizar as ações educativas, de modo a tornar o aluno um sujeito sempre receptor do método, devendo obediência irrestrita ao professor (mestre), que sempre está em uma situação hierárquica superior.

Com a Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, a pedagogia tradicional ganha contornos do contexto sócio-político-econômico da época, onde a eficiência, a divisão de tarefas e sobretudo a hierarquização do saber-fazer estavam associados à necessidade de um ‘ensino barato’, com mais crianças em uma sala de aula e uma maior quantidade de assunto em pouco tempo. O ensino que se baseia, portanto, na imitação, é também comportamental e estimula a aceitação de comandos ao mesmo tempo que sedimenta a ideia de exercer tarefas repetidas, aprender de maneira sucessiva, de acordo com as regras ditadas. O foco do ensino recai sobre a transmissão dos conteúdos e sobre a disciplina dos alunos, com o objetivo de modelar os estudantes, sem levar em conta a autonomia e necessidades afetivas dos mesmos.

¹⁶³ Doutora em Linguística (PROLING-UFPB); Professora Adjunta na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Professora no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG). laura.dourado@professor.ufcg.edu.br

No entanto,

[...] vemos surgir, no fim do século XIX e início do XX, um movimento imponente que visa derrubar essa tradição pedagógica. Sob a influência da incipiente ciência da educação e da ideia de reforma pela educação da sociedade destruída pela guerra, um movimento novo se impõe gradualmente, provocando transformações relevantes nas ideias e nas práticas pedagógicas. Tendo marcado o século XIX, esse movimento é o da pedagogia nova. (GAUTHIER, 2010, p. 154-155)

No século XX, marcado pela crescente ascensão da ciência em todos os campos do conhecimento, surge a pedagogia nova, vinculada a um processo de humanização das relações que se estendem ao processo de ensino-aprendizagem, influenciada pelo pós guerra. A Pedagogia Nova reflete, sobremaneira, a sociedade do século XX, numa Europa pós-industrialização, em que o modelo de ensino tradicional estava sendo questionado por sua rigidez metódica e o desprezo pelo desenvolvimento dos alunos.

Para Gauthier (2010), o saber pedagógico da tradição, sedimentado há três séculos, é adquirido por imitação; é um banco de preceitos a aplicar, proveniente do uso e sedimentado pela experiência. Justamente por essa nuance de doutrina pedagógica, falta-lhe, muitas vezes, o questionamento em torno das suas relações com a história e com as sociedades que a constituíram; o estudo dos postulados, conclusões e métodos; a avaliação da sua validade cognitiva; sua trajetória evolutiva; seu paradigma estrutural etc. No contexto da educação brasileira, podemos identificar “incoerências das inspirações pedagógicas contrárias, a ausência de coordenação entre elas, a mistura singular de velhas tradições e de sobrecargas modernas” (COMPAYRÉ, 1883), materializadas nos documentos oficiais e demais currículos, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas dos alunos em formação inicial e dos professores em exercício.

Há incompreensões, equívocos, desalinhamentos, contradições de toda ordem em torno das concepções pedagógicas, protagonizadas pelos próprios agentes da educação. Uma ausência de clareza epistemológica que faz da preocupação de “rotina irrefletida” da prática da educação (COMPAYRÉ, 1883), uma realidade atual no contexto da educação brasileira. Não obstante esse problema teórico-metodológico, soma-se a ele um outro: as demandas de uma outra era, o século XXI e a expressiva ampliação das competências e habilidades de conhecimento exigidas pelas sociedades contemporâneas. A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, é representativa das novas competências e habilidades requeridas em nossa contemporaneidade. O documento elaborado pelo Ministério da Educação postula as

seguintes áreas: conhecimento; pensamento crítico, científico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Embora reitere conhecimentos já historicamente curricularizados no contexto da educação brasileira, a exemplo de ‘argumentação’, ‘pensamento crítico e científico’, as novidades recaem sobre objetos de aprendizagem como ‘autoconhecimento e autocuidado’, ‘empatia e cooperação’ etc., demandas próprias das sociedades do século XXI.

Especificamente em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades de linguagens, há uma ênfase reiterada ao uso, às ‘práticas de linguagem’ como metodologia para se atingir tal fim. Tal procedimento, exigiria, portanto, uma participação ativa do aluno, um protagonismo do aprendiz nas práticas de linguagem relacionadas à leitura, escrita, oralidade e análise linguística de uma determinada língua materna ou adicional, por exemplo.

Seria oportuno, portanto, refletir se e como a Pedagogia Tradicional, com todas as suas especificidades, conseguiria dar conta das ‘práticas de linguagem’ como metodologia de ensino-aprendizagem. De modo similar, se e como a Pedagogia Nova poderia fazê-lo? E mais: quais as potencialidades de cada concepção pedagógica para o desenvolvimento das competências e habilidades de linguagens? Haveria possibilidade de adaptação da Pedagogia Tradicional às novas demandas curriculares? Haveria possibilidade de cumprimento de tais demandas a partir de uma única concepção pedagógica ou seria necessária uma ‘mixagem’ pedagógica? Seria a Pedagogia Nova mais consistente e apropriada ao atendimento de tais demandas curriculares? Quais as chances reais de implementação da Pedagogia Nova nas instituições de ensino básico da educação brasileira? Com o intuito de responder a tais questionamentos e ao objetivo geral deste trabalho, apresentamos, a seguir, a discussão das metodologias implementadas nos dois componentes curriculares em tela.

2. OS EIXOS DE FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM LETRAS E A MIXAGEM PEDAGÓGICA

Antes de procedermos à discussão dos dados, faz-se necessário esclarecer que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Letras-Português da UFCG é organizado a partir de dois eixos de formação: o eixo especialista e o eixo docente:

O primeiro eixo – **o especialista** - diz respeito ao conjunto de componentes curriculares que visam habilitar o licenciando para apreciação e uso da linguagem em diferentes modalidades e situações de interação, em particular, as de natureza acadêmica. [...] o segundo eixo – **o docente** – diz respeito à Prática, uma dimensão de determinados componentes curriculares, e ao Estágio Supervisionado, a partir dos quais o licenciando fará, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no primeiro eixo e os conhecimentos relativos ao ensino de língua e de literatura. (PPC, p. 15-16)

Dentre os objetivos traçados, transcrevemos apenas aqueles que fazem referência à formação em língua, eliminado, portanto, os objetivos que se referem exclusivamente à literatura:

- i. “consolidar os saberes de referência relativos à linguagem como objeto dos estudos linguísticos e literários”; (PPC, p. 16)
- ii. “proporcionar/consolidar a participação efetiva do licenciando em práticas acadêmicas de leitura e de escrita em língua portuguesa”; (PPC, p. 16)
- iii. “consolidar a produção e a publicação de trabalhos de pesquisa sobre a língua e sua literatura, relacionando os saberes de referência a objetos de pesquisa por ele identificados”; (PPC, p. 16)

Os componentes curriculares Morfologia do vocábulo e Sintaxe Oracional estão alocados no Eixo Especialista e, portanto, devem contemplar os objetivos i. ii. e iii., garantindo não apenas o desenvolvimento de saberes teórico-metodológicos relativos aos objetos de linguagem quanto das práticas de leitura, escrita e pesquisa. Cabe ao professor ministrante dos componentes curriculares, no entanto, a decisão metodológica de como atingir tais objetivos.

Como vimos, historicamente, o processo educativo é revolucionado pelo deslocamento do professor do centro do processo de ensino e sua substituição pelo educando, compreendido agora como ser autônomo e ativo em seu processo de aprendizagem. Em atendimento à prerrogativa da centralidade do educando na prática educativa, as metodologias ativas se apresentam de forma oportuna, na medida em que possuem o viés humanista e recuperam as matrizes conceituais dessas contribuições, transferindo o foco do ensino para a aprendizagem. Mais que promover a autonomia ao aluno, as metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (...)” (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Desse modo, junto às metodologias, estratégias e técnicas tradicionais, as metodologias ativas foram alternada, simultânea e progressivamente implementadas nos componentes curriculares Morfologia do vocábulo e Sintaxe Oracional, conforme Figura 1:

Quadro 1: Metodologias tradicionais e inovadoras implementadas

Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova
Aula expositiva	Sala de aula invertida
Leitura teórica	Aprendizagem baseada em problema
Exercício de análise sintática e morfológica	Escrita permeando o Currículo
Análise de material didático	Análise de material didático
Pesquisa	Pesquisa

Fonte: a autora

Em virtude dos limites de extensão textual de um relato de experiência, selecionamos para discussão 4 (quatro) metodologias: *Exercício de análise sintática e Pesquisa*, da Pedagogia Tradicional e *Aprendizagem baseada em problema e Análise de material didático*, da Pedagogia Nova. Começamos, então com o *Exercício de análise sintática*, da Pedagogia Tradicional, cuja instrução da atividade encontramos na Figura 2:

Figura 2: Instrução para a metodologia *Exercício de análise sintática*

Instrução

Em duplas, vocês devem responder às questões sobre sujeito da atividade:
<https://www.explicadores.net.br/wp-content/uploads/2022/09/Tipos-de-Sujeito-Exercicios.pdf>
Na última aula (14/09), foram sorteadas as questões que cada dupla apresentará em sala amanhã (19/09). Analisem o raciocínio que levou ao erro ou ao acerto. A socialização das questões deverá não apenas contemplar a alternativa correta, como também as outras alternativas possíveis em cada questão.

Fonte: a autora

Embora a primeira parte da instrução refira-se apenas à resolução de questões de uma ‘lista de exercícios’, encontramos uma inovação na segunda parte da instrução na medida em que, ao invés do professor apenas fornecer o gabarito das questões ou, no máximo, comentá-las, solicita que os próprios alunos discuta-as no encontro seguinte. Há, portanto, um deslocamento do aluno para o centro do processo de aprendizagem. Ele não apenas irá discutir as questões, como também investigar “o raciocínio que levou ao erro ou ao acerto” em cada questão.

Tal deslocamento se justifica não apenas em razão de maior protagonismo do aluno mas, sobretudo, por um objetivo vinculado ao planejamento do componente curricular. De modo sucinto, a ementa do componente prevê a discussão da Gramática Tradicional (GT) e de outras correntes teóricas. Para ilustrar, como, especificamente, no caso do sujeito, a distinção entre sujeito oculto e sujeito indeterminado na GT, via de regra, gera dúvidas e incompreensões ao aprendiz, o objetivo residia em fazer com que o aluno percebesse a inconsistência teórica da GT e, num segundo momento, apresentar a ‘solução’ dada pelos gramáticos linguista-descritivos para tal inconsistência. Fazê-lo perceber o problema para que depois ele fosse capaz de compreender a ‘solução’.

O *Exercício de análise sintática* não pode ser compreendido, nesse contexto, como uma metodologia exclusiva da Pedagogia Tradicional, mas associada à, pelo menos, três metodologias ativas: *pesquisa* (e leitura! de gramáticas); *sala de aula invertida*, na medida em que o aluno estuda previamente para uma atividade prática de exposição oral, em sala (a discussão das questões); *análise de material didático*, uma vez que o aluno analisa detidamente as questões da lista, com vistas a compreender o raciocínio que levou ao erro ou ao acerto, bem como as demais alternativas possíveis em cada questão. De modo similar, implementamos a metodologia *Pesquisa*, vinculada tanto à Tradição quanto à Pedagogia Nova. Observemos, contudo, a singularidade da implementação da *Pesquisa* na Instrução transcrita na Figura 3:

Figura 3: Instrução para a metodologia *Pesquisa*

Instrução

Considere os tópicos: **morfema, morfe, alomorfe, raiz e vogal temática**.
A partir dos vídeos do Canal do Youtube “O morfologista”, de Roberto Gandulfo, sobre esses tópicos, selecione, pelo menos, mais 2 (dois) teóricos, e elabore uma resenha comparativa entre o vídeo e os dois outros teóricos selecionados. O objetivo do trabalho é, portanto, apresentar a definição de cada um desses tópicos, a partir de três autores:

- 1) Roberto Gandulfo;
- 2) teórico número 1;
- 3) teórico número 2.

Fonte: a autora

Para a realização da *Pesquisa* em dois outros teóricos, o aluno toma como ponto de partida uma videoaula já exibida e discutida em sala. Descatamos, nesta proposta, o uso de material didático complementar, descentralizando a figura do professor como único ‘detentor do conhecimento’. Para além das habilidades exigidas numa tarefa de *Pesquisa*, como leitura, por exemplo, são ainda mobilizadas habilidades de escrita: comparação, síntese, produção textual do gênero resenha etc. Ademais, ao solicitar uma

resenha comparativa, exige-se do aluno um movimento de comparação teórica entre os teóricos. Nessa intervenção, cumpre-se, portanto, os objetivos i. “consolidar os saberes de referência relativos à linguagem como objeto dos estudos linguísticos e literários” e ii. “proporcionar/consolidar a participação efetiva do licenciando em práticas acadêmicas de leitura e de escrita em língua portuguesa”, previsto no Eixo Especialista do PPC.

Figura 4: Aprendizagem baseada em problema

Instrução

Em grupo (6 participantes, no máximo), a partir de material de papelaria ou reciclado; desenho a mão; mapa mental; brinquedos; ferramentas digitais etc., façam uma representação - o mais concreta possível - dos conceitos de morfema, morfe, morfema zero e alomorfe/alomorfia. Façam de conta que vocês precisam explicar cada um desses conceitos aos alunos do Ensino Básico, portanto, produzam um material didático com forte apelo visual para melhor apreensão dos conceitos.

Na segunda-feira (07/08), todos os grupos farão a apresentação dos referidos conceitos, a partir do material didático produzido coletivamente.

Fonte: a autora

A partir da *Aprendizagem baseada em problema*, nessa proposta, o “problema” a ser resolvido, a mola propulsora da aprendizagem, refere-se não apenas ao desafio de didatização de conteúdos teóricos - morfema, morfe, morfema zero e alomorfe/alomorfia -, mas também o trabalho colaborativo e a criatividade, recrutada, sobretudo, na representação de tais conceitos teóricos a partir de materiais concretos. Os objetivos da intervenção excedem, portanto, os objetivos previstos no PPC e se alinham com as competências e habilidades previstas pela BNCC.

Ainda utilizando a metodologia *Aprendizagem baseada em problema*, foi proposta a atividade transcrita na Figura 5:

Figura 5: Aprendizagem baseada em problema

Instrução

Individualmente, leia o Capítulo 4 **Atividades de análise linguística para o estudo do léxico nos textos literários** *in* SILVA (2023), e responda às seguintes perguntas:

- 1) Em que medida as questões analisadas no capítulo inovam em comparação às questões da lista de exercício (predicado)?
- 2) Qual a diferença de tratamento na abordagem dos recursos gramaticais (lexicais, na dissertação, e sintáticos, na lista de exercício)?
- 3) Quais critérios (formal/estrutural, semântico, sintático, textual-interativo etc.) são contemplados nas questões da lista de exercício e do livro didático analisado?

Fonte: a autora

O “problema” a ser resolvido nessa proposta referia-se à necessidade de leitura do capítulo de análise de uma dissertação de mestrado com o intuito de responder as questões 1, 2 e 3. As questões versam em torno da análise e comparação de materiais didáticos, a partir da identificação de seus fundamentos teórico-metodológicos.

De modo complementar e progressivo a essa proposta, a Figura 6 descreve uma atividade que solicita ao aluno a análise autoral de um determinado material didático.

Figura 6: Análise de material didático

Instrução

Individualmente, selecione em material didático (livro didático ou ENEM), uma questão inovadora que contemple desinência (nominais: de gênero ou número e/ou verbais: modo-temporal e número-pessoal) ou formação de palavra (composição ou derivação) e justifique as características inovadoras da questão.

Fonte: a autora

Nessa proposta, são mobilizados os saberes teórico-metodológicos de determinados conteúdos morfológicos, as habilidades de análise de material didático e de produção escrita. Não apenas nessa proposta, mas, com maior ênfase nesta, contempla-se o objetivo iii. do PPC: “consolidar a produção e a publicação de trabalhos de pesquisa sobre a língua e sua literatura, relacionando os saberes de referência a objetos de pesquisa por ele identificados”; (PPC, p. 15-16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência, buscamos identificar a mixagem pedagógica empreendida nos componentes curriculares *Morfologia do vocábulo* e *Sintaxe Oracional* do Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para tanto, nossa discussão voltou-se para a identificação das metodologias implementadas em tais componentes, estando elas filiadas ou à Pedagogia Tradicional ou à Pedagogia Nova. Os resultados revelam a possibilidade de uma convivência harmoniosa entre práticas pedagógicas prototípicas da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova. A partir de tal mixagem, viabilizou-se a identificação dos alunos com práticas de ensino da tradição, já conhecidas, e, ao mesmo tempo, o dinamismo e o protagonismo estudantil, característicos da Pedagogia Nova.

A mixagem pedagógica por nós empreendida denuncia nosso posicionamento de que a exclusividade da Pedagogia Tradicional não conseguiria dar conta das práticas de

linguagem` como metodologia de ensino-aprendizagem. De modo similar, a exclusividade da Pedagogia Nova também poderia promover dificuldades e impedimentos à aprendizagem dos alunos, dado o seu caráter de novidade e ruptura com as concepções de aula, professor, aluno etc.

Neste relato, discutimos as potencialidades de cada concepção pedagógica para o desenvolvimento das competências e habilidades de linguagens e, de modo mais amplo e complementar, para o alcance dos objetivos traçados no PPC de Licenciatura Letras-Português da UFCG. Ademais, descrevemos as formas de implementação das metodologias relativas às duas pedagogias de modo associativo, complementar e gradual: partindo das metodologias da Pedagogia Tradicional e progredindo para as metodologias vinculadas à Pedagogia Nova.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (1.ª versão). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 de março de 2024.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia*: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras-Português**. Campina Grande, s/d.

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Ester Estevão da SILVA¹⁶⁴

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo passa a ser usado quando uma epidemia adquire níveis mundiais, espalhando-se por diversas regiões do planeta. Apesar da existência de pandemias históricas e devastadoras, a Covid-19 é a primeira pandemia mundial advinda de um coronavírus.

Em 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso de COVID-19 no Brasil, e em 5 de março foi registrado o primeiro caso de transmissão interna no país, ou seja, a primeira infecção sem histórico de viagens ou contato direto com infectos confirmados. No dia 11 de março, a OMS decreta pandemia do Coronavírus, em virtude do aumento súbito do número de infectados e mortos por todo mundo.

Frente a este cenário, os impactos da pandemia transcenderam a saúde mundial, expandindo-se a outros setores como economia, turismo, educação e tecnologia. Dessa forma, na perspectiva de diminuir os impactos pandêmicos, houve uma remodelação social, de modo que, as atividades, antes realizadas presencialmente, voltaram-se ao campo virtual, inserindo praticamente toda população mundial no meio digital.

Ademais, é válido salientar que, a pandemia evidenciou não apenas novos meios de trabalhos e de ensino, mas também a desigualdade social existente, tendo em vista que, com a inclusão das atividades remotas, a desigualdade de acesso à internet e de posse de tecnologias necessárias tornaram-se barreiras para diversos alunos e trabalhadores destinados a se adaptar sem instruções e suporte prévio.

Com a implantação de métodos como o *home office* e o ensino remoto em instituições públicas e privadas de todo mundo, a comunicação para realização das atividades síncronas e assíncronas passaram a ser realizadas através de plataformas multimodais. No contexto da linguagem, principalmente, no ensino de língua portuguesa focalizando o uso da prática social, criam-se instrumentos tanto de trabalho, como de pesquisa, que consigam definir e compreender melhor o processo de ensino-

¹⁶⁴ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG). E-mail: esterestevaodasilva2@gmail.com

aprendizagem. Para tanto, a língua portuguesa atua de maneira a considerar problemas de uso da linguagem na sociedade brasileira em tempos difíceis.

De acordo com os estudos realizados por Rouxel (2013, p. 17), para um ensino efetivo da literatura faz-se necessário a abordagem de alguns aspectos metodológicos. O primeiro aspecto diz respeito às finalidades da literatura, estabelecendo os objetivos a serem alcançados com determinada literatura no ato de sua seleção para uso pedagógico. Dessa forma, a escolha da literatura a ser trabalhada atua como formadora de uma identidade individual ou coletiva, inserção cultural e compartilhamento de valores.

O segundo aspecto vai de encontro com o que será trabalhado a partir desta literatura, seu pertencimento de gênero e possíveis temáticas relevantes à sala de aula. Esta realidade é a que tem limitado o tipo de literatura utilizada pedagogicamente e, conseqüentemente, dificultando a tarefa dos professores e inserção dos alunos por, muitas vezes, uma não-identificação com a literatura trabalhada.

Neste sentido, o terceiro aspecto compete a como é feita a abordagem desta literatura, uma vez que, o avanço da tecnologia possibilitou o ensino da literatura em sala de aula através das mais diversas multimodalidades. Nesta perspectiva, pode ser trabalhado, pelo professor, métodos como a “relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época – um poema, um quadro, uma música: confrontação da obra com suas adaptações contemporâneas, que funcionam também como “textos de leitores” [...] (ROUXEL, 2013, p. 27).

Acerca do conceito de leitura literária ocorre uma expansão do que antes era determinado como leitor modelo, levando em consideração e incluindo os leitores reais, de diferentes realidades e perspectivas e não apenas aqueles de determinado meio e predominantes em determinado nicho. Desta forma, acontece uma abordagem coletiva e plural, voltado aos leitores reais e suas considerações.

A leitura literal atua, portanto, como prática social, pois, como define Rezendes (2013, p. 107), “a leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação: lemos o que gostamos de ler.”

Além disso, ocorre também a validação do “texto do leitor”, em que o leitor, a partir de suas vivências e realidades, decodifica o significado individual da obra e suas simbologias. Esta realidade resulta em uma atualização constante do texto do autor, uma vez que, a obra adquire novos significados e se molda conforme a sociedade e as

vivências ao qual o leitor está inserido. Visto que a escolha da literatura é determinante para a formação do sujeito leitor, o professor deve considerar as prescrições e limitações oficiais para a escolha da abordagem das obras em sala de aula. Diante disso, é importante evidenciar e confrontar os alunos acerca da diversidade literária existente e da importância do conhecimento além dos julgamentos de gosto subjetivo. Para tanto, o PCN define que:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (BRASIL, 1998, p. 24).

O docente atua, então, como influenciador do sujeito leitor, estimulando o aluno a realizar a leitura de forma degustativa, de modo que, a partir disso, se trabalhe a capacidade interpretativa individual e coletiva. De início, portanto, é importante embasar como a abordagem oral pode ser um bom método para a abordagem da literatura:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. [...] (BRASIL, 1998, p. 26)

Além disso, os saberes sobre os textos, o conhecimento dos gêneros, a poética dos textos e o funcionamento dos discursos são propiciados através da leitura. Neste sentido, o professor é responsável por direcionar a leitura, de modo a possibilitar aos alunos uma descoberta acerca da identificação e compreensão de fenômenos que, futuramente, serão utilizados como ferramentas interpretativas e categóricas da obra.

A partir disto, o PCN define que:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998 p.26)

Portanto, o professor deve estimular a capacidade subjetiva de expressão dos alunos, valorizando o conhecimento prévio e seus saberes implícitos e infundindo-lhes confiança e segurança para que possam escutar a si próprios e gerar a afirmação de uma subjetividade no ato da leitura.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA

A seguir, apresentamos as análises realizadas a partir das aulas regidas na Escola Cidadã Integral José Soares de Carvalho, viabilizados pela disciplina de estágio supervisionado II da Universidade Estadual da Paraíba — UEPB, Campus — III, por via remota devida ao impacto da pandemia da Covid-19.

Para tanto, com relação a este relatório de experiência, os dados analisados foram coletados nas semanas de abril de 2021, durante o período escolar de via remota por causa da pandemia da Covid-19, em turmas de regência no Ensino Fundamental II do 8º ano da Escola Cidadã Integral José Soares de Carvalho, localizado em Guarabira-PB, através de aulas síncronas pelo *Google Meet* e assíncronas para aplicação e monitoramento de atividades, por meio da rede social *WhatsApp*.

No tocante aos sujeitos envolvidos na pesquisa, tivemos, por mediadora e avaliadora da aula, a professora Maria das Dores Justo — professora da instituição há 32 anos, graduada em Licenciatura em Letras-português, e cerca de 40 alunos do 8.º ano A e B do ensino fundamental, na faixa etária de 13 a 15 anos.

Dessa forma, o corpus foi coletado em aulas realizadas na ECI José Soares de Carvalho/Guarabira, através de aulas síncronas, as quais participamos através da disponibilidade do link da aula pela professora mediadora, realizadas por meio do espelhamento de tela, a qual continha o material programado e elaborado diretamente voltado ao tema de aula que nos foi direcionado.

No material produzido, além de *slides*, foi exposto também sites que evidenciavam o gênero reportagem em suas mais diversas modalidades orais e escritas. Para cada sequência de aula, descrevemos (em negrito) a situação filmada via sala de aula remota *Google Meet*, seguindo comentários críticos/reflexivos embasados em teorias da linguagem e do ensino.

Durante o procedimento de coleta de dados, regemos uma sequência de aulas, que envolvia o estudo do gênero reportagem, abrangendo um total de 5 aulas, as quais totalizaram cerca de 10 horas de gravações de vídeo e áudio.

Iniciamos, portanto, a descrição das sequências de aula apresentadas na Escola Cidadã Integral José Soares de Carvalho, pelas regências feitas em turmas de 8º ano do ensino fundamental:

Sequência 1 e 2 — Reportagem: apresentando o gênero — 8º ano do ensino fundamental II
– Escola Cidadã Integral José Soares de Carvalho/ Guarabira-PB.

Cena: Na sala de aula remota *Google Meet* — *Escola Cidadã Integral José Soares de Carvalho* — ministrada pela aluna/regente — Ester Estevão da Silva — com o tema de “Reportagem: apresentando o gênero” apresentou o gênero textual através de vídeos e imagens, ou seja, utilizou-se de um elemento do cotidiano. Desse modo, a sala estava composta por 20 (vinte) alunos dos 8º anos A e B, a professora mediadora Maria das Dores Justo e a regente. O professor/aluno/regente apresentou o conteúdo gramatical através do espelhamento de sites e revistas, nas quais evidenciou as características e os principais elementos do gênero reportagem a partir de elementos e de assuntos do cotidiano dos alunos.

Fonte: Silva, 2021. (*Google Meet* <<https://meet.google.com/was-vbkw-sia>>)

Nesta cena, observamos a professora inicia a sequência de aulas sobre o gênero reportagem, apresentando a categoria e sua distinção do gênero notícia. A partir disso, inicia-se a aula com a apresentação de uma reportagem em vídeo, de teor humorístico, para que os alunos se sintam atraídos a interagir, identificando o conteúdo a ser trabalhado na aula. Para proceder com a descrição, foi elaborado um material multimodal e multissemiótico, o qual além de vídeos, imagens, *gifs*, elementos animados, abrange também sites da *internet*, navegados em tempo real, simulando uma situação cotidiana do aluno nas redes tecnológicas.

Logo em seguida, demos continuidade à explicação acerca do conteúdo a ser trabalhado na aula, bem como, expomos as diferenças existentes entre o gênero textual notícia e o gênero reportagem, classificando-os e exemplificando a partir de notícias e reportagens de revistas virtuais, navegadas e espelhadas de forma síncrona, para que o aluno pudesse acompanhar os diferentes veículos de comunicação em que estes gêneros se encontram e suas estruturações.

Dessa forma, optamos por abranger temáticas do cotidiano dos alunos, como situações do *Big Brother Brasil* e reportagens sobre as aulas remotas em tempos de pandemia de Covid-19, a fim de contextualizar o gênero e inseri-lo, de forma prática, em situações habituais dos alunos, bem como, utilizar o gênero textual de forma leve e prazerosa, por se tratar de temas de bastante interesse dos alunos.

Nessa primeira análise, evidenciamos o conteúdo temático da aula da professora sobre a atividade na qual os alunos identificaram e classificaram, dentre as imagens e vídeos expostos, o gênero jornalístico a qual determinada cena pertencia, seja ela reportagem ou notícia.

Sequência 3 e 4 — Reportagem: os elementos visuais e sonoros — 8º ano do ensino fundamental II — Escola Cidadã Integral José Soares de Carvalho/Guarabira – PB.

Cena: Na sala de aula remota *Google Meet* - *ECI José Soares de Carvalho/Guarabira*, ministrada pela regente Ester Estevão da Silva, com o tema de “Reportagem: os elementos visuais e sonoros” dando continuidade à sequência de aulas sobre o gênero. Desse modo, a sala estava composta por 20 (vinte) alunos dos 8º anos A e B, de turno integral, a professora mediadora e a regente na ECI José Soares de Carvalho – aula remota. O professor/aluno/regente apresentou o gênero através da exposição de reportagens escritas e oralizadas em vídeos e podcasts em revistas online, utilizando-se de um elemento do cotidiano, a fim de elucidar a utilização e as mais diversas abordagens do gênero no cotidiano digital que o aluno está inserido.

Fonte: Silva, 2021. (*Google Meet* <<https://meet.google.com/was-vbkw-sia>>)

Nesta cena, demos continuidade à sequência de aulas sobre o gênero textual reportagem, salientando seus elementos visuais e sonoros. Dessa forma, a aula inicia com o espelhamento de uma reportagem, localizada em uma revista eletrônica, a qual contém, além da reportagem escrita, o material em vídeo. A partir disso, destacamos a importância dos elementos visuais, como imagens e cenário que está sendo gravado a reportagem, bem como os elementos sonoros constituintes.

Diante disso, em seguida, discutimos com os alunos acerca dos efeitos causados por determinadas imagens e sons expostos da reportagem assistida para a percepção do telespectador. Desta forma, elucidamos as escolhas feitas pelo repórter em gravar em determinado local, por mais que, muitas vezes, apresente uma situação de risco para a equipe, bem como, os diversos meios de exposição deste gênero, proporcionado pelos mais diversos canais de comunicação, por meio dos avanços tecnológicos. A partir disso, observamos que os alunos contextualizam a temática com outras situações já presenciado por eles, nos mais diversos canais de comunicação.

Além disso, expomos algumas revistas e jornais, nas quais as reportagens são escritas, mas que possuem imagens para ilustrar ou denunciar algo na matéria. Dessa forma, relacionamos os elementos visuais de ambos tipos da reportagem, discutindo sobre a maior quantidade de elementos multimidiáticos utilizados nas reportagens, a depender do meio de comunicação ao qual ele se encontra.

Em seguida, revisamos o assunto estudado através de um quiz e de alguns jogos sobre o assunto, nos quais os alunos poderiam opinar e responder de acordo com o que foi exposto em aula. Desse modo, houve a promoção, mais uma vez, de uma interação entre os alunos, além da avaliação acerca da absorção do conteúdo.

Diante deste cenário, o aluno, além de ser inserido na aula, o que tende a “aliviar” a quebra de contato e o ensino mecânico propiciado pelo ensino remoto, aprende o conteúdo de forma lúdica e, a partir disso, é propiciado mais um espaço, durante a aula, para que o aluno questione sobre as respostas ofertadas e tenha, mais uma vez, uma explicação detalhada do assunto.

Dessa forma, salienta-se aqui a perspectiva ancorada na teoria de Bezerra (2003, p. 29) que ressalta que:

Ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos. Facilitar o processo de aprendizagem engloba uma série de atos bastante complexos, dentre os quais figuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem; recomendar leituras; transmitir informações relevantes para o processo de construção de conhecimentos (Oliveira, 2008b, 17).

Diante disso, ressaltamos a escolha dos materiais e atividades realizadas é ancorada no pensamento de Irandé Antunes (2003, p. 40), que afirma que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”. Em outras palavras, nada mais coerente do que abordar o gênero como atuação social, expandindo, assim, os limites da sala de aula e do aprendizado dos gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, por meio da experiência obtida a partir da execução da regência em tempos pandêmicos, o processo de ensino da leitura no contexto digital da pandemia da COVID-19. Diante disso, apesar das adversidades causadas pela pandemia da COVID-19, a volta às aulas e, conseqüentemente, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem foram realizados, ainda que de forma muito difícil e com inúmeros empecilhos.

Acerca da regência, concluímos que, em tempos difíceis como este, faz-se necessário uma maior humanidade do professor para compreender e lidar com os alunos, visto que, além do cansaço psíquico e emocional e do distanciamento aluno-professor, é preciso estratégias para tornar a aula provocativa e interativa.

Dessa forma, o ensino remoto exige uma maior prática didática e lúdica do docente, para que o assunto seja absorvido de maneira prática e efetiva, uma vez que, os alunos se mostram desmotivados a participar e a permanecer presente frente às telas.

Diante disso, foi observado que, a utilização de recursos multimodais, o acolhimento ao aluno através da disponibilidade de espaço para discussões e contextualizações próprias sobre o tema trabalhado inserindo-o como elemento imprescindível na aula, a elaboração de um material multissemiótico e a contextualização do assunto com situações cotidianas, evidenciam-se eficazes ao aprendizado, principalmente neste contexto de distanciamento social.

Dessa forma, a utilização de elementos do cotidiano do aluno, para o ensino da leitura e contextualização do ensino, atuou de forma positiva, uma vez que, através disso, foi obtido uma boa interação dos alunos, podendo, assim, inseri-los na aula e avaliar, gradativamente, o processo de compreensão e absorção do conteúdo. Essa interação, além de facilitar a fluidez da aula, prejudicada pelo ensino remoto, auxilia o professor a mediar sua aula através da compreensão, ou não, dos alunos, evidenciadas através de sua participação na aula.

Nessa perspectiva, visto que a utilização dessas ferramentas propicia a inserção do conteúdo no cotidiano do aluno, mostrando sua utilização social e contextualizada, faz-se possível avaliar o domínio do conteúdo de forma prática. Além disso, concluímos que a utilização de jogos *online* na aula, além de atrair a atenção da turma, não foge a proposta avaliativa, dado que, a atividade adquire outro formato, mais didático e participativo, ainda com a mesma proposta de avaliação.

Na escola campo, ao abordarmos o gênero textual reportagem, aproveitamos também para realizar a leitura do gênero, juntamente aos alunos. Dessa forma, aproveitamos para contextualizar a leitura, interligando-a, na prática, com o cotidiano dos alunos, demonstrando, dessa forma, como a leitura e a produção do gênero se faz presente nos mais diversos meios da sociedade, seja oralizada ou escrita.

Diante disso, constatamos que, apesar das adversidades do ensino remoto, proporcionado pela pandemia da COVID-19, houve um perpasso positivo do conteúdo e a absorção do conteúdo exposto, não apenas normativamente, mas de forma prática, através da contextualização de sua aplicabilidade no cotidiano.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem a aplicação da leitura de maneira didática e inclusiva, visto que, ainda há

uma resistência, dos alunos e professores, em trabalhar a leitura em sala de aula, para além dos fins avaliativos. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros discursivos ou textuais?* In.: **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceitos**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 17-32.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. ‘Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos’. In: **Gêneros textuais e ensino**. (Orgs) DIONÍSIO; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 37-46.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola proposta didática-metodológica*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDES, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). **Leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013, p. 67-97.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In.: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Brote de enfermidade por coronavírus (COVID-19)**. 2019. Publicado online em <https://www.who.int/es>. Obtido em: '<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/coronavirus>' [recurso online].

REZENDES, Neide Luzia de. *O ensino de literatura e leitura literária*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDES, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). **Leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013, p. 99-111.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDES, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). **Leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013, p. 17 a 33.

DE ASSARÉ A GREGÓRIO: ENTRE POESIAS E CORDÉIS

João Samuel Nascimento da SILVA¹⁶⁵
Henrique Miguel de Lima SILVA¹⁶⁶
Silvio Sérgio Oliveira RODRIGUES¹⁶⁷

1 INTRODUÇÃO

Durante nossa jornada no ambiente escolar, no contexto das aulas de língua portuguesa, dedicamo-nos diligentemente ao estudo das diversas correntes literárias que moldaram significativamente nossa trajetória histórica. Nomes, características, proeminentes autores, obras primordiais, impactos culturais, duração temporal e as influências predecessoras são conceitos que, idealmente, se encontram arraigados em nossa consciência como elementos que permearam nossa caminhada acadêmica, embora frequentemente sejam relegados a uma estagnada inércia de conhecimento adquirido e pouco explorado.

Questiona-se, então, se essa abordagem representa verdadeiramente a melhor forma de abordar a literatura no contexto escolar, dentro dos parâmetros curriculares estabelecidos. As correntes literárias exploradas no ensino médio podem ser abordadas de maneira menos árida e monótona, o que requer a concepção de novas estratégias para a transposição didática desses temas ao ambiente da sala de aula. Novas perspectivas, a incorporação de vozes literárias diversas, a comparação entre obras do mesmo período ou de períodos distintos, e discussões mediadas pelo docente, emergem como abordagens potenciais para revitalizar esse ensino muitas vezes percebido como engessado e exaustivo, tanto para alunos quanto para professores. Dessa maneira, transcende-se as limitações impostas pelas páginas do livro didático, explorando-se as vastas possibilidades do trabalho comparativo entre obras e sua estruturação linguística, unindo assim o ensino literário e linguístico de forma sinérgica, e não utilizando os textos meramente como ferramentas para a análise gramatical.

O presente estudo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por meio da aplicação do círculo de leitura, uma metodologia proposta por Cosson (2018). Através dessa abordagem, foi possível estabelecer paralelos entre obras do período Barroco no Brasil e características dessa escola literária presentes em textos contemporâneos, como

¹⁶⁵ Estudante do curso de Letras Português, UFPB – João Pessoa, PB. joao.samuel@academico.ufpb.br.

¹⁶⁶ Doutor em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. henrique.miguel.91@gmail.com

¹⁶⁷ Doutor e professor no Instituto Federal da Paraíba – Cabedelo/PB. sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

os cordéis, junto à turma de 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), fruto do trabalho desenvolvido através do Pibid. Durante nossa intervenção, foram conduzidos diversos círculos de leitura, contextualizando os conteúdos abordados em sala de aula, considerando demandas específicas dos alunos, bem como temáticas consideradas relevantes, sempre sob a orientação de nossos supervisores. Optamos, para este estudo, por um círculo de leitura focado no período barroco, estabelecendo comparações com textos regionais, análises linguísticas e estudos de literatura comparada. No círculo de leitura em questão, foram analisados dois textos: o cordel "Padre Henrique e o dragão da maldade", de Patativa do Assaré, e um poema de Gregório de Matos. A partir dessa seleção, procedemos à análise comparativa entre ambos os textos, discorrendo sobre figuras de linguagem, temáticas, semelhanças e divergências. Para embasar nossa prática, recorremos às obras de Cosson (2018), Antunes (2009), Nitrini (1997), Nitrini (2000) e outros autores pertinentes. A execução do círculo de leitura permitiu-nos constatar a compreensão dos alunos, evidenciada pelos comentários acerca das similaridades e diferenças entre os textos analisados, incluindo observações sobre as figuras de linguagem utilizadas, o registro formal ou informal, entre outros aspectos.

Durante a implementação, as atividades fluíram sem contratemplos, e observamos uma sólida compreensão por parte dos alunos, evidenciada pelas discussões promovidas e pela nossa mediação. Inicialmente, iniciamos uma breve discussão sobre o gênero literário cordel e a familiaridade da turma com tal forma de expressão. Posteriormente, realizamos uma leitura compartilhada dos textos selecionados, seguida de uma breve interpretação. Retomamos também os conteúdos previamente abordados em aulas de literatura, relacionando-os à escola literária barroca no Brasil e estabelecendo paralelos entre os textos apresentados e os poemas estudados em sala de aula. A escolha da metodologia de círculos de leitura proposta por Rildo Cosson se deu com o intuito de proporcionar um espaço de leitura compartilhada, no qual os participantes pudessem expressar suas percepções e conexões em relação ao tema estudado e aos textos literários selecionados.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS

Sob a orientação de nosso supervisor, com base nos textos teóricos e das discussões frutos das reuniões de planejamento e alinhamento do projeto, surgiu a

necessidade de se trabalhar com as escolas literárias de maneira dinâmica, que envolvesse a participação dos estudantes nas discussões e que partisse para além das páginas do livro didático. Compreendemos a importância do seguimento e da utilização do livro didático em sala de aula, porém, consideramos ser importante tratar das temáticas apresentadas por ele de forma mais aprofundada, conectada com o cotidiano de nossos alunos e decidimos, então, complementar o que foi estudado a partir de nossa mediação.

Considerando o tempo em que acompanhamos a turma, observando o andamento das atividades e o desempenho geral dos alunos nas atividades práticas, foi solicitado que nós fizéssemos uma proposta de atuação prática para os alunos que fosse concomitante ao conteúdo abordado nas aulas para questão de aprofundamento, revisão e avaliação, bem como para promover um momento de leitura e partilha, gerando cada vez mais o cultivo de uma prática de leitura literária no ambiente escolar a partir dos círculos de leitura, metodologia proposta por Rildo Cosson e adotada como referência em nossas práticas para abordar tanto questões literárias, linguísticas, sociais, educacionais e pessoais.

Foi iniciado o planejamento das atividades e da proposta de plano de aula selecionando os textos teóricos e literários que utilizamos, análise da turma com base em nossas atividades anteriores e a proposta de atividade final. Iniciamos a aula fazendo uma breve retomada do conteúdo abordado nas aulas de Língua Portuguesa lecionadas pelo professor supervisor, a definição do Barroco, suas características, obras literárias, pinturas, esculturas e outras. Após esse momento inicial, continuamos com a leitura compartilhada do cordel “Padre Henrique e o dragão da maldade” de Patativa do Assaré. A leitura foi iniciada por nós, os mediadores do círculo de leitura, e a prática da leitura oral foi repassada para os alunos. Aproveitamos a estrutura do gênero para dividir a leitura em 5 estrofes para contemplar o maior número possível de leitores. Esse momento correu bem, inclusive com a participação dos estudantes de forma voluntária e ansiosos para ler.

Após esse breve momento, iniciamos as discussões no círculo de leitura. Nos surpreendemos com a participação dos estudantes nos diálogos estabelecidos através dos textos e do exposto durante as aulas e do nosso encontro. O alunado conseguiu estabelecer de maneira clara e organizada, paralelos entre os textos abordados em aulas de LP e no círculo de leitura, bem como estabelecer relações entre as discussões e

pontos da vida cotidiana de cada um. Foi constatado a partir disso que a turma compreendeu o que foi explanado em nosso encontro e conseguiu aplicar, de forma prática, estes conceitos.

A perspectiva da literatura comparada de Nitrini nos auxiliar nesse processo, levando em consideração o método escolhido para a abordagem literária aplicada. Partimos da premissa de que a comparação entre obras literárias pode ser uma ferramenta fulcral no processo de aprendizagem do aluno nas práticas de leitura do Ensino Médio. O processo educacional é permeado por métodos engessados e estanques que proíbem o aluno de pensar criticamente, estabelecendo limites de resposta e compreensão às perguntas do livro didático e do currículo estabelecido. A prática da literatura comparada em sala de aula possibilita que o aluno pense criticamente, estabelecendo relações que fogem apenas do ideário pautado nas obras cânones e faça ligações com o seu cotidiano, com textos de outras épocas, obras de arte, produções audiovisuais, entre outras.

A seleção da literatura comparada para estabelecer paralelos entre textos barrocos e textos atuais foi uma escolha assertiva para o trabalho crítico em sala de aula, exercendo a prática educativa para além das páginas inertes do livro didático como único recurso de material pedagógico. Através desse método nos foi possível perceber a verdadeira compreensão do tema abordado quando os alunos identificaram em ambos os textos as semelhanças e diferenças entre eles. A temática, extensão das obras, figuras de linguagem aplicadas na construção dos textos, função social da poesia e do cordel, nível de valorização de poemas e de cordel na sociedade brasileira, entre outras discussões firmam possíveis nesse momento de mediação de roda de leitura.

Ao final, fizemos uma breve retomada de todos os pontos observamos pelos alunos durante a aula e estabelecemos os critérios da atividade para entrega em nosso próximo encontro. Partimos da noção de que as atividades escritas e orais são ferramentas de avaliação do andamento de nossa prática, ou seja, solicitamos que os alunos façam uma atividade escrita (ou não) para entrega para que possamos verificar se nossos objetivos foram realmente atingidos e utilizamos o momento de correção para verificar em quais pontos precisamos melhorar. A atividade passa a ser um “*feedback*” dos alunos e fazemos questão de fazer uma devolutiva dessa atividade com comentários e fazer um momento de escuta e correção coletiva.

Tomando esse ponto de partida, solicitamos que os alunos realizassem a leitura de outro cordel de Patativa do Assaré, na mesma coletânea, e colocassem no papel os pontos de semelhanças e diferenças entre o cordel e os poemas vistos em sala de aula. Solicitamos também que esquematizassem a interpretação textual de maneira escrita do que entenderam do texto lido. Consideramos que a leitura e a interpretação da obra também eram necessárias naquele momento para averiguar quais outros passos tomar em relação ao desenvolvimento dessa questão específica.

A partir do momento de correção das atividades, foi possível perceber poucos problemas de compreensão em relação às atividades desenvolvidas. Os alunos responderam às perguntas orientadoras sem maiores dificuldades e conseguiram fazer a interpretação do texto apresentado. Tomamos as atividades como partida para novas estratégias e propostas de atuação na sala de aula exercendo o acompanhamento da turma tanto em questões linguísticas e gramaticais quanto literárias e de interpretação textual. Alguns alunos trouxeram pontos muito interessantes a serem observados, como, por exemplo, a indicação de outros textos que possuem características observadas na escola literária barroca, outros alunos trouxeram que já tiveram contato com o gênero cordel antes de nossa atuação no projeto e outros ainda observaram a forte influência temática do Barroco em obras de cordéis e a utilização do gênero como mecanismo de denúncia social. Considero ser importante ressaltar neste espaço que recebemos *feedbacks* gerais de alguns alunos via *e-mail* nos parabenizando pela aula e animados para os próximos momentos de círculos de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino de literatura, especialmente no contexto escolar, é essencial para promover uma abordagem mais dinâmica e significativa para os alunos. Este estudo buscou explorar alternativas ao modelo tradicional de ensino, adotando o círculo de leitura como uma metodologia eficaz para estimular a participação ativa dos estudantes na análise e compreensão de obras literárias.

Ao longo da implementação do círculo de leitura, foi possível observar uma significativa interação dos alunos, evidenciada pelo engajamento nas discussões, pela identificação de paralelos entre textos de diferentes épocas e pela aplicação prática dos conceitos estudados. A abordagem comparativa entre obras barrocas e contemporâneas

permitiu não apenas a compreensão dos elementos literários, mas também a reflexão sobre sua relevância e influência na sociedade.

A escolha consciente de ampliar o repertório literário dos alunos, incluindo textos regionais como os cordéis, demonstrou ser uma estratégia eficaz para tornar o ensino mais acessível e relevante para a realidade dos estudantes. Além disso, a integração de diferentes perspectivas teóricas, como as propostas por Cosson, Antunes e Nitrini, enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma compreensão mais abrangente e crítica das obras estudadas.

A utilização de atividades práticas e a valorização do feedback dos alunos demonstraram ser ferramentas essenciais para avaliar o progresso da aprendizagem e identificar áreas de aprimoramento. Através desse processo iterativo, foi possível adaptar as estratégias de ensino às necessidades específicas da turma, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante.

Em suma, este estudo ressalta a importância de repensar as práticas pedagógicas no ensino de literatura, buscando estratégias inovadoras que possam despertar o interesse dos alunos e promover uma compreensão mais profunda e significativa das obras literárias. O círculo de leitura, aliado a uma abordagem comparativa e contextualizada, emerge como uma alternativa promissora para revitalizar o ensino de literatura no contexto escolar, preparando os estudantes para uma leitura crítica e reflexiva do mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada: história, teoria e crítica**. 2º ed. São Paulo, EDUSP 2000.

ASSARÉ, Patativa de. **Cordéis e outros poemas**. Fortaleza, Unesp 2006.

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIDEOAULAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Camilla Franco Reinaldo de ANACLETO¹⁶⁸
Márcia Candeia RODRIGUES¹⁶⁹

1 INTRODUÇÃO

A adoção do ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 impulsionou inúmeros debates sobre as práticas educacionais, como o fato de muitos educadores repensarem e refletirem o exercício da docência nessa inesperada realidade de ensino. Professores precisaram empregar interfaces e tecnologias digitais de interação e comunicação (TDICs) que, na maioria das vezes, usou esporadicamente com o propósito de ensino. Essa situação apresentou tanto obstáculos quanto oportunidades. Especialmente por causa da relação das tecnologias e o ensino-aprendizagem não ocorrer de forma espontânea na realidade brasileira (RIBEIRO, 2016).

No tocante à identidade do docente, Behrens (2005) explica como as concepções variantes a partir do contexto histórico. Segundo a autora, os Paradigmas Educacionais determinam a conjuntura educacional, estabelecendo perspectivas sobre os comportamentos e os conhecimentos dos elementos presentes na educação. Com isso, percebermos como a experiência do estágio supervisionado ocorrido em uma circunstância excepcional promoveu discutir as identidades docentes com relação à educação na “Era das Relações”: uma Era em que a educação é descrita como um lugar em que há a possibilidade de ser colaborativa, por fornecer aos professores e aos alunos uma interação em diferentes níveis de conhecimento e informação entre si, relacionando-se com mais intimidade.

À vista disso, este relato de experiência tem como objetivo discutir as reflexões quanto à identidade docente (BEHRENS, 2005; NÓVOA, 2017) e o uso das TDICs no ensino remoto (RIBEIRO, 2016; SILVA, 2005). Alicerçado nessa base teórica, descrevemos e analisamos as experiências educacionais proporcionadas pelo Estágio Supervisionado realizado na turma de Ciclo IV, da Escola Estadual do Ensino Fundamental Professor Rangel, localizada Ingá - PB. Desse modo, esse estudo divide-se nos seguintes tópicos: 1) a presente Introdução; 2) a Fundamentação Teórica, que

¹⁶⁸ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). anacleto.camilla@gmail.com.

¹⁶⁹ Doutora, professora titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). marcia.candeia@professor.ufcg.edu.br.

aborda uma discussão sobre a prática docente durante o ensino remoto emergencial; 3) o Estágio Supervisionado, que apresenta e analisa os dados coletados durante essa fase; e 4) Considerações Finais, que traz as conclusões obtidas após a análise.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, a partir da literatura que discute os Paradigmas Educacionais e as práticas docentes (BEHRENS, 2005; NÓVOA, 2017), constatamos que a caracterização de professor enquanto uma identidade fixa e já construída não engloba todas as multifacetadas da docência. Pelo contrário, Nóvoa (2017, p. 1118) nos faz entender que a profissão docente não pode ser definida como algo fixo quanto às configurações profissionais já que “dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional” (NÓVOA, 2017, p. 1119). Significa dizer que o exercício da docência requer flexibilidade por parte dos docentes em suas práticas e concepções para que possa se adaptar às necessidades de determinada população.

Em consonância com isso, Behrens (2005) aponta que, com relação às características do professor no paradigma emergente, a competência do educador está nas qualidades de “ser um investigador intermitente, um cidadão crítico, autônomo e criativo que saiba solucionar problemas, utilizar a tecnologia com propriedade e ter iniciativa própria para questionar e transformar a sociedade” (BEHRENS, 2005, p. 76). Assim, embora Nóvoa não faça uma lista das qualidades essenciais dos profissionais educacionais por entender a complexidade que existe nessa profissão, concluímos que a adaptação às mudanças é a palavra-chave para o exercício da docência para os dois autores. Por esse motivo, ao aplicarmos a concepção do profissional educacional como flexível no contexto pandêmico, inferimos a importância dos educadores buscarem as diversas ações para se adequar e utilizar diferentes TDICs para ensinar na modalidade remota.

Assim, uma pergunta é feita: “como os professores estão lidando com as TDICs?” Esse questionamento não é vago, devido à lenta introdução dessas tecnologias no cenário educacional brasileiro. Poucos professores estavam capacitados para o uso de TDICs durante as aulas de forma eficaz, visto que a formação inicial e continuada do docente carecia (e ainda carece) salientar isso. Segundo Ribeiro (2006), não basta apenas

fazer uso se as tecnologias não melhorarem a aprendizagem. Não se trata de uma mera transposição de conteúdo em um formato diferente, mas saber “se ela [TDICs] faz diferença, soma, auxilia, promove a construção de conhecimento, então ela reforça, reacende, propicia.” (RIBEIRO, 2016, p. 104). À vista disso, os docentes tiveram que se ajustar às suas condições de ensino. A elaboração de soluções que atendessem às condições socioeconômicas da turma foram desde quais metodologias adotarem até quais textos semióticos seriam proveitosos.

Enfim, vale apontar que muitos dos professores devam ter seguido, mesmo que inconscientemente, as seis ações indicadas por Ribeiro (2016) para o uso da TDICs no ensino. A autora afirma que para uma boa prática educacional com as tecnologias, os professores devem ter determinação para aprender mais sobre as interfaces muitas vezes desconhecidas, assim, por mais frustrante que uma experiência seja, ele buscará por outras alternativas. A segunda e terceira dica são quanto ao uso das que foram escolhidas e conseqüentemente a adaptação que o docente fará no uso, para assim atender aos seus objetivos. A quarta e quinta dica se relacionam por experimentar e avaliar as TDICs escolhidas. Nesse momento, o professor saberá se o teste provocou melhoras no ensino e com melhor durante o uso. Por fim, a última dica seja quanto ao tempo, em que os limites deverão ser estabelecidos.

Assim, esboçamos nessa sessão teórica questões relacionadas à identidade dos professores, a adaptação destes ao ensino remoto e à utilização das TDICs. A seguir, descreveremos a experiência de estágio e os resultados obtidos após a análise.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3.1 DESCRIÇÃO

A investigação a partir desse estágio supervisionado foi realizada na turma de Ciclo IV, da E. E. E. F. Professor Rangel, em Ingá - PB. Com relação ao estágio supervisionado, as nossas observações sobre a turma e as ações realizadas pelo professor no ensino da disciplina de Língua Portuguesa ocorreram entre os dias 01 de março a 05 de abril de 2021, contabilizando cinco observações. Tendo em vista a pandemia de COVID-19, as aulas desse docente eram realizadas em encontros assíncronos com os alunos, por meio da elaboração e disponibilização de atividades

assíncronas em PDF no grupo da turma no *WhastApp*. Ademais, essas mesmas atividades eram oferecidas no formato físico para os discentes que não possuíam celulares ou acesso à internet.

Após as observações, houve uma semana de planejamento sobre os planos de aula e os materiais que os compõem. Por estarmos seguindo as orientações do professor supervisor, as decisões acordadas em conjunto conosco durante o planejamento foram: o assunto trabalhado seria pronomes; as aulas ocorreriam por meio de videoaulas; seria auxiliadas por *slides*; a interface *Google Meet* gravaria as videoaulas; as videoaulas seria publicadas no canal pessoal “Camilla Franco”, no *Youtube*. Além disso, construímos textos sobre o conteúdo e atividades relacionadas para dar assistência aos alunos com dificuldade de acessar às videoaulas. Nesse caso, esses textos seriam disponibilizados na escola. Assim, buscamos enquanto docentes nos adaptar às condições de ensino estipuladas, construindo aulas assíncronas para que pudessem (re)assistir em seus momentos.

Outro ponto dessa experiência é quanto ao material utilizado como referência das aulas. Como não tivemos acesso aos livros didáticos referente ao Ciclo IV, tivemos que escolher as gramáticas de Bechara (2019), Castilho (2017) e Cunha e Cintra (2007) para basear o ensino gramatical da classe pronominal, contribuindo para alcançar os objetivos propostos nos planos de aulas. Sob as orientações do supervisor, as aulas e as atividades possuem um caráter expositivo do conteúdo gramatical, envolvendo a leitura e a análise linguística de exemplos. Quanto às atividades, em especial, envolviam questões relacionadas à identificação e a construção de frases com as palavras da classe gramatical abordada.

A regência das aulas foram iniciadas após esse planejamento. Com sete vídeos publicados e quatro atividades disponibilizadas entre os dias 19 de abril a 18 de maio de 2021, a regência pode ser dividida a partir das semanas em: 1) uma videoaula e uma atividade sobre os pronomes pessoais do caso reto e oblíquos; 2) duas videoaulas e uma atividade proposta sobre o conteúdo pronomes possessivos e demonstrativos (sendo uma sobre o conteúdo e a outra focada nessa atividade); 3) duas videoaulas e uma atividade sobre pronomes de tratamento, interrogativos, indefinidos e relativos (assim como no plano de aula anterior, uma sobre o conteúdo e outra focada na atividade); e 4) duas videoaulas e uma atividade sobre as noções iniciais de verbos, classificação dos

verbos como regulares ou não e as conjugações (uma sobre o conteúdo e outra revisando o assunto com a atividade).

Quanto aos alunos, percebeu-se que há um distanciamento desconfortável entre eles e todos os professores, ou pelo menos era indicado no grupo do *WhatsApp*, como as respostas obtidas pelos docentes em alguns momentos. Essa situação não mudou durante o estágio supervisionado, tendo apenas dois alunos envolvidos nas atividades propostas. Muito embora as videoaulas fossem produzidas antecipadamente e compartilhadas no grupo do *WhatsApp*, deixamos claro aos alunos para interagirem conosco em caso de dúvidas. Uma das hipóteses pode ser levantada foi que por termos poucos momentos compartilhados entre nós, bem como não seja um encontro síncrono.

Enfim, de modo geral, essa experiência pessoal é referente ao primeiro estágio supervisionado do curso e, embora nunca tenha ministrado uma aula, as características desse gênero tiveram que ser modificadas, afinal o ensino remoto como um todo possui particularidades. Como o professor supervisor não oferecia videoaulas ou momentos de encontros síncronos, sugerimos a elaboração das videoaulas e a publicação na plataforma Youtube. Nesse momento, a determinação de construir um bom material de estudo nos fez pesquisar e utilizar diferentes aplicativos e interfaces que pudessem cobrir os critérios das aulas. Determinação também em nos expor em uma plataforma que qualquer usuário possa acessar o conteúdo. Assim, essa elaboração se baseou muito na exposição dos exemplos antes do conceito a ser trabalhado, como em "Aula sobre Pronomes de Tratamento, Interrogativos, Indefinidos e Relativos", publicado no dia 07 de maio de 2021, onde temos inicialmente os exemplos de trechos de filmes com legendas e depois os conceitos dos pronomes em questão.

3.2 ANÁLISE

Iniciamos a análise apontando sobre a escolha metodológica de ensino escolhida pelo professor supervisor e a escolhida para o estágio. Muitos docentes adotaram uma metodologia de ensino que se baseia na aplicação de atividades com explicações a serem feitas na correção, como foi o caso do professor supervisor, em que a explicação do conteúdo está presente no início do exercício. Nesse sentido, apontamos para a nossa escolha metodológica para esse estágio. Buscamos adicionar, não apenas uma TDIC, mas produzir aulas significativas com os recursos disponíveis, como dito por Ribeiro

(2016). Nesse sentido, acrescentamos à atividade as duas videoaulas daquele conteúdo. Nesse ponto, a primeira videoaula seria puramente expositiva do conteúdo, em que os textos selecionados são apresentados aos alunos antes das definições e discussões. Deixamos apontados que, embora seja aulas expositiva e não contém interação com os alunos por serem feitas em momentos assíncronos, prezamos exemplificar a partir de situações reais da língua para que os alunos identificá-los. Assim, utilizamos músicas, memes, quadrinhos e vídeos de pessoas para exemplificar o assunto. Por exemplo, a Imagem 01 a seguir é da videoaula intitulado “Aula sobre Pronomes Possessivos e Demonstrativos”, em que se apresenta uma música para tratar dos pronomes possessivos.

Figura 01: Videoaula sobre pronomes possessivos e demonstrativo



Fonte: Autoria nossa, 2021.

Já a segunda aula desses planos de aula se tratava de uma revisão do conteúdo junto à explicação da atividade. Essa aula foca principalmente na revisão dos conteúdos a partir de possíveis dúvidas dos alunos quanto à atividade proposta. Em “Atividade sobre Pronomes Possessivos e Demonstrativos”, que tem uma duração relativamente mais curta que a primeira aula, apresentamos a explicação e a resolução da atividade pelos *slides*. Com relação às interfaces escolhidas para a construção dessas videoaulas, buscamos seguir as orientações de Ribeiro (2016) quanto às TDICs. A escolha do *Meet* para gravar as aulas, a escolha do Google Apresentações para a construção dos *slides*, a publicação das aulas pelo *Youtube* e o uso da rede social *Whatsapp* se deve por serem TDICs as quais já estávamos familiarizadas com o uso diário, precisando apenas serem redirecionadas para o ensino. Ao experimentarmos na produção das aulas e avaliarmos

como sendo eficazes para o nosso propósito, apenas adicionamos pequenas modificações durante a seleção de textos exemplos das aulas.

Já na construção dos *slides*, como apresentado no plano aula dos pronomes possessivos e demonstrativos, selecionamos memes, música e quadrinhos para que nós analisássemos no momento aula. Além disso, os slides contaram com tabelas coloridas e *slides* com momento de fixação para que os alunos pudessem fixar visualmente o conteúdo. Além disso, como não havia livro didático para basear as aulas, gramáticas escolhidas foram os suportes ao qual foram didatizados.

Por fim, o último ponto de análise é quanto às atividades propostas. Como seguimos as orientações do supervisor, o modelo de atividade apresentava questões em sua maioria de identificação. Ao questionarmos o professor o porquê, obtivemos a resposta que a escolha se deve por causa dos alunos. Em um ou outro momento em que nós propúnhamos questões discursivas sobre o conteúdo, o professor apontou que muitos poucos alunos responderiam. Essa postura do professor pode ser um reflexo dos alunos ou mesmo refletir neles, pois são poucos os alunos que fazem as atividades elaboradas. Então, as atividades de nossa autoria apresentam questões de identificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste relato de experiência, em que discutimos principalmente a identidade do professor e o emprego do uso de TDICs durante o ensino remoto, compreendemos os impactos positivos que as experiências desse estágio supervisionado singular trouxeram para a nossa visão de ensino. Destacamos desde o início a necessidade de sermos flexíveis perante os desafios presentes no exercício da docência, visto que o professor deve estar preparado para se ajustar às mudanças inesperadas na trajetória profissional.

É fundamental ressaltarmos que a integração das tecnologias no ensino não garante automaticamente melhorias, e não se resume à simples adaptação das práticas presenciais para o ambiente virtual, como dito por Ribeiro (2016). Por outro lado, é louvável notar as iniciativas dos professores em busca de alternativas para o ensino em um período tão curto. Isso evidencia a complexidade intrínseca à profissão docente.

Ao reinventarem as estratégias educacionais em um contexto carente de exemplos e diante das diversas realidades encontradas nas escolas, percebemos a

postura crítica, criativa, flexível e perseverante desses profissionais. Essas características destacam-se como essenciais para enfrentar os desafios e promover um ensino de qualidade em tempos adversos.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 74-79.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106 -1133, 2017.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 63-68.

TUTORIA DE LEITURA EM LÍNGUA FRANCESA: FERRAMENTAS PARA ACESSAR UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Diego Gleydson Santos SILVA¹⁷⁰
Suze Silva OLIVEIRA¹⁷¹

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do relatório da Organização Internacional de Francofonia (2022), a língua francesa está entre as línguas com o maior número de falantes, sendo o quinto idioma mais falado do mundo e a quarta língua das mídias e da internet. Nesse contexto, a leitura em língua francesa é um assunto que desperta crescente interesse no mundo acadêmico, pois permite o acesso a informações, a grandes escritores e filósofos, como Victor Hugo, Albert Camus e Voltaire, proporcionando o acesso aos textos originais pelos alunos de graduação, independente da área a ser pesquisada, e permitindo-lhes, destarte, uma melhor compreensão das ideias dos autores (Cândido, 1997). Contudo, de acordo com Gonçalves e Costa (2022), o estudante poderá ter dificuldade ao encarar a leitura do texto clássico, pois encontrará desde problemas linguísticos até o próprio desapontamento devido à falta de compreensão daquele “novo universo de palavras e realidades intertextuais”. Para superar essas dificuldades, urge a necessidade do desenvolvimento da competência de leitura, com ferramentas e estratégias adequadas, a fim de facilitar o acesso e compreensão de textos redigidos em língua francesa.

Para Dubois (1979), a compreensão textual é realizada a partir de um conjunto de operações que permitem a análise das informações recebidas em termos de classe de equivalência funcional, ou o conjunto de atividades que favorecem a relação de novas informações com conhecimentos anteriormente adquiridos e armazenados na memória de longo prazo. Giasson (1990) afirma que a compreensão da leitura não é a simples transposição do texto na mente do leitor, mas uma construção a partir do conhecimento previamente adquirido, uma vez que “a constituição de cada leitor é singular e está diretamente ligada a seu meio, à prática de leitura desse meio, sua história de vida e seus históricos de leituras” (Jover-Faleiros, 2006). Em face do exposto, como propiciar as condições que favoreçam aos alunos desenvolverem as habilidades de leitura sem que estes possuam, necessariamente, o conhecimento da língua francesa, partindo da língua

¹⁷⁰ Licenciando do curso de Letras, Português e Francês do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso (IL/UFMT). diego.silva5@sou.ufmt.br

¹⁷¹ Professora doutora do curso de Letras, Português e Francês do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso (IL/UFMT). suze.oliveira@ufmt.br

materna? De que maneira superar os desafios apresentados por um texto real escrito em língua estrangeira? Transpor tais dificuldades foi o desafio encontrado no projeto de tutoria denominado “*Lecture en langue française, l’univers des possibilités: estratégias de leitura em Língua Francesa*” projeto este concebido como um texto, uma grande tessitura sendo cerzida encontro a encontro.

O Programa de Tutoria, como programa institucional, é um processo que contribui significativamente na formação de estudantes universitários em cursos de licenciatura, uma vez que visa promover a aprendizagem centrada no aluno, na qual o aluno-tutor, licenciando, lança mão de dispositivos didáticos e pedagógicos na prática, a fim de facilitar o processo de aprendizagem do aluno-tutorado, construindo a sua abordagem e fortalecendo a prática docente universitária (Narro; Arredondo, 2013, p.133). O presente projeto de tutoria de leitura em língua francesa, inserido no programa de tutoria da Universidade Federal de Mato Grosso para o semestre letivo 2023/1, compreendido de julho a outubro de 2023, fora pensado, primeiramente, sob a proposta de melhoria das habilidades de leitura dos alunos do curso de graduação em Letras, Português e Francês da instituição. Contudo, tendo em vista o universo de possibilidades que a leitura em língua estrangeira proporcionaria aos alunos de outros cursos (Engenharias, Física, Química, Direito, Ciências Sociais e outros) para além do público de Letras, Português e Francês, e, aliado a isso, os desafios de se trabalhar uma competência linguística sem conhecimento prévio da língua alvo, a proposta foi ampliada para todos os cursos de graduação da universidade, haja vista as infinitudes de obras que poderiam ser acessadas a partir do conhecimento, de estratégias e de ferramentas de leitura em língua francesa.

O objetivo principal deste projeto foi melhorar a compreensão dos alunos de diferentes cursos de graduação utilizando diversos tipos e gêneros textuais em língua francesa, sem que o aluno tivesse, obrigatoriamente, o conhecimento prévio das estruturas da língua, imergindo-os nas possibilidades de leitura que o texto apresenta por meio de ferramentas e estratégias de leitura. Neste contexto, este relato apresenta a experiência de tutoria de leitura em língua francesa, que ocorreu entre os meses de julho e outubro de 2023, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso, sendo uma iniciativa que permitiu explorar uma metodologia ativa de ensino de leitura em um grupo não-francófono, a fim de compreender diferentes tipos de textos em língua

francesa, bem como sensibilizá-los no que tange os contextos socioculturais nos quais encontram-se inseridos.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

2.1 Descrição da experiência

O projeto de tutoria de leitura em língua francesa teve por objetivo apresentar estratégias que permitissem aos alunos melhorarem os seus desempenhos de leitura e compreensão textual em disciplinas de Língua e Literatura Francesas, se alunos de Letras Português e Francês; desenvolver a capacidade de leitura e de compreensão de diversos gêneros textuais em verso e em prosa redigidos em língua francesa (publicitários, jornalísticos, literários, quadrinhos, músicas, dentre outros); e despertar, nos alunos participantes, o interesse pela língua francesa e cultura francófona, a partir da sensibilização com as atividades realizadas no âmbito do projeto.

Para alcançar os objetivos propostos, os encontros de tutoria contaram com atividades dinâmicas, discussões orais coletivas, leitura e compartilhamento de impressões sobre os textos propostos, lançando mão das ferramentas de leitura apresentadas a cada encontro e com material didático desenvolvido pelos alunos-tutores sob orientação da professora orientadora. Todos os encontros foram conduzidos pelo aluno-tutor Diego Silva, sob a observação e anotações da aluna-tutora Evelyn Oliveira. Nos encontros semanais, primeiramente, buscava-se o que havia sido discutido no encontro anterior, propondo a recapitulação do conteúdo já visto: cada momento das aulas (acolhida, aspectos linguísticos, estratégias de leitura) era marcado por um título, por um quadro, tal como “*Nous avons déjà vu*” - o momento de recapitulação de conteúdo.

Os encontros foram organizados com a seguinte estratégia: paulatinamente, eram fornecidas ferramentas que possibilitariam o desenvolvimento da competência leitora aos alunos com pouco ou nenhum conhecimento formal da língua francesa. A disposição dos encontros foi sistematicamente elaborada com a finalidade de despertar o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto, imergi-los no conhecimento novo apresentado, e permitir, ao final da leitura, discutirem suas impressões e opiniões, com abordagens baseadas na exposição interativa (Murphy; Sharma, 2010). Os encontros foram organizados, levando-se em consideração as seguintes etapas:

- Recapitulação do conteúdo apresentado anteriormente a partir do quadro desenvolvido pelo aluno-tutor chamado “*Nous avons déjà vu*”, ativação das estratégias de leitura e a apresentação dos tópicos gramaticais já vistos. Exceção feita no primeiro encontro, no qual a equipe se apresentou e realizou, junto aos participantes, uma sondagem das expectativas e dos conhecimentos prévios da língua francesa de cada um;
- Contextualização do assunto a ser discutido no encontro, com a utilização de ferramentas audiovisuais, partindo do conhecimento prévio dos alunos em língua materna, acerca do tópico apresentado, e despertando o conhecimento de mundo e conhecimento partilhado (Koch; Travaglia, 1990);
- Exposição de tópicos gramaticais e apresentação de aspectos linguísticos que facilitassem a leitura (ferramentas de leitura);
- Disposição de textos em língua francesa, com informações socioculturais vinculadas à francofonia, bem como ao local de sua circulação dos textos, à sua autoria e ao ano de circulação;
- Inferência lógica (Popper, 1978) sobre um texto apresentado no encontro, conduzindo-os à depreensão de informações a partir do conhecido (língua materna) para o desconhecido (língua francesa), por meio das ferramentas anteriormente apresentadas (estratégia de leitura);
- Apresentação de gêneros e tipos textuais diversos em seus formatos: impressos e coloridos, para permitir a leitura de todos os seus elementos (verbais e não verbais) e a manipulação do texto; uso de vídeos; de imagens/ilustrações (com ou sem texto); e/ou de filme (audiovisual); com a finalidade de sensibilizar ou reiterar a temática apresentada no encontro;
- Aprofundamento da compreensão do texto apresentado por meio de discussões e compartilhamento de impressões dos alunos acerca da leitura do texto;
- Atividade de leitura para casa, afim de manter o contato com a língua, despertar o interesse dos alunos pela leitura (em língua francesa), e possibilitar discussões sobre a temática no encontro seguinte.

Ao término do projeto, a avaliação foi realizada por meio da plataforma *Google Forms*, como forma de manter um registro, tendo em vista a continuidade da oferta da tutoria no semestre letivo seguinte (2023/2), e ainda, visando avaliar os efeitos positivos

do projeto para os alunos, os conteúdos apresentados e a abordagem do aluno-tutor ministrante no contexto das turmas de 2023/1.

2.2 Análise da experiência

Conforme avaliação realizada pelos alunos frequentes até o final do projeto, oriundos de diversos cursos de graduação do campus Cuiabá, foi observado que os resultados pretendidos foram alcançados. Especificamente no que se refere aos alunos do 1º ano do curso de Letras Português e Francês, foi constatada uma melhoria da bagagem lexical e do arcabouço sócio-histórico de língua francesa; o reconhecimento dessa melhoria foi relatado pelos próprios alunos em seus comentários sobre seus desempenhos na aula de Língua Francesa I. Além dos alunos, o professor de francês da turma de alunos recém ingressados solicitou à equipe da tutoria de francês informar da próxima oferta de tutoria, dada a melhoria considerável observada por ele dentre os alunos que participaram do projeto.

Com relação à capacidade de leitura e de compreensão de diversos gêneros textuais pelos participantes, observou-se que o tempo de leitura, nos diferentes textos apresentados, foi sendo reduzido com o passar dos encontros, além de melhor compreensão geral e maior compreensão específica (Célia, 1984) dos assuntos abordados. Ao passo que novos assuntos iam sendo introduzidos, constatou-se uma crescente expectativa acerca dos tópicos, com contribuições externas dos alunos no quadro “*Nous avons déjà vu*”, denotando que eles buscavam, fora do ambiente do encontro, diferentes fontes e maiores informações relacionadas ao tópico, expressando o resultado da sensibilização por meio do interesse no conhecimento decorrente de textos e autores francófonos.

Os alunos demonstraram um alto nível de comprometimento, sendo participativos, assíduos e pontuais nos encontros. A maioria deles realizou diligentemente as atividades para casa, explicitando dedicação e interesse em aprender. É importante salientar que eles não apenas compareceram aos encontros, mas também contribuíram com ideias e perguntas pertinentes, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, além de estabelecerem trocas importantes para o processo de ensino-aprendizagem tanto dos colegas quanto dos alunos-tutores. Ademais, os alunos aceitaram os desafios de leitura propostos pelo aluno-tutor, demonstrando uma

disposição em aprender durante os encontros de leitura. Desde o início até o fim dos encontros, eles manifestavam uma grande expectativa pelo programa de tutoria, o que sugere que o programa foi bem recebido e teve um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico desses graduandos.

Quanto ao aluno-tutor, o programa permitiu desenvolver o pensamento reflexivo acerca do processo de ensino, proporcionando ao aluno-tutor a oportunidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo curso. De acordo com Fávero (1992), a prática profissional é fundamental na formação dos estudantes de licenciatura, uma vez que o (futuro) educador se forma ao se comprometer com a construção de uma práxis, aplicando em sala de aula as teorias estudadas. O trabalho realizado em sala de aula tencionava dar continuidade ao conteúdo anteriormente desenvolvido, sob a perspectiva de melhoria do conhecimento novo adquirido, somando-se ao conhecimento prévio. Essa estratégia se mostrou desafiadora ao tutor, pois demandava domínio do assunto, previsão dos conteúdos posteriores e revisão dos pontos já trabalhados, em um processo dinâmico de vai-e-vem entre encontros e conteúdo.

E ainda, o projeto de tutoria de leitura em língua francesa possibilitou o compartilhamento de um espaço de trabalho e de responsabilidade, favorecendo o diálogo sobre o processo de ensino-aprendizagem, a sensibilidade aos estudantes participantes, e a plasticidade diante das orientações da professora orientadora. Diante de todo o processo de construção desse texto que se mostrou o projeto, foi perceptível o aperfeiçoamento das competências em língua francesa por parte do aluno-tutor, não só leitora, mas também das demais competências previstas no quadro comum europeu de referência para línguas (CEFR).

A orientação recebida ao longo de todo o programa foi de grande importância para o desenvolvimento do aluno-tutor. As instruções que promoviam reflexões, além dos materiais de apoio teóricos e pedagógicos, foram fundamentais para a compreensão dos conceitos e técnicas necessárias para a construção dos encontros de tutoria. Em reuniões semanais, os debates promoveram reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao tutor aprimorar as habilidades de ensino e compreender melhor as necessidades dos alunos, bem como suas individualidades. As orientações recebidas não só auxiliaram no desempenho do papel do tutor no programa, mas também proporcionaram importantes lições para a vida acadêmica e profissional, evidenciando a necessidade de explorar os diversos recursos que estão à disposição,

buscar diferentes fontes e autores que discutem um mesmo assunto, e a colocar em prática as teorias discutidas, avaliando se estas se mostram positivas ou não na especificidade do ambiente que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tutoria, tal como foi realizada, foi um grande texto desenvolvido pela equipe, com introdução-desenvolvimento-conclusão. A conclusão desse texto "Tutoria em Francês", escrito pelos alunos participantes do projeto no primeiro semestre letivo do ano de 2023, encerrou-se enquanto uma proposta pontual de trabalho, tendo continuidade no semestre subsequente. Ao longo deste projeto, as expectativas foram superadas a cada encontro. Independentemente do curso de graduação, os alunos participantes atenderam prontamente às propostas do aluno-tutor, demonstrando comprometimento e dedicação, atingindo os objetivos propostos, com melhorias na leitura de textos em língua francesa, discussão de contextos francófonos e, paralelamente, consolidando a aprendizagem de gêneros e tipos textuais também na língua materna.

Percebeu-se uma melhora, conforme os encontros avançavam, das inferências acerca do texto em primeira leitura (compreensão geral) e uma diminuição do tempo de leitura minuciosa (compreensão específica), além de maior captação das informações dispostas nos diferentes gêneros textuais apresentados, advindos das estratégias de leitura traçadas ao longo dos encontros. O interesse e o entusiasmo dos alunos pela leitura, pela língua francesa e pela cultura francófona foram evidentes em cada encontro, reforçando a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e que a motivação e o interesse, tanto dos alunos-tutores quanto dos tutorados, foram fundamentais para que o trabalho obtivesse êxito.

Com relação ao aluno-tutor, o projeto se mostrou de grande importância para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, uma vez que permitiu o aprimoramento das habilidades de ensino e adaptação de estratégias para atender às necessidades e especificidades dos participantes. Além disso, a tutoria possibilitou a melhora das habilidades de comunicação do tutor ao demandar a abordagem de conceitos complexos de maneira clara e compreensível, auxiliando os alunos a alcançarem seus objetivos, e favorecendo a compreensão também por parte do tutor, evidenciando-se como uma via

de mão dupla. Desse modo, a o projeto “*Lecture en langue française, l’univers des possibilités: estratégias de leitura em Língua Francesa*” se mostrou uma prática educacional que beneficiou tanto os participantes quanto o tutor, agregando positivamente ao percurso acadêmico e profissional do futuro professor.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo. In: **O francês instrumento de desenvolvimento**. São Paulo: Hemus, 1977.

CÉLIA, Maria Helena Cúrcio. Uma abordagem instrumental da compreensão de leitura. **Letras de Hoje**, v. 19, n. 2, 1984.

FÁVERO, Maria L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**. De Boeck Université, 1990.

GONÇALVES, I. G; COSTA, M. R. M. A competência leitora no ensino de FLE. In: **Metodologias de Ensino de Francês: Debates, Reflexões e Desafios do Século XXI / Marcos Rogério Martins Costa; Ana Luiza Dallapicula (organizadores)**. – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022, p. 30-38.

JOVER-FALEIROS, Rita. **A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

MURPHY, Roger; SHARMA, Namrata. What Don’t We Know About Interactive Lectures? *Seminar.net: International journal of media, technology and lifelong learning*, v. 6, p. 111-120, 2010. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:d825d974-f907-4ba9-a6be-27bfe23690ad>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NARRO ROBLES, José; ARREDONDO GALVÁN, Martiniano. La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. **Perfiles educativos**, v. 35, n. 141, p. 132-151, 2013. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 nov. 2023.

Organisation Internationale de la Francophonie. Disponível em: <https://www.francophonie.org/>. Acesso em: 27 out. 2023.

POPPER, Karl R. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

QUEM SOU EU: O ESTUDO DE AUTOBIOGRAFIA ATRAVÉS DE HQ EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 9º ANO

Taynah de Lima VIDAL¹⁷²
José Hélder Pinheiro ALVES¹⁷³

INTRODUÇÃO

Este relato tem sua realização contextualizada no cumprimento do componente curricular obrigatório de Estágio de Literatura no Ensino Fundamental da graduação em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e tem como objetivo geral descrever a respeito de uma aula recortada de um estágio docente realizado no período de 2023.1. Este estágio foi realizado em uma escola estadual na cidade de Campina Grande - Paraíba, em uma turma de nono ano do turno da tarde, sob orientação do professor Dr. José Hélder Pinheiro e supervisão de uma professora da escola no período correspondente aos meses de agosto e novembro, dividindo-se crucialmente em dois momentos: a observação e ministração das aulas. Portanto ambas ocorreram ao longo dos meses supracitados, acontecendo especificamente a observação das aulas nos dias 29/08, 06/09 e 13/09 e com a realização das aulas nos dias 04/10, 25/10 e 01/11 contabilizando ao todo a observação de seis aulas e a ministração de nove aulas pela estagiária docente, porém para este trabalho nos interessa apenas a aula final de primeiro de novembro, onde finalizamos a obra literária e fizemos a produção de autobiografias e autorretratos, buscando pelo autoconhecimento através da literatura.

Portanto o presente relato apresenta-se dividido: (1) nesta introdução e contextualização do estágio; (2) no relato da observação de aulas e planejamento e construção da aula recortada e atividades; (3) a ministração da aula com descrição; (4) as conclusões com uma reflexão sobre o estágio efetuado e (5) as referências.

OBSERVAÇÃO DE AULAS E FASE DE PLANEJAMENTO

Nos três dias de observação supracitados — vinte e nove de agosto, seis de setembro e treze de setembro — foi observado a introdução do gênero escolhido pela professora supervisora para a realização do estágio docente e introdução de conteúdo de sintaxe — predicado nominal e verbo-nominal — para as provas do terceiro bimestre

¹⁷² Estudante do curso Licenciatura em de Letras - Língua Portuguesa Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - Campina Grande/PB. E-mail: taynah.lima@estudante.ufcg.edu.br.

¹⁷³ Professor orientador: Doutor pelo Curso de Letras da Universidade de São Paulo - USP. E-mail: jose.helder@professor.ufcg.edu.br

— aplicadas na sexta-feira quinze de setembro. A turma do nono ano no qual se situa este estágio tem vinte e cinco alunos porém tanto nas aulas observadas quanto nas aulas ministradas havia entre dezoito e vinte e dois alunos. Foi notado ainda que a diferença de idade dos alunos não eram muito dissonantes — um aluno de dezessete e outro de dezesseis, enquanto o restante da turma se encontra entre os quatorze e quinze anos — diminuindo as possibilidades de reprovações anteriores. Foi observado também que havia envolvimento de mais da metade da turma nas resoluções de atividades e que a turma em questão era bastante receptiva de metodologias ativas.

Fazendo uma menção de observação espacial, a escola possui uma biblioteca bem aparelhada com uma diversidade notável de títulos e gêneros — com um destaque especial aos livros de poesia regional e a presença de HQs — e também um espaço climatizado com mesas e tatames para os alunos lerem com conforto. A biblioteca é mais explorada pelas turmas de sexto ano por influência dos reforços de leitura inseridos pelo PIBID Letras Português da UFCG na escola — é importante frisar que as turmas de nonos anos do turno da tarde não estão recebendo intervenções do programa — então apesar de um ambiente movimentado, foi observado o escasso comparecimento voluntário dos alunos da turma tratada neste relatório.

As primeiras aulas observadas foram realizadas no dia vinte e nove de agosto, e os alunos assistiram ao filme autobiográfico *'Front of the Class'* (2008) que narra a história de superação do professor Brad Cohen, que aos seis anos foi diagnosticado com síndrome de Tourette, uma síndrome definida pelo médico e oncologista Drauzio Varella como “ um distúrbio neuropsiquiátrico caracterizado por tiques motores ou vocais frequentes”. O filme possui duas horas de duração e não encaixava-se no horário comum de liberação da professora, portanto ficou para ser encerrado o filme na aula seguinte. Alguns alunos — sentados mais ao fundo — dormiram durante a transmissão da primeira hora de filme, mas boa parte estava interessada no desenrolar da narrativa.

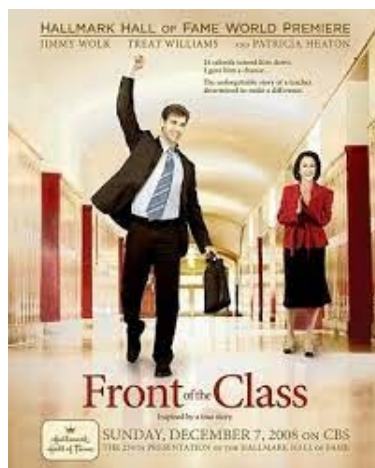


Figura 1 — Filme exibido para a turma pela professora

No segundo dia de observação — seis de setembro — as aulas se dividiram em dois momentos: a finalização do filme e a apresentação de uma entrevista da ativista paquistanesa Malala Yousafzai concedida ao Fantástico e realizada pela jornalista Maria Júlia Coutinho a respeito de seu livro autobiográfico ‘*I am Malala*’ (2013) e sobre a conquista de ser laureada com o prêmio Nobel da Paz. Foi questionado aos alunos quem conhecia a ativista e havia uma grande parcela que não a conhecia — alguns alunos que trabalharam a biografia da ativista na mostra pedagógica do ano anterior eram os únicos que a conheciam. Após a apresentação da entrevista a professora tratou de forma expositiva sobre o gênero autobiografia. A pretensão inicial da docente em introduzir o gênero era com foco na produção — uma vez que é o último ano deles na escola e no ensino fundamental — de um livro autobiográfico pelos alunos com os seguintes critérios:

- Apresentação semanal dos capítulos nas quartas-feiras para a docente ir corrigindo com intuito de reescrita; Os capítulos deveriam obedecer a estrutura pré estabelecida pela mesma:
 - Primeiro capítulo: Antes do nascimento;
 - Segundo capítulo: Seu nascimento;
 - Terceiro capítulo: Primeiras lembranças e experiências na primeira infância;
 - Quarto capítulo: Infância;
 - Quinto capítulo: Vida escolar;
 - Sexto capítulo: Adolescência (dias atuais);
 - Sétimo capítulo: Expectativas para o futuro.
- Entrega de todos os capítulos com a versão reescrita para receber a versão final na última aula da turma com a docente.

Houve comoção e empolgação por parte dos alunos, porém como será explicitado posteriormente neste relatório, o projeto não caminhou muito até o presente momento. Após a apresentação dos critérios, os alunos pegaram o livro didático ao comando da professora e fizeram uma análise detalhada do hino nacional com intuito

patriota, visto que no último horário os alunos se dirigiram ao pátio para cantar o hino nacional, em comemoração ao dia da independência do país que seria comemorado no dia seguinte.

No último dia de observação — treze de setembro — a professora deu início, com apoio do livro didático, ao assunto de predicado nominal e predicado verbo-nominal com a turma, tendo em vista que as avaliações do terceiro bimestre iniciaram no dia quinze de setembro e iriam até o dia vinte de setembro. Os alunos produziram alguns exercícios de fixação e do livro didático do conteúdo para revisar o conteúdo da prova. Foi observado, durante todo o período, uma certa dependência da docente com o livro didático.

Portanto no que diz respeito a fase de planejamento das aulas a serem ministradas — em um primeiro momento nos dias vinte e sete de setembro, quatro de outubro e dezoito de outubro — de acordo com uma sondagem de ritmos de leitura da turma, foi selecionado a História em Quadrinhos com teor autobiográfico ‘*A diferença Invisível*’ de Mademoiselle Caroline e Julie Dachez (2017) por possuir uma narrativa multimodal e semiótica, e uma visão delicada e real sobre o transtorno do espectro autista. Como aporte de leituras teóricas foram feitas as leituras de *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (Rouxel; Langla; Rezende, 2003) e *O autismo no universo dos quadrinhos* (Rodrigues, 2022).

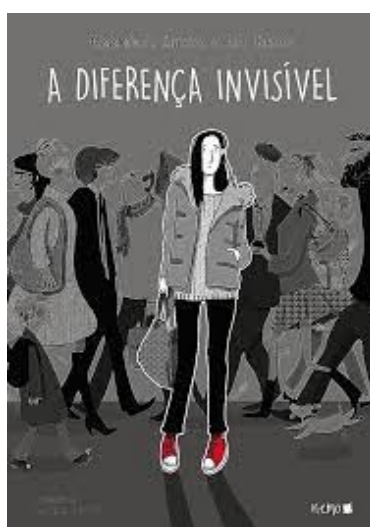


Figura 2 — Capa da obra selecionada

O planejamento previa a divisão da obra para os três encontros, de forma que os alunos conseguissem ler a obra na íntegra e pudessem buscar uma conexão entre a vida deles e a obra. Foi acordado com a professora que as aulas iniciariam no dia vinte e sete,

a primeira quarta-feira após a semana de provas. Infelizmente é necessário destacar que por questões diversas as aulas foram adiadas mais de uma vez. A aula do dia vinte e sete foi adiada, o que levou ao encontro acontecer no dia quatro de outubro. A quarta-feira seguinte se caracterizava como feriado municipal — aniversário da cidade — o que adiou a aula para a quarta-feira seguinte, porém no dia dezessete de outubro houve a aplicação de uma prova do estado no horário da aula, levando ela a ser adiada mais uma vez. Na semana seguinte e na posterior os encontros aconteceram de forma exitosa com a presença da turma e da docente supervisora, encerrando o presente estágio docente no dia primeiro de novembro.

Ministração das aulas 7, 8 e 9: Quem sou eu?

O último dia de ministração de aulas aconteceu no dia primeiro de novembro, uma semana após as aulas 4, 5 e 6, no mesmo modelo que o segundo encontro — com as três aulas de forma consecutiva após o intervalo — e com a presença da supervisora. Alguns dos meninos haviam faltado, mas a turma totalizou a menor frequência dos encontros com apenas dezessete alunos por se tratar de véspera de um feriado nacional. Iniciei a aula verificando quem havia feito a pesquisa passada na aula anterior sobre personalidades famosas que possuíam TEA e o que eles haviam anotado para socializar e logo foi constatado que boa parte da turma não fez a pesquisa por não valer nenhum tipo de pontuação. Seguimos com a exposição dos demais que fizeram a pesquisa e que associaram a personagem com os famosos encontrados — entre eles o Elon Musk e o Isaac Newton — deixando eles mais conscientes sobre o diagnóstico que Margueritte — protagonista da HQ — havia recebido. Após a socialização houve uma recapitulação de onde a história havia parado e a retomada de suas expectativas para o encerramento da obra.

Pela última vez os grupos de trabalho se reuniram para efetuar as leituras e as considerações em conjunto tentando verificar se suas hipóteses — de que tudo mudaria para a personagem — se concretizaram ou não. Após o período de trinta minutos para a leitura das cinquenta e seis páginas, fui ouvir as considerações das duplas e trios e muitos não se agradaram no final da obra. Retomadas as pautas da primeira aula, fomos checar se suas percepções mudaram. Os meninos que não estavam muito participativos nos encontros anteriores estavam curiosos com o final e foram os que mais participaram.

Quadro 1 — Debate realizado pelos alunos resultado da leitura final

Pauta levantada pelos alunos na primeira parte da obra	Resultado do debate sobre a pauta na primeira aula	Resultado do debate sobre a pauta na segunda aula	Resultado do debate sobre a pauta na terceira aula
<i>É autobiografia mas o nome da autora é diferente da personagem principal</i>	A Julie — nome da autora — ainda não apareceu ou ela mudou o nome para que ninguém descobrisse que é sobre ela.	A autora recebeu um nome novo da ilustradora para preservar ela; Margueritte é uma das personas de Julie.	Ela trocou de nome para mostrar que poderia ser qualquer um no lugar dela. Que independente do nome é a história dela.
<i>Margueritte é uma menina muito fresca, deve ter algum problema</i>	Margueritte provavelmente irá mudar ao longo da história, uma vez que ela deseja muito ser normal, como todos os outros.	Margueritte provavelmente é parte do espectro autista, o que significa que ela não é fresca, só diferente.	Ela não mudou quem ela era. Só se conheceu melhor e desistiu de querer se encaixar, aceitando suas diferenças.
<i>Ela precisa acordar pra sociedade</i>	Ela precisa se tornar mais sociável para que as pessoas comecem a gostar dela pelo menos um pouco. É tudo uma questão de esforço.	Ela pode se encaixar na forma dela na sociedade, após o diagnóstico.	Ela muda seu círculo de convivência para não precisar fazer aquilo que não gostava ou a deixasse desconfortável, já que apesar do diagnóstico nada mudou.
<i>Tudo fica vermelho muito fácil porque ela se irrita muito fácil</i>	As falas que incomodam e os lugares ficam vermelhos para representar a irritação dela. Nada vermelho representa algo bom.	Apesar de representar aquilo que a irrita, o vermelho também apareceu de um jeito legal, com o passarinho no final, mostrando que nem sempre o vermelho é ruim.	O vermelho ainda aparece quando ela está irritada ou quando tem algo desafiador para a personagem. Também é a cor da tatuagem feita pela personagem

Após a apreciação e retomada final da obra, foi entregue à turma uma atividade de produção escrita, com base nos pontos da HQ, comentando sobre as impressões da obra. Ademais havia uma questão para os alunos contarem um pouco de si e se desenharem, como na obra lida em sala. Os alunos ficaram mais empolgados para contar de si mesmo, apesar de algumas reações tímidas da parte de alguns deles em compartilhar suas vivências. Eles de forma sistemática fizeram em dois ou três períodos curtos sobre a obra antes de partirem para si mesmos. Era importante — apesar da idade já avançada deles — um exemplo, então illustrei no quadro informações que eu sugeri serem importantes como dados pessoais — nome e idade — e rotina pessoal — como era o dia a dia — e seus gostos pessoais — músicas, comida e hobbies.

Com a escrita das autobiografias, alguns construíram perfis ao invés de texto corrido, porém os tipos textuais mudaram de aluno para aluno. Alguns construíram a rotina pessoal de um dia comum, enquanto outros desabafaram sobre a situação familiar. Não entrarei em detalhes em respeito ao sigilo designado à produção pessoal dos alunos.

Entrando na parte do autorretrato, solicitei que eles se imaginassem como eles seriam no interior da HQ lida e pedi para eles desenharem a si mesmos. Alguns dos alunos— meninos principalmente — acharam graça da tarefa de se desenharem e desenharam alguns bonecos de palitinho, muito bem aceitos, desde que eles se vissem daquela forma. Segue abaixo alguns dos desenhos feitos pelos alunos:

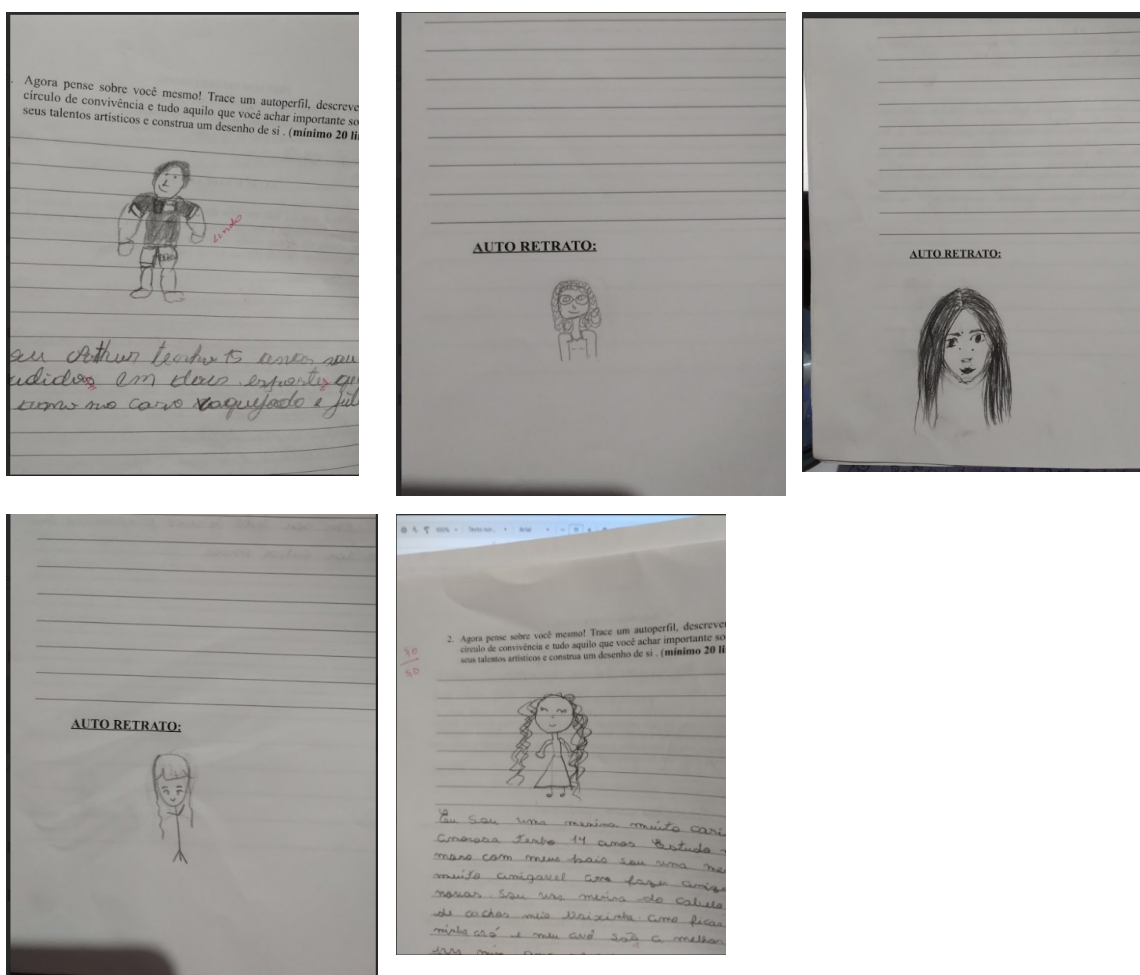


Figura 3 — Alguns autorretratos dos alunos

A maioria dos alunos ao remeter a história na atividade fizeram uma descrição de Margueritte como uma menina tímida e com dificuldades de socialização — contrastando completamente com os adjetivos que os mesmos utilizaram na primeira

leitura — e que após o diagnóstico de TEA ela buscou fazer a mudança que não aconteceu voluntariamente. Alguns dos meninos não gostaram muito da história porém se entusiasmaram com o gênero dos quadrinhos, comentando em como ajuda na leitura ver o que está sendo descrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência desse estágio docente me proporcionou colocar em prática a teoria vista ao longo do curso — principalmente em literatura infanto-juvenil — e ajudou a concretizar a realização da ministração de uma aula de literatura. Cabe destacar as aprendizagens construídas — tanto dos alunos quanto da estagiária — sempre buscando a leitura, socialização e discussão do texto que apresentava uma temática relevante dentro do proposto para a tematização das aulas, além da possibilidade de vivenciar a realidade de uma escola pública de educação básica. A seleção da obra visando uma conexão com a turma além de pensar em uma perspectiva de como empolgá-los nas aulas, foram momentos cruciais onde me questionei da minha capacidade como professora. Reconheço um processo que proporciona uma reflexão sobre aquilo que foi desenvolvido em sala e como essa prática trouxe aprendizados em relação ao fazer docente. Por mais insegura que eu estivesse com o desafio de comandar e manter o interesse dos alunos, mesmo com um gênero tão específico quanto o da autobiografia, houve um saldo significativo para mim como docente em processo de formação. Nesse contexto, foi possível trabalhar com a turma em constante diálogo, da elaboração de materiais até a explanação de conteúdos sempre pensando no todo da turma e na construção desses sujeitos leitores. Considerando como resultado geral, muito além de um êxito na transposição de um conteúdo, os laços e vínculos formados com a turma, sempre visibilizando fazer uma ponte entre o texto e a vivência dos alunos. Terminei a regência com o sentimento de que há muito a ser feito e que enquanto educadora em formação, esta estrada está apenas começando. Estar em sala de aula foi essencial nessa caminhada. Como meu primeiro estágio, posso constatar que ainda me falta muito para chegar na professora que almejo ser e que este foi o primeiro passo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25.ago.2023.

DACHEZ, Julie. **A diferença invisível**. 1º ed. São Paulo: Nemo. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.87 .

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua – Língua Portuguesa**. Moderna, 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLA, Gérard; REZENDE, Neide L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda. 2003.

CONTRIBUIÇÕES DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INTERFACES ALTERNATIVAS NO ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES

Emanuel Everton Grangeiro da SILVA¹⁷⁴

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia, o uso de interfaces vem ganhando novos espaços sociais. Mercado (2002) destaca que a tecnologia, quando aliada à educação, surge como alternativa para desenvolver um conjunto de atividades que visam os interesses didático-pedagógicos. Além disso, Muhlbeier et al. (2014) ressaltam que cada vez mais são utilizados recursos tecnológicos, como aulas não presenciais, jogos eletrônicos e histórias interativas, para integrar alunos e computadores. Essa intersecção entre tecnologia e educação levanta questões pertinentes, especialmente no contexto do ensino de Libras para ouvintes.

Diante desse cenário, é crucial explorar como as tecnologias digitais podem servir como interfaces alternativas eficazes no ensino de Libras para ouvintes. Xavier (inserir ano), em sua análise sobre a cultura digital contemporânea, evidencia a crescente digitalização e interconexão da sociedade, o que ressalta a importância das interfaces alternativas no processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais. Aguiar (inserir ano) destaca a necessidade de desenvolver metodologias específicas para o público ouvinte, indicando que as tecnologias digitais pesquisadas podem se tornar recursos didáticos significativos nesse contexto, simplificando o processo de aprendizagem. Além disso, Uchoa (inserir ano) enfatiza a importância do design das interfaces, destacando que um layout atrativo pode influenciar positivamente a experiência de aprendizado dos usuários.

Nesse contexto, surge a questão norteadora desta pesquisa: Como as tecnologias digitais podem ser aproveitadas como interfaces alternativas eficazes no ensino de Libras como L2 para ouvintes? Ao explorar essa questão, busca-se não apenas identificar as tecnologias disponíveis, mas também compreender suas aplicabilidades, pontos fortes e fracos, bem como sugerir melhorias que possam ampliar sua eficácia no contexto educacional.

¹⁷⁴ Graduação em Letras – Universidade Federal de Campina Grande.
Emai:emanueleverton0@gmail.com

1.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as tecnologias digitais como interfaces alternativas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como Segunda Língua (L2) para ouvintes. Para atingir esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: Apresentar e categorizar a aplicabilidade das interfaces estudadas, destacando seus aspectos positivos e negativos no ensino de Libras como L2 para ouvintes; Sugerir melhorias para as interfaces de pesquisa em relação ao ensino de Libras em contexto de L2 para ouvintes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A integração das tecnologias digitais no cenário educacional tem sido objeto de crescente interesse e investigação. Mercado (2002) argumenta que a tecnologia desempenha um papel crucial na transformação dos métodos de ensino e aprendizagem, atuando como um catalisador para a integração de recursos didáticos e pedagógicos. Ele enfatiza que as interfaces digitais oferecem uma gama diversificada de oportunidades educacionais, que vão desde simulações interativas até ambientes de aprendizado personalizados. Ao facilitar o acesso a conteúdos complexos e promover a interatividade, as tecnologias digitais têm o potencial de engajar os alunos de maneiras inovadoras.

Além disso, Muhlbeier et al. (2014) destacam a importância crescente de recursos tecnológicos no contexto educacional contemporâneo. Eles observam que o advento de aulas não presenciais, jogos eletrônicos e outras formas de tecnologia educacional tem revolucionado a maneira como os alunos interagem com o conhecimento. Essas ferramentas oferecem uma abordagem mais dinâmica e envolvente para o ensino, permitindo que os alunos aprendam de forma mais autônoma e personalizada.

Nesse sentido, as tecnologias digitais não são apenas ferramentas de apoio ao ensino, mas também agentes de transformação do processo educacional. Elas proporcionam novas formas de acesso ao conhecimento, promovem a colaboração entre alunos e facilitam a personalização da aprendizagem. Portanto, é essencial explorar o potencial dessas tecnologias para enriquecer a prática pedagógica e maximizar o aprendizado dos alunos.

Esse desenvolvimento tecnológico tem implicações significativas para o ensino de línguas, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A integração de tecnologias digitais no ensino de Libras pode ampliar o acesso a essa língua, promover a inclusão de pessoas surdas na sociedade e facilitar o aprendizado de ouvintes interessados em aprender Libras como segunda língua (L2). Portanto, investigar o papel das tecnologias digitais como interfaces alternativas no ensino de Libras é de suma importância para compreendermos como essas ferramentas podem contribuir para a disseminação e o aprimoramento do ensino dessa língua

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é embasada na identificação e análise das tecnologias digitais como interfaces alternativas no ensino de Libras como L2 para ouvintes. Quanto à abordagem da presente pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nas concepções de Bauer e Gaskell (2008), que destacam a busca pela compreensão das representações das pessoas em seu contexto vivencial e suas interações, enfatizando a importância dos significados e das intenções nos atos e relações sociais.

Os fins desta pesquisa são exploratórios e descritivos, conforme sugerido por Gil (2008), uma vez que objetiva descrever e explicar as tecnologias digitais estudadas, bem como suas relações com a fundamentação teórica, abrindo caminhos para pesquisas futuras. Essa abordagem permite o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, contribuindo para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

No que tange aos procedimentos, esta pesquisa é de cunho bibliográfico, utilizando técnicas de documentação indireta para a coleta de dados, conforme definido por Lakatos e Marconi (2003). Essa abordagem permite um amplo alcance na pesquisa de informações relevantes sobre as tecnologias digitais estudadas, uma vez que parte dos dados coletados são oriundos da Internet, disponíveis em diversos ambientes online.

O universo da pesquisa é composto pelas tecnologias digitais que podem ser utilizadas como interfaces alternativas do ensino de Libras. A amostra não aleatória e não probabilista foi selecionada por acessibilidade e familiaridade do pesquisador com

as tecnologias estudadas, conforme sugere Lakatos e Marconi (2003), permitindo um estudo detalhado e aprofundado.

Após o acesso às tecnologias digitais estudadas, as informações coletadas foram disponibilizadas através de descrições detalhadas e ilustrações, facilitando a compreensão do funcionamento e da aplicabilidade dessas tecnologias como interfaces alternativas no ensino de Libras como L2 para ouvintes. A análise dos dados foi realizada a partir da seleção, verificação crítica, codificação e tabulação das informações coletadas, conforme sugerido por Lakatos e Marconi (2003), permitindo estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas.

Por fim, os resultados desta pesquisa contribuem para a identificação, descrição e classificação das tecnologias digitais como interfaces alternativas no ensino de Libras, bem como para o diálogo com a teoria já existente e a abertura para novas pesquisas, promovendo a disseminação da cultura surda e a inclusão social.

ANÁLISE DE DADOS

Na análise dos dados coletados, foi possível identificar pontos cruciais em relação às tecnologias digitais estudadas como interfaces alternativas no ensino de Libras para ouvintes. As observações destacam a relevância dessas plataformas no contexto educacional contemporâneo, especialmente considerando a crescente digitalização da sociedade. Xavier (2023) ressalta que a cultura digital está cada vez mais presente em nosso cotidiano, enfatizando a necessidade de adaptação e inovação no campo educacional para acompanhar esse movimento.

A pesquisa também considerou a perspectiva de Aguiar (2019), que destaca a importância de desenvolver metodologias específicas para o público ouvinte no contexto do ensino de Libras como segunda língua. As tecnologias digitais estudadas mostram-se como recursos valiosos nesse sentido, oferecendo uma variedade de ferramentas e abordagens que podem facilitar o processo de aprendizagem para esse público.

Além disso, a análise dos dados ressalta a relevância do design e usabilidade das interfaces digitais. Uchoa (2022) destaca a importância de um layout atrativo, que pode influenciar positivamente a experiência de aprendizado dos usuários. Essa consideração é fundamental, pois um design intuitivo e atraente pode aumentar o engajamento dos alunos e facilitar a assimilação dos conteúdos apresentados.

Dessa forma, a análise dos dados reforça a importância das tecnologias digitais como interfaces alternativas no ensino de Libras para ouvintes, destacando sua relevância no contexto educacional contemporâneo e enfatizando a necessidade de continuar explorando e aprimorando essas ferramentas para melhor atender às necessidades dos alunos.

Além das perspectivas teóricas apresentadas, a análise dos dados também levou em consideração os pontos positivos e negativos das tecnologias digitais estudadas, conforme apresentado nos quadros correspondentes. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada das potencialidades e limitações de cada plataforma, contribuindo para a identificação de áreas de melhoria e aperfeiçoamento. No Quadro 2, foram apresentados os pontos positivos e negativos de cada tecnologia digital, permitindo uma análise comparativa entre elas. Destacaram-se aspectos como o acesso remoto, a variedade de vocabulário, a interatividade e o uso de pessoas reais ensinando Libras como pontos positivos. No entanto, também foram identificadas limitações, como a necessidade de acesso obrigatório à internet, restrições de acesso a determinados módulos e falta de monitoramento de progresso dos alunos.

Já no Quadro 3, foram apresentadas recomendações para cada tecnologia digital, visando sugerir melhorias, aplicabilidades e aperfeiçoamentos em relação ao ensino de Libras como L2 para ouvintes. Essas recomendações foram elaboradas com base nos pontos levantados na análise dos dados, bem como nas contribuições teóricas dos autores mencionados anteriormente. Diante dessas análises, torna-se evidente a importância das tecnologias digitais como interfaces alternativas no ensino de Libras para ouvintes. No entanto, também fica claro que ainda há espaço para melhorias e inovações nessas plataformas, especialmente no que diz respeito à acessibilidade, interatividade e qualidade do conteúdo oferecido.

Portanto, a análise dos dados reforça a relevância e a necessidade contínua de pesquisa e desenvolvimento nesse campo, buscando sempre aprimorar as tecnologias digitais disponíveis e explorar novas possibilidades para o ensino de Libras como L2 para ouvintes. Essa abordagem é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos, promovendo a igualdade de acesso ao conhecimento e à comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo representa um passo significativo no avanço do conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais como interfaces alternativas no ensino de Libras como L2 para ouvintes. Ao integrar as contribuições teóricas de autores como Mercado (2002), Muhlbeier et al. (2014), Xavier (2023), Aguiar (2019) e Uchoa (2022), conseguimos explorar não apenas as potencialidades dessas interfaces, mas também suas limitações e desafios.

Ao identificar e analisar as interfaces disponíveis, categorizando suas aplicabilidades e sugerindo melhorias para seu aprimoramento, esta pesquisa proporciona insights valiosos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da Libras para ouvintes. A integração dessas tecnologias digitais como recursos didáticos pode simplificar significativamente esse processo, conforme apontado por Aguiar (2019), facilitando a assimilação dos conteúdos e promovendo uma maior inclusão da comunidade surda na sociedade.

Além disso, as sugestões de melhorias propostas neste estudo não apenas abrem novas perspectivas para futuras pesquisas, mas também destacam a importância contínua do desenvolvimento e aprimoramento dessas tecnologias. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados fornecem um ponto de partida sólido para investigações posteriores, com o objetivo de ampliar ainda mais o acesso e a eficácia do ensino de Libras como L2 para ouvintes.

Em suma, este estudo não apenas corrobora as preocupações levantadas na problematização inicial, mas também aponta caminhos promissores para a melhoria do ensino de Libras e a promoção da inclusão social, alinhando-se aos objetivos gerais e específicos delineados ao longo da pesquisa. Assim, ao finalizar esta jornada, reforçamos o compromisso contínuo com a construção de uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Girlaine F. de C. **Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2019. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5996>>. Acesso em: 21 Jun. 2022.

MERCADO, L. S. **A sociedade digital: globalização e tecnologia**. São Paulo: EPU, 2002.

MUHLBEIER, A.; ET AL. **The Use of Digital Technology in Teaching and Learning**. *Journal of Digital Education*, vol. 6, no. 2, 2014.

UCHOA, Maria Adriana Domingos da Costa. **Método de memorização icônica para ensino/competência interpessoal na implementação do projeto**. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BGcz3AkXzSw&t=930s>. Acesso em: 25 out. 2023.

XAVIER, Manassés Moraes. **As redes sociais digitais como acontecimentos enunciativos de interações discursivas**. Editora Mentis Abertas, São Paulo: 2023.

AS IMAGENS SOBRE PESSOA COM CEGUEIRA: UMA ANÁLISE DO CONTO “AS CORES”, DE ORÍGENES LESSA

Lara Rachel Fernandes CASTRO¹⁷⁵
Aloísio de Medeiros DANTAS¹⁷⁶

1 INTRODUÇÃO

No conto *As cores*, o narrador relata a história de Maria Alice, uma menina muito inteligente que busca adquirir conhecimentos sobre diversos assuntos e mergulhar no mundo dos livros. Por ser uma pessoa com cegueira, o grande mistério de Maria Alice é em relação às cores. Isso ocorre porque as cores não fazem parte dos sentidos que ela utiliza, e assim busca perceber a cor além da visão. Apesar de conseguir distingui-las muito bem, por meio do olfato, do tato, do tom de voz das pessoas e de suas condições socioeconômicas, a menina percebe que existem coisas diferentes que possuem a mesma cor, o que a deixa confusa. Um exemplo disso é a cor preta, que ela considera a cor de um cavalo que relincha inquieto, a cor de um sopro vigoroso da vida, da suavidade e leveza de um vestido de baile, e ao mesmo tempo a cor do ódio, da negação e do estereótipo de inferioridade.

Assim, a construção do mundo de Maria Alice ocorre por meio de três sentidos: do olfato, do tato e da audição. A sua imaginação é o aspecto-chave para a construção de conhecimentos sobre as coisas, pessoas e cores, e estabelece relações fantasiosas das cores em sua construção imaginária.

Apesar de conseguir relacionar pessoas, objetos e sentimentos a determinadas cores, o que seria cor para ela, que nunca enxergou? e como seriam as cores que ela conhecia por seus demais sentidos?

No Instituto dos Cegos, Maria Alice se apaixona por um menino também cego, com quem queria se casar. No entanto, seu pai não aprovou a ideia, pelo fato de o menino ser mulato...”mulato era cor”. Essas concepções e ideias preconceituosas e cheias de coisas negativas fazem com que Maria Alice odeie os dois mundos diferentes: o das cores (dos outros) e o dos conscientes de sua inferioridade humana (o seu).

Depois desse acontecimento em relação ao rapaz do Instituto, sua família nunca mais a levou para lá. Ela não saberia voltar, e assim vivia a sua vida mergulhada no

¹⁷⁵ Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. lara.rachel@estudante.ufcg.edu.br.

¹⁷⁶ Professor Doutor em Linguística, da Unidade Acadêmica de Letras - UAL/ Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. aloisio.medeiros@professor.ufcg.edu.br.

mundo dos livros e no mundo dos outros, cheio de cores, pois “cor” deveria ser algo muito importante na vida dos que enxergam.

Neste artigo, buscaremos responder a uma questão central, como as pessoas com cegueira veem e quais as imagens e ethos que fazem de si próprias, bem como são vistas pelos outros? A resposta a essa questão é acompanhada de três grandes objetivos: verificar quais são as imagens sobre as pessoas com cegueira, de si e dos outros; verificar a constitutividade do ethos corporificado por tais imagens, e analisar os conceitos de visão que transparecem desse processo discursivo.

2 AS IMAGENS DE PESSOAS COM CEGUEIRA EM FICÇÃO.

2.1 - Formação imaginária

No primeiro capítulo do livro “*Análise automática do discurso*”, Michel Pêcheux explica as relações entre orador e receptor do discurso, bem como as representações imaginárias que estes estabelecem entre si. Todo processo discursivo supõe a exigência de formações imaginárias, sendo estas a antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso (Pêcheux, 2019).

Essas representações imaginárias, ou seja, conjuntos de atributos formados por fatores internos e externos ao discurso, são construídas através de relações exteriores à situação discursiva (relacionadas a um conjunto de aspectos pré-discursivos e de conhecimentos prévios sobre o enunciador e sobre a situação enunciativa) e de relações que se manifestam na situação do discurso (na própria enunciação).

Assim, se o receptor já possui alguma familiaridade com o enunciador antes mesmo da situação comunicativa, ou se possui alguma noção do contexto discursivo, já começará a construir representações do enunciador e da enunciação em seu imaginário, o que influenciará na construção imaginária no momento enunciativo.

Vê-se esse fato quando, por exemplo, um indivíduo está presente em uma palestra de *coaching* e já conhece o palestrante. O conjunto de conhecimentos pré-discursivos (quem é o palestrante e como é esse tipo de palestra) permitirá ao interlocutor construir um imaginário de como será a palestra, o que será falado, como será abordado determinado tema, além de confirmar ou não, pelo discurso, as impressões já existentes sobre o *coach*. Se o interlocutor não conhecer o *coach* e nem o

que é uma palestra *coaching*, ainda assim terá concepções pré-estabelecidas em seu imaginário, devido às impressões do palestrante transmitidas por sua maneira de vestir, de se comportar, sua compleição física, o ambiente do evento, os diversos aspectos das outras pessoas que estão presentes, etc. Essas concepções pré-discursivas serão confirmadas ou não no ato do discurso, para a formação imaginária do receptor.

No entanto, isso não ocorre apenas quanto ao receptor em relação ao enunciador, mas também acontece o oposto. Conforme Pêcheux (2019), o enunciador antecipa em seu imaginário o que o receptor vai pensar, e por isso coloca em prática a sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte e prever, em tempo hábil, onde esse ouvinte o “espera” no discurso.

Quando o professor ministra uma aula sobre a teoria da enunciação de Benveniste, por exemplo, antecipa em seu imaginário que o aluno ainda não entende de maneira ampla o que é enunciação e percebe no aluno uma expressão de dúvida sobre o que foi dito. Assim, o professor coloca em prática a habilidade de imaginar a dúvida do aluno e de prever que, ao explicar os conceitos de “eu enunciador” e “tu interlocutor”, o aluno conseguirá compreender a teoria da enunciação.

Dessa maneira, a formação imaginária é um aspecto fundamental para a compreensão da imagem que se tem dos outros e a própria imagem de si ao ser enxergada pelos demais, nas diversas situações comunicativas presentes na sociedade.

2.2 - Cenografia

Conforme explicado anteriormente, a formação imaginária é constituída, dentre outros fatores, pelo contexto externo, isto é, pela situação comunicativa e seus diversos fatores. O contexto em que o discurso está inserido relaciona-se diretamente à cena de enunciação, que se resume em três aspectos, como será explicado posteriormente. Neste tópico, a ênfase será no conceito de cenografia, como um aspecto da cena de enunciação que é construída pelo próprio texto, com uma noção de “liberdade” pela não imposição do gênero do ato discursivo.

Silva (2021) analisa que, ao descrever cenografia, Maingueneau (1997) enfatiza a supremacia do “sistema de lugares”, ou seja, o tempo e o espaço da enunciação em que os sujeitos se posicionam na instância do discurso.

O enunciado subtende o sujeito enunciador, que, por sua vez, planeja e cria uma situação que considera apropriada a cada ambiente (Silva, 2021). Dessa forma, a

cenografia é utilizada para exercer a função fundamental de conciliar o ambiente discursivo com a enunciação criada a partir da situacionalidade, sem necessariamente sofrer imposição e dependência da esfera e das normas constitutivas do gênero em que o discurso está inserido.

O Podcast é um gênero discursivo oral em que há presença marcante da cena cenográfica. Nesse gênero, o enunciador é livre para empregar seu discurso sobre determinado tema sem a imposição de regras rígidas pré-estabelecidas pelo ambiente e pelo próprio gênero. Já outros gêneros textuais, como a notícia, possuem um baixo emprego cenográfico, visto que as regras do contexto em que o gênero circula e a sua própria estrutura, exigem maior limitação da cenografia, ou seja, dessa “liberdade discursiva”, que deve ser apropriada a cada contexto.

Ao conciliar o discurso à cenografia apropriada, o papel do enunciador é formar imagens de si, de seu discurso e do receptor, a fim de transmitir a mensagem comunicativa da maneira que melhor se encaixa na situação contextual, e proporcionar a formação de sentidos. É no instante da enunciação que o enunciador compõe uma cenografia mais do que simplesmente uma cena criada, um procedimento para descrever vários resultados de sentido (Maingueneau, 1997).

Logo, a cenografia é fator fundamental da enunciação, o qual permite que o enunciador utilize a sua posição para empregar o discurso livremente, conforme considerar propício e adequado em determinado ambiente de comunicação.

2.3 - O conceito de *ethos*

Na busca por entender e conceitualizar a formação imaginária dos indivíduos em determinada situação cenográfica, o estudo de *ethos* é basilar para o aprofundamento dessas questões.

A noção de *ethos* está relacionada à imagem de si no ato da enunciação, ao qual transmite uma ideia e uma maneira de ser, comportar-se e pensar, não apenas pelo que diz, mas como diz. Assim, de maneira intencional ou não, o enunciador efetua em seu discurso uma apresentação de si (Amossy, 2016).

Conforme Eggs (1984, apud Amossy, 2016) a noção de *ethos* é formulada pela soma de *logos* e *pathos*, ou seja, a junção de aspectos intelectuais (razão e conhecimento) e sensíveis (paixões, sentimentos e sentidos). Assim, o *ethos*, ou caráter apropriado a cada tipo de discurso que o orador deve se preocupar em projetar, está

relacionado ao pathos, conjunto de emoções que tenta suscitar no auditório, e ao logos, argumentos razoáveis para a crença (Amossy, 2016).

Um exemplo prático é uma conversa entre dois indivíduos, na qual um deseja convencer o outro de determinado posicionamento ideológico. Com a finalidade de persuadir o interlocutor, o enunciador poderá empregar argumentos racionais convincentes (logos) e traços de afeto, docilidade e fraternidade (pathos). Por meio da junção desses dois aspectos dar-se-á a formação do ethos (da imagem) do enunciador, como alguém inteligente, confiável e fraterno.

Essa noção de ethos no campo da oratória, é apresentada na *Retórica* de Aristóteles, como uma estratégia de transmitir uma imagem de si capaz de convencer o auditório e ganhar sua confiança (Maingueneau, 2020). Em outras palavras, o ethos retórico consiste em "causar boa impressão" para atingir o objetivo da persuasão. Esse objetivo pode ser alcançado por meio de três tipos de ethos: a *phrónesis* (prudência), a *areté* (virtude) e a *eúnoia* (boa vontade).

A *phrónesis* consiste em ser razoável, isto é, expor argumentos e conselhos sábios e razoáveis. A *areté* relaciona-se à sinceridade, a arte de transmitir ao público uma argumentação honesta e sincera. A *eúnoia* está atrelada à solidariedade e a amabilidade para com os ouvintes. Por meio desses aspectos, o locutor fornece determinada impressão de si, o que contribui para influenciar os demais do modo desejado (Amossy, 2016).

No entanto, de acordo com Motta e Salgado (2019), o ethos não possui apenas a dimensão verbal, mas também um conjunto de aspectos físicos (corporalidade) e psíquicos (caráter) relacionados ao enunciador. A corporalidade está associada à compleição física, a uma maneira de se vestir e de se mover no espaço social. Já o caráter corresponde a um conjunto de traços psicológicos.

Ao observar uma senhora magra, de baixa estatura, vestida compostamente e a ajudar uma pessoa necessitada, logo formar-se-á um ethos de “velhinha caridosa”, correspondente ao conjunto da sua corporalidade (aspectos físicos e como está vestida) e de seu caráter (mostrado pela atitude de ajudar).

A maneira como o público se apropria do ethos é a *incorporação*. Esse processo ocorre quando o destinatário assimila e incorpora um conjunto de ideias e esquemas que correspondem a uma determinada maneira de se remeter ao mundo habitando seu próprio corpo, isto é, "toma para si" o que foi dito (Motta e Salgado, 2019).

Conforme explica Maingueneau (2020), o *ethos* efetivo é construído pelo destinatário e dividido entre: *ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo, que por sua vez pode ser dito ou mostrado. Quando o interlocutor possui conhecimentos prévios sobre quem fala, antes mesmo da enunciação, já possui uma imagem sua construída, chamada de *ethos* pré-discursivo. O *ethos* discursivo, ao contrário, só é construído no ato da enunciação. No decorrer do discurso, o locutor pode evocar sua própria personalidade (*ethos* dito) ou apenas transmitir uma imagem de si através do que diz, sem necessariamente falar de si (*ethos* mostrado).

Os conceitos de *ethos compactos* e *ethos flutuantes* estão diretamente associados à conformidade entre *ethos* dito e mostrado. Quando a enunciação tende a estabelecer a coerência entre *ethos* dito (quando há) e mostrado, denomina-se *ethos* compacto. Ao contrário, quando o *ethos* mostrado não está em harmonia com o *ethos* dito ou conteúdo transmitido, denomina-se *ethos* flutuante. O *ethos* compacto é, portanto, o que transmite uma noção de confiança, ao passo que o *ethos* flutuante geralmente transmite a ideia de hipocrisia ou inconformidade (Maingueneau, 2020).

Se uma pessoa diz ser discreta e resguardada, mas pratica a imodéstia no vestir, por exemplo, à depender do receptor, o *ethos* dessa pessoa será flutuante, pois irá transmitir uma ideia de inconformidade. Isso ocorre pois o *ethos* dito é de uma pessoa discreta, mas o *ethos* mostrado é de uma pessoa indiscreta. Logo, "a credibilidade do locutor afeta a plausibilidade de seu argumento" (Amossy, 2016 - p. 61).

Maingueneau (1998a), afirma que o *ethos* discursivo é construído em uma cena de enunciação, que pode ser englobante, genérica ou cenográfica. A cena englobante integra a enunciação a um tipo de discurso, a uma esfera de atividade, como a religiosa ou a publicitária, por exemplo. A cena genérica é a das normas constitutivas de um gênero de discurso, como a maneira designada para realizar o sermão ou a publicidade, por exemplo. A cena cenográfica não é imposta pelo gênero, mas é construída pelo próprio texto, de modo a atribuir uma noção de liberdade na maneira de produzir o discurso, no intuito de adequar-se à situação e à imagem e efeitos de sentido que deseja transmitir em conformidade com as ideias (Maingueneau, 2020).

Ao proferir o sermão em uma Missa, o sacerdote pode utilizar argumentos de aconselhamento para fiéis que outrora confessaram-lhe seus pecados, bem como utilizar argumentos de catequese quando percebe em sua paróquia certa deficiência em conhecimentos básicos sobre a fé, ou argumentos que estimulem o desejo pela busca

contínua de conversão, por exemplo. Nesse caso, a cena englobante é a esfera religiosa católica, mais precisamente uma Missa; a cena genérica é o discurso característico de um sermão; e a cena cenográfica são as palavras utilizadas pelo sacerdote, seus argumentos utilizados em determinado contexto e necessidade, e a maneira como profere o sermão - com docilidade e/ou firmeza, por exemplo.

Todos esses aspectos, em especial de cena cenográfica, relacionam-se com a formação do imaginário, como explicado anteriormente. Assim, a imagem de si e a imagem que se tem dos outros constituem-se em uma gama de informações contextuais, situacionais, dentro e fora do discurso, com influências de aspectos internos e externos que possibilitam a formação do imaginário e assim do ethos de um indivíduo.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A abordagem desta pesquisa é de caráter qualitativo, pois visa compreender e analisar uma obra em uma perspectiva de adequação à noção de ethos e sua aplicação em relação às pessoas com cegueira. O procedimento metodológico desta pesquisa consiste em selecionar períodos presentes no conto “*As Cores*”, de Orígenes Lessa, em que é mostrada a imagem de pessoa com cegueira, e os períodos que retratam a percepção do que é *ver* para uma pessoa com cegueira. Primeiramente, a obra foi lida e observou-se em quais períodos o narrador relata aspectos da imagem de pessoa com cegueira, representada pela personagem fictícia, Maria Alice. Em seguida, realizou-se uma análise de como a formação imaginária e a noção de ethos foram utilizadas no texto, de modo a contemplar a imagem de pessoa com cegueira. Logo após, observou-se em quais períodos do conto o narrador descreve a percepção que a personagem com cegueira possui sobre o que é *ver*, e novamente realizou-se uma análise de como esses períodos foram empregados para obter a ideia do imaginário de uma pessoa com cegueira sobre o que seria *ver*. O conto é um gênero textual narrativo breve e conciso, com a presença de um único conflito, única ação e número restrito de personagens. No conto “*As Cores*”, os conceitos de ethos e formação imaginária aparecem na maioria das vezes por meio da descrição.

Assim, foi possível estabelecer uma relação direta entre os períodos selecionados do conto e os conceitos de formação imaginária e ethos. A noção de formação imaginária pode ser identificada várias vezes no conto, que trata com frequência a ideia

da construção de mundo da protagonista como pessoa com cegueira. A noção de ethos pode também ser identificada repetidas vezes na história, por meio de aspectos que caracterizam a corporalidade e o caráter da personagem, a incorporação - pelo leitor - do ethos de pessoa com cegueira, a junção da razão e do sentimento para a formação do ethos das outras pessoas em relação a uma pessoa com cegueira e os conhecimentos prévios (pré-discursivos) do leitor sobre pessoa com cegueira.

4 AS IMAGENS SOBRE PESSOA COM CEGUEIRA NO CONTO “AS CORES”, DE ORÍGENES LESSA

4.1 - Imagem de pessoa com cegueira e percepção de visão

Em nossa análise, definiremos “imagem” como o modo como a própria pessoa se vê ou os outros a veem.

Embora em nenhum momento o narrador exponha diretamente o fato de Maria Alice ser uma pessoa com cegueira, em vários períodos do conto percebe-se a presença da descrição implícita ou explícita da imagem de uma pessoa com cegueira. Os seguintes períodos são marcantes para a compreensão da imagem de pessoa com cegueira:

“Às vezes, pelo olfato, outras, pelo tom de voz, quase sempre pela condição” (p.41). “Assim como ninguém sabia que, com o tempo, Maria Alice fora identificando as cores com sentimentos e coisas” (p.44).

Nesses períodos, a imagem de pessoa com cegueira é mostrada por meio do relato de quais sentidos Maria Alice utiliza para identificar as cores, e como relaciona sentimentos e coisas com determinadas cores, como forma de identificá-las. A formação imaginária ocorre por meio de um conjunto de atributos internos e externos ao discurso. Esses trechos evidenciam os sentidos do olfato e da audição como fundamentais para a construção imaginária de uma pessoa com cegueira. Ao identificar o tom de voz de uma pessoa que lhe dirige a palavra e relacionar como o indivíduo fala e o que fala, Maria Alice atribui características àquele indivíduo, e assim a suas representações imaginárias - construídas através desses sentidos - permitem-lhe formar para si as imagens dos outros.

“Que seria a cor, detalhe que fugia aos seus dedos, escapava ao seu olfato conhecedor das almas e dos corpos, que o seu ouvido apurado

não apreendia, e que era vermelho nas cerejas, nos morangos e em certas gelatinas, mas nada tinha em comum com o adocicado de outras frutas e se encontrava também nos vestidos, nos lábios (seriam os seus vermelhos também e convidaram ao beijo, como nos anúncios de rádio?), em certas cortinas, naquele cinzeiro áspero da mesinha do centro, em determinadas rosas (e havia brancas e amarelas), na pesada poltrona que ficava à direita e onde se afundava feliz, para ouvir novelas?” (p.42).

A imagem de pessoa com cegueira é apresentada nesse trecho ao expor os diferentes tipos de objetos visivelmente vermelhos ou de outras cores, que Maria Alice entende serem de tais cores, mas não compreende o que seria uma cor e como seriam as cores representadas por diversos objetos. As reflexões sobre a dificuldade de compreensão do que é cor e como são as cores para Maria Alice permitem ao leitor se apropriar do ethos de pessoa com cegueira. Assim, por meio desse trecho, o leitor é convidado a refletir sobre a imagem de uma pessoa com cegueira e o empecilho em sua formação imaginária de identificação do que são e como são as cores, bem como a maneira de identificação de cores por uma pessoa com cegueira. Além disso, o trecho aponta o tato como mais um sentido pelo qual identificar as cores e as coisas para a sua formação imaginária.

“Ela muita vez bem que ardia em desejos de se refugiar no mundo dos sons, para escapar aos mexericos de toda a gente... Mas como a remordia a admiração piedosa dos amigos... As palmas e os louvores vinham sempre cheios de pena e havia grosserias trágicas em certos entusiasmos, desde o espanto infantil por vê-la acertar direitinho com as teclas à exclamação maravilhada de alguns...” (p.43).

Nesse período, encontra-se a imagem que as outras pessoas possuem de Maria Alice, ao tratá-la com piedade e admiração, por verem que a menina é capaz de tocar um instrumento, mesmo sem enxergar. Isso retrata a formação imaginária das pessoas que a cercam, o que não deixa de ser construída pela sociedade, ou seja, uma pessoa com cegueira como capaz de realizar determinadas ações, o que favorece a normalização da admiração e da piedade para com essas pessoas.

“Lembrava-se da ternura daquela voz, da beleza daquela voz. De como se adivinham entre dezenas de outros e suas mãos se encontravam. De como as palavras de amor tinham irrompido e suas bocas se encontado...” (p.45).

A imagem de pessoa com cegueira é representada nesse trecho por meio da descrição de lembranças, sentimentos e ações (proporcionados pelos sentidos da audição e do tato) de Maria Alice em relação ao rapaz do Instituto dos Cegos, com

quem queria se casar. O fato de o narrador ter evidenciado os sentidos auditivo e tátil, transmite ao leitor a imagem de pessoa com cegueira, que utiliza desses sentidos para a identificação de coisas, mas também na relação com as outras pessoas.

Por sua vez, os seguintes períodos retratam a percepção do que é ver para uma pessoa com cegueira:

“...olhos *viam*? E que seria *ver*?” (p.42). “ *Ver* era saber que um quadro não constava apenas uma superfície estranha, áspera e desigual, sem nenhum sentido para o seu mundo interior, por vezes bonita, ao seu tato, nas molduras, mas que para os outros figurava casas, ruas, objetos, frutas, peixes, panelas de cobre (tão gratas aos seus dedos), velhos mendigos, mulheres nuas e, em certos casos, mesmo para os outros, não dizia nada...” (p.42).

Esses trechos retratam o que significa *ver* para uma pessoa com cegueira e a sua percepção de visão para além dos outros sentidos, especialmente do tato. A formação imaginária de pessoa com cegueira novamente é evidenciada ao relatar a percepção de mundo de Maria Alice como escassa de percepções próprias (a não ser por meio do tato), mas sim através da percepção dos outros.

“Claro que *via* muito pelos olhos dos outros. Sabia onde ficavam as coisas e seria capaz de descrevê-las nos menores detalhes. Conhecia-lhes até a cor...Se lhe pedissem o cinzeiro vermelho, iria buscá-lo sem receio. E sabia dizer, quando tocava em Ana Beatriz, se estava com o vestido bege ou com a blusa lilás. E de tal maneira a cor fluuava em seus lábios, nas palestras diárias, que para todos os familiares era como se a visse também” (p.42).

Nesse período, o narrador relata novamente a percepção do que é *ver* para uma pessoa com cegueira, ao demonstrar a curiosidade de Maria Alice para identificar as cores por meio do tato e pelos olhos dos outros. A formação imaginária de Maria Alice é ressaltada nesse trecho com a descrição da sua percepção de visão. Possivelmente em seu imaginário, *ver* seria conhecer as coisas por seus próprios olhos e além do tato. O narrador novamente evidencia a percepção do mundo e a formação do ethos de Maria Alice em relação às pessoas, coisas e cores, sempre por seus demais sentidos e pela percepção visual dos outros.

“Vivendo em comunidade, sabia facilmente quais os que enxergavam, sem que nenhum destes se desse conta disso ou dissesse que enxergava. Pela simples linguagem, pela maneira de agir, o sabia. E ali começara a odiar os dois mundos diferentes. O seu, de humildes e resignados, cômicos de sua inferioridade humana, o outro, o da piedade e da cor” (p.44).

A percepção do que é ver para uma pessoa com cegueira é identificada nesse trecho por meio do relato de que Maria Alice cria uma distinção entre dois mundos: o dos que enxergam e o dos que não enxergam, e bem sabe diferenciar quais possuem o sentido da visão e quais não possuem. O narrador relata a formação imaginária da menina em relação aos que enxergam e aos que não enxergam, bem como a imagem que ela estabelece das pessoas que enxergam e do que significa enxergar.

4.2 - *O ethos da pessoa com cegueira*

Em nossa análise, definimos ethos em relação ao modo como a pessoa com cegueira se apresenta, ou se descreve.

“Era, com certeza, a nota marcante de todas as coisas para aqueles cujos olhos viam, aqueles olhos que tantas vezes palpava com inveja calada e que se fechavam, quando os tocava, sensíveis como pássaros assustados, palpitações de vida, sob seus dedos trêmulos, que diziam ser claros” (p.41).

Nesse trecho, retrata o ethos de uma pessoa com cegueira, diretamente relacionada ao fato de não poder enxergar e não saber a cor de seus próprios olhos, a não ser por meio da visão das outras pessoas. A corporalidade e o caráter de Maria Alice são evidenciados no período, tendo em vista a caracterização da menina em seus aspectos físicos e psíquicos. A corporalidade, por se relacionar à compleição física, maneira de se vestir e de se mover no espaço social, bem como aos demais atributos físicos, é identificada no trecho como alusão à cegueira de Maria Alice. Por sua vez, o caráter, por estar relacionado aos traços psicológicos de um indivíduo, é mostrado no trecho por meio da descrição comportamental de Maria Alice como pessoa com cegueira. Como visto no fragmento: “...Na pesada poltrona que ficava à direita e onde se afundava feliz, para ouvir novelas?” (p.42).

A maneira como o receptor se apropria do ethos de um indivíduo é denominado *incorporação*, pois usa o “peso” da pessoa, no tocante ao tato de sentar-se.

“Ela muita vez bem que ardia em desejos de se refugiar no mundo dos sons, para escapar aos mexericos de toda a gente... Mas como a remordia a admiração piedosa dos amigos... As palmas e os louvores vinham sempre cheios de pena e havia grosserias trágicas em certos entusiasmos, desde o espanto infantil por vê-la acertar direitinho com as teclas à exclamação maravilhada de alguns...” (p.43).

No tocante ao mesmo parágrafo já analisado, pode-se dizer que o *ethos*, por ser a junção do *pathos* e do *logos*, é construído no imaginário das pessoas por meio da racionalidade e conhecimentos gerais, e das paixões, sentimentos e sentidos. Dessa forma, o uso da razão e o (des)conhecimento das pessoas em relação à capacidade de Maria Alice de tocar um instrumento, provoca o sentimento de piedade e de espanto, e assim constrói a imagem de pessoa com cegueira como exposto no período em questão

“E agora Maria Alice voltava outra vez ao Instituto” (p.44).

Esse período mostra a imagem de uma pessoa com cegueira como alguém que, diferentemente dos que enxergam, frequenta o Instituto dos Cegos. O *ethos* pré-discursivo, proveniente dos conhecimentos prévios, permite que o leitor identifique que o Instituto citado na narração é o Instituto dos Cegos, frequentado por pessoas com cegueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, “formação imaginária” é a antecipação das representações do indivíduo, sobre as quais se constroem o seu imaginário em relação a pessoas, fatos e coisas; “*ethos*” é a imagem de si e a imagem que se tem dos outros e que pode ser construído pela recepção de um discurso do outro ou por meio da percepção de um conjunto de aspectos físicos e psíquicos relacionados a este.

A escrita deste artigo teve como ponto basilar a ideia de promover a reflexão dos leitores em relação à imagem que se tem de pessoas com cegueira e de como estas pessoas constroem imagens de si e dos outros em seu imaginário.

Um aspecto identificado por meio deste trabalho, foi o fato de a pessoa com cegueira vê mais pela emoção e sentimento (o caráter), e menos pela corporificação, que lhe atribuem os outros. Um dos objetivos deste texto foi o de verificar quais são as imagens sobre as pessoas com cegueira, de si e dos outros, presentes no conto “As Cores”. Pode-se dizer que este objetivo foi cumprido, ao selecionar e transcrever os trechos do conto em que aparecem as imagens que uma pessoa com cegueira transmite aos demais e as imagens que estas pessoas possuem dos outros. Outro objetivo do artigo foi verificar a constitutividade do *ethos* corporificado pelas imagens selecionadas de pessoas com cegueira. Isto foi realizado ao identificar quais conceitos de *ethos* estão

presentes no conto e como eles relacionam-se com cada trecho selecionado para a análise. Por fim, neste trabalho buscou-se analisar os conceitos de visão que transparecem desse processo discursivo. Esta etapa foi realizada ao selecionar e analisar trechos do conto que evidenciam a percepção do que é *ver* para uma pessoa com cegueira e identificar como ocorre o processo de formação imaginária em uma pessoa com essa especificidade.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2ª edição. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

GINZBURG, Jaime. **Cegueira e literatura**. USP, 2003.

LESSA, Orígenes. As Cores In Seleta. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979. Org. Gilberto M. Teles, p. 41.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos**. 1ª edição. São Paulo, SP: Parábola, 2020.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. 2ª edição. São Paulo, SP: Contexto, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. 1ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SILVA, Kátia Regina G. **Cenografia e a construção do *ethos* discursivo: uma análise em práticas discursivas de técnicos e docentes, na Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, 2021.



@selimeloficial