



XII SELIMEL

**EDUCAÇÃO HÍBRIDA E ENSINO REMOTO: AS LICENCIATURAS
EM LETRAS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO**

ANAIS DO XII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURAS

Márcia Tavares | Roberto Barbosa Costa Filho | Rickison
Cristiano de Araújo Silva | Antonio Naéliton do Nascimento
[Organizadores]

EXPEDIENTE

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

Organização e Editoração

Márcia Tavares

Roberto Barbosa Costa Filho

Rickison Cristiano de Araújo Silva

Antonio Naéliton do Nascimento

Revisão

Os autores

S471a Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (12: 2022: Campina Grande, PB).

Anais 12º Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e Literaturas, 22 a 25 de novembro de 2021 em Campina Grande, PB [recurso eletrônico] / Márcia Tavares, Roberto Barbosa Costa Filho, Rickison Cristiano de Araujo Silva, Antonio Naeliton do Nascimento (organizadores). – Campina Grande: EDUFPG, 2022.

E-book (PDF)
ISSN 2357-9765

1. Linguagem - Eventos - Anais. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Linguística Aplicada. 5. Análise do Discurso. Tradução. I. Tavares, Márcia. II. Costa Filho, Roberto Barbosa. III. Silva, Rickison Cristiano de Araujo. IV. Nascimento, Antonio Naeliton do. V. Título.

CDU 82-94

DADOS INSTITUCIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor - Antônio Fernandes Filho

Vice-reitor - Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

CENTRO DE HUMANIDADES

Diretora - Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Vice-diretor - Vanderlan Francisco da Silva

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa - Vânia Sueli Guimarães Rocha

Coordenadores de Graduação

Letras: Língua Espanhola - Fabrício Cordeiro Dantas

Letras: Língua Portuguesa/Língua Francesa - Lino Dias Correia Neto

Letras: Língua Inglesa - Suênio Stevenson Tomaz da Silva

Letras: Libras - José Tiago Ferreira Belo

Letras: Língua Portuguesa - Edmilson Luiz Rafael (Diurno)

Manassés Moraes Xavier (Noturno)

Coordenador de Pesquisa e Extensão - José Herbertt Neves Florencio

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

Coordenadora - Isis Milreu

XII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURAS – 22 a 25 de novembro de 2021

Coordenação Geral

Isis Milreu

Manassés Moraes Xavier

Comissão Organizadora

Denise Lino Araújo

Márcia Tavares

Carmen Verônica de A. R. Nóbrega

Noara Pedrosa Lacerda

Luciene Maria Patriota

Shirley Barbosa das Neves Porto

Suênio Stevenson Tomaz da Silva

Roberto Barbosa Costa Filho

Rickison Cristiano de Araújo Silva

Antonio Naéliton do Nascimento

José Augusto Soares Lima

Comissão Científica

Adriana Martins Cavalcante (IFPB)

Alachermam Branddylly Estevam da Silva (UFCG)

Aloísio de Medeiros Dantas (UFCG)

Ana Lima (UFPE)

Angela Nediane dos Santos (UFPel)

Clara Regina Rodrigues de Souza (UFPB/UEPB)

Conceição de Maria Costa Saúde (UFCG)

Carmen Verônica de A. R. Nóbrega (UFCG)

Carolina da Costa Pedro (UNESP)

Caroline Valada Becker (UFRGS - Colégio de

Aplicação)

Cleydstone Chaves dos Santos (UFCG)

Daniela Favero Netto (UFRGS - Colégio de Aplicação)

Danielly Vieira Inô (UEPB)

Edmilson Luiz Rafael (UFCG),

Elizabeth Maria da Silva (UFCG)

Fábio Marques de Souza (UEPB)

Fabíola Cordeiro (UFCG)

Herbertt Neves (UFCG)

Hermano Aroldo Gois Oliveira (UFPB)

Isis Milreu (UFCG)

Jane Cristina Beltrami Bertó (UFRPE)

Jemima Stetner Almeida Ferreira Bortoluzi (UFCG)

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

Karine Viana Amorim (UFCG)

Lino Dias Correia Neto (UFCG)

Luciene Maria Patriota (UFCG)

Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães (UFRPE)

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB)

Márcia Tavares Silva (UFCG)

Maria Bethania Barbosa (UFCG)

Maria de Fátima Silva dos Santos (UFRPE)

Maria Lúcia Serafim (UEPB)

Manassés Moraes Xavier (UFCG)

Marina Macedo Santos Martins (UFCG)

Noara Pedrosa Lacerda (UFCG)

Naelza De Araújo Wanderley (UFCG)

Raquel Sousa da Silva (UFCG)

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)

Rickison Cristiano de Araújo Silva (UFCG)

Rinah de Araújo Souto (UFPB)

Shirley Neves Porto (UFCG)

Sinara de Oliveira Branco (UFCG)

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)

Shirley Neves Porto (UFCG)

Thalyta Costa Vidal (UEPB)

Vanessa Luciene Pereira da Silva (UFCG)

Vânia Casseb-Galvão (UFG/Università Del Salento)

Wanderlan Alves (UEPB)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
MULTILETRAMENTOS COM INTERFACES DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE	10
A COVID - 19 E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, O ENSINO REMOTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS	27
AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS	35
CASTELOS E PRINCESAS: O UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS EM SALA DE AULA VIRTUAL	44
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TRANSIÇÃO DO PRESENCIAL PARA O REMOTO: COMO A ORIENTAÇÃO PARADIGMÁTICA FOI AFETADA PELO CONTEXTO PANDÊMICO?	54
ESTÁGIO EM LITERATURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	63
MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS EM FORMAÇÃO BÁSICA	69
O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO	78
O EXPLORAR DE PRÁTICAS FIGURATIVAS ARTÍSTICAS NO ENTENDIMENTO DE CLASSES SOCIAIS	87
CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA ONLINE PARA ESTUDANTES CANDIDATOS AO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	93
MAPA DE LEITURA: UM GUIA PARA UMA VIAGEM FANTÁSTICA NO MUNDO DO TERROR	101
PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A COMUNIDADE NO ÂMBITO DO PRÓ-ENEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	110
“ESCREVER COM PROPÓSITO”: EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA DE CARTAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS	115
OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO REFERÊNCIA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO REFLEXIVO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD)	121

RESPIROS POÉTICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS DE POESIA DE AUTORIA INDÍGENA.....	132
TINHA UM ROMANCE NO MEIO DA TELA: EXPERIÊNCIA LEITORA NO ENSINO REMOTO	142
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: REFLEXÕES A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS OBTIDOS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONGO-PB.....	151
MULTILETRAMENTOS COM INTERFACES DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE	160
LEITURA QUE LIBERTA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR EM QUILOMBOS	167
REALISMO MARAVILHOSO E DITADURA EM <i>INCIDENTE EM ANTARES</i> , DE ERICO VERISSIMO E <i>A CASA DOS ESPÍRITOS</i> , DE ISABEL ALLENDE.....	174
A PRESENÇA DO DUPLO NO CONTO “O OUTRO” DE JORGE LUIS BORGES	185
OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UM ESTUDO DE CASO EM LINGUÍSTICA APLICADA	194
INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: O PAPEL DOS PROFESSORES DAS DIVERSAS CULTURAS DISCIPLINARES NA ÓTICA DOS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	206
MEMORIALISMO E REPRESENTAÇÃO CULTURAL NO POEMA RAINHA DA BORBOREMA DE FIDÉLIA CASSANDRA.....	216
HABILIDADES PARA A LEITURA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: UMA ANÁLISE DA BNCC – LÍNGUA PORTUGUESA.....	228
A METAMORFOSE DE JOANA EM “VÓ, A SENHORA É LÉSBICA?”, DE NATALIA BORGES POLESSO	238
QUESTÕES DE GÊNERO NA POÉTICA ERÓTICA DE GILKA MACHADO E MARINA COLASANTI	246
A MARCA DA VOZ DO NARRADOR SOBRE O PEQUENO LEITOR PELO VIÉS DA FOCALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM LITERATURA INFANTO-JUVENIL.....	256
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS DE REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	267
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS E DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	277
A INTERFACE ENTRE HISTÓRIA E LINGUÍSTICA NOS RELATÓRIOS FINAIS DO PROJETO SOBRE PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA	287
PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM O JOGO DE CARTAS VÍRUS!.....	297

O GÊNERO NOTÍCIA NO JORNAL OITOCENTISTA AREIENSE: TEMÁTICA, FORMA COMPOSICIONAL E ESTILO	307
EXPERIÊNCIA DIDÁTICA SOBRE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	318
REDES LITERÁRIAS: POESIA PARAIBANA E POTIGUAR NOS BALANÇOS DA SALA DE AULA	334
DOCÊNCIA E POESIA INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA	344
VOZES-MULHERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROCESSOS DE LEITURA DE POESIA DE AUTORIA NEGRA NO ENSINO MÉDIO	356
VIVÊNCIA COM POEMAS DE ANTONIO HENRIQUES	371
NETO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	371
LEITURA COMO UM PROCESSO: A PRÁTICA DE LEITURA NAS OLIMPIADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ANO DE 2019.....	387
ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA	398
FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E TENSÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES	410
A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DIANTE DE UM CONTEXTO PANDÊMICO	421
ESTRANGEIRISMOS GÍRIOS NA SALA DE AULA: O ENSINO DO LÉXICO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	436
A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA VIRTUAL	450
A TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	461
TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE LÍNGUA E CULTURA.....	475
ENSINO REMOTO: CONTEXTOS E ENTRAVES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	489
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL <i>MICROSOFT TEAMS</i>	503
VIDEOAULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DIALÓGICO.....	514
DE OUTRO MODO E EM OUTRO LUGAR: GRUPO DE WHATSAPP COMO ARENA PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E DE MUNDO.....	528

ENSINO REMOTO FORMAS DE ENSINAR E APRENDER: UMA ANÁLISE DE PESQUISAS EM LEITURA DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	540
LITERATURA FEMININA À MARGEM DO CÂNONE: EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA DE AUTA DE SOUZA EM SALA DE AULA REMOTA.....	553
“E EU NÃO SOU UMA MULHER?” A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA NO CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO	566
LA VILLA E MANO DE OBRA: ILHA URBANA, CARTOGRAFIAS ALTERNATIVAS E NEOLIBERALISMO NA NARRATIVA LATINO-AMERICANA	578
A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTO “O HOMEM DO VALE”, DE MARCELA SERRANO	592
A QUARTA CAPA E SEUS PARATEXTOS: EFEITOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO MATERIAL E SIGNIFICATIVA DO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO.....	607
LITERATURA JOVEM ADULTA: QUE GÊNERO É ESSE?	623
PROGRAMA CONTA PRA MIM: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA NO GUIA DE LITERACIA FAMILIAR	638
NEGRA E ESCRAVIZADA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE TITUBA, BRUXA NEGRA DE SALEM	653
COMO AVALIAR E ESTIMULAR A LÍNGUA DE SINAIS EM CRIANÇAS SURDAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE CURSO DE EXTENSÃO NA PANDEMIA	665

APRESENTAÇÃO

O contexto de pandemia nos anos de 2020 e 2021 impôs mudanças nas rotinas e vidas em todo o mundo, e as coletividades precisaram se organizar para responder às urgências das condições sanitárias provocadas pela COVID-19. Para a área de educação, essas transformações foram díspares nos diversos âmbitos e níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, para os profissionais da educação, os professores, os estudantes, os familiares e os funcionários, todos sofreram com o impacto da imposição do isolamento social. Na medida em que a pandemia avançou, as adaptações se tornaram urgentes e as dificuldades deram origem a diversificação e hibridização do trabalho educacional. Os educadores passaram a lidar com a necessidade de novos conhecimentos, uma vez que as dinâmicas de planejamento, normas, ferramentas e práticas do cotidiano educacional passaram a ser realizadas para além do espaço concreto da sala de aula, migrando para o meio virtual. As mudanças exigiram dos sujeitos domínio de ferramentas de tecnologias digitais e do mundo virtual, novas exigências do modo remoto que incidiram sobre a atuação dos professores e colocaram em questão os processos de formação inicial nas licenciaturas.

Como uma atividade inerentemente condicionada à interação entre pares para sua realização teria garantida a sua eficácia e a continuidade das relações de aprendizagem em condições de privação de contato nos espaços físicos? Como manter os vários grupos envolvidos no processo educacional e formativo, motivados e engajados nesses dois longos anos de isolamento? Quais dificuldades poderiam ser minimizadas na fronteira virtual? Quais surgiriam a partir da adoção desse modelo para as aulas? Essas e outras questões nortearam as discussões do **XII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas** em torno da temática geral da **EDUCAÇÃO HÍBRIDA E ENSINO REMOTO: AS LICENCIATURAS EM LETRAS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO**. O evento ocorreu de 22 a 25 de novembro de 2021 em formato remoto, com todas as atividades acontecendo em plataformas digitais, e congregou a comunidade acadêmica nas discussões sobre os impactos da pandemia do COVID-19 para a formação nas licenciaturas e demais contextos da educação básica ao ensino superior.

No entanto, é necessário destacar que o **XII SELIMEL** nos moldes do remoto só foi possível graças ao trabalho consolidado em doze edições que contou sempre com a participação e apoio da UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS, do CENTRO DE HUMANIDADES e do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO. Esse esforço se traduz

nos 4 dias de atividades, como palestras, mesas-redondas, apresentações de comunicações científicas com participação da comunidade acadêmica nacional e diversificada, estudantes de iniciação científica, de grupos de pesquisa, estudantes de pós-graduação, pesquisadores de diversas IES e estados do país todo. Dos debates e partilhas fica a perspectiva de que as práticas de uso de tecnologias digitais e espaços virtuais tornaram-se parte do andamento da rotina social e educacional e o espaço da escola alargou suas portas e janelas ampliando o alcance e os atores envolvidos e implicando em mudanças de paradigmas que só começaram a ser discutidos. Esse profícuo encontro se traduz agora nos registros que se seguem nos trabalhos integrais ora publicados.

Agradecemos aos participantes a presença e o contínuo apoio ao nosso evento.

Comissão organizadora



RELATOS DE EXPERIÊNCIA

MULTILETRAMENTOS COM INTERFACES DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria de Oliveira PEREIRA¹
Olívia Aparecida Silva de ARAÚJO²
Maria Lúcia SERAFIM³

1 INTRODUÇÃO

O presente relato, apresenta uma ação do Projeto de Extensão Multiletramentos e interfaces digitais na formação docente⁴, que intenciona investir na efetivação de espaços de formação continuada e reflexão que articulem os conteúdos epistemológico e metodológico advindos com o potencial das tecnologias digitais e *internet* em práticas didáticas multiletradas junto a docentes que atuam na Educação Básica na cidade de Campina Grande e demais municípios da Paraíba. O amplo desenvolvimento tecnológico apresenta suas interferências nas práticas sociais, fenômenos linguísticos e nos processos de formação docente. Atravessa-se profundas transformações no campo da linguagem e das tecnologias digitais que afetam diretamente as formas de letramentos e a educação. Vive-se numa sociedade cada vez mais imersa na escrita, e neste contexto pode-se considerar que todo professor é um agente de letramento. Dessa forma, a finalidade do projeto é corroborar com os docentes da Educação Básica através de ofertas de Curso – Oficina, palestras, uso e aplicação do *WhatsApp* e *Instagram* e outros meios digitais para que os docentes acessem as possibilidades tecnológicas em suas variadas interfaces e assim, dialoguem com os aspectos sociotécnicos da cibercultura, em mediações com suas práticas pedagógicas.

Enfatiza-se, que no lastro desta pandemia por COVID-19 desde março do ano de 2020, que traz como consequência a necessária o ensino remoto emergencial, as interfaces, recursos digitais, fazem presença e se levantam como possibilidades para o ensino em todos os níveis, mesmo se constituindo também em meio ao aumento da desigualdade social, portanto, passível de análise. No entanto, é neste mesmo cenário, que se vê fortemente realçada a necessidade de uma formação tecnológica, tendo em vista, os multiletramentos dos docentes. É preciso estar consciente de que uma estratégia consistente para o ensino remoto é aquela que busque mitigar

¹ maria.oliveira.pereira@aluno.uepb.edu.br, Graduanda em Pedagogia, UEPB.

² olivia.araujo@aluno.uepb.edu.br, Graduanda em Pedagogia, UEPB.

³ maluserafim@servidor.uepb.edu.br, Professora Mestra, UEPB.

⁴ Projeto de Extensão aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão - PROEX/UEPB, cota 2020/2021. Coordenado pela Profe. Maria Lúcia Serafim.

as diferentes condições de acesso e os diferentes efeitos de soluções a distância em função do desempenho prévio dos estudantes, para que não se torne maior ainda, o fosso das desigualdades. Nesse contexto contemporâneo, as diferentes formas de organização e elaboração dos textos/discursos nas diversas mídias, o uso de tecnologias, da *internet* e seus recursos de caráter híbrido reconfiguram o papel do professor, da escola e a maneira de ensinar e de aprender.

Neste sentido, caminhamos com um percurso metodológico que se agrega ao pensamento socio-interacionista, ao pilar conceitual da dialogicidade da linguagem e à leitura social do mundo para processualmente investir em ações colaborativas, tendo as Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), como interface didática para o cenário da sala de aula. O projeto estruturado foi executado durante o ano de 2021 nos meses de agosto a novembro em etapas de inscrição, planejamento, execução e avaliação junto aos docentes, com um total de 50 horas, das quais 30 horas foram diretamente para a execução do Curso-oficina junto aos docentes inscritos na oferta de 40 vagas, que ao final do processo conferiu certificação aos cursistas. Ocorreu semanalmente, por via remota através do *Google Meet*, orientação pelo *Whatsapp* e *Instagram*, devido a orientação para o distanciamento social.

O projeto propôs-se a obter resultados no que diz respeito: a) aos impactos dos multiletramentos na atuação dos docentes como agentes de letramento na Educação Básica; b) as configurações de apropriações já construídas e as que poderão vir a ser desenhadas na formação continuada dos docentes partícipes; c) no tocante ao conhecimento e prática da pedagogia dos multiletramentos ao colaborar para que novos modos de ensinar e de aprender possam vir a ser desenvolvidos na realidade escolar e d) na compreensão da linguagem como produto da atividade coletiva humana em uma sociedade digital.

Outrossim, considera-se que a oferta de projeto de extensão voltado aos Multiletramentos com Tecnologias Digitais da informação e da comunicação na esteira da formação do docente em muito possam contribuir na agregação de saberes necessários à mediação com o digital. Sendo este um dos compromissos da função social da extensão junto à comunidade, no âmbito da Universidade na atual sociedade.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA:

O curso-oficina Multiletramentos e Interfaces Digitais na Formação Docente, investe na formação continuada de docentes da Educação Básica, contou com a professora coordenadora,

mais quatro extensionistas, sendo uma delas bolsista. O curso-oficina teve início dia 14 de agosto, até o dia 09 de novembro, se deu na modalidade, síncrona, utilizando o *Google Meet*, com encontros semanais, com duração de três horas aula, os quais foram planejados anteriormente seguindo o plano de curso organizado pela professora coordenadora junto a extensionista bolsista. A ementa envolvia os eixos planejamento, prática pedagógica, avaliação metodologia ativa e sala de aula invertida para a imersão das tecnologias digitais ancoradas em reflexões em práticas multiletradas, num processo assentado na arquitetura do diálogo eu-outro, e nos ecos ressonantes dessa relação que se deu nos vários encontros dos contextos sociais de aprendizagem de cada participante do curso-oficina, suas enunciações e réplicas.

Professora coordenadora e extensionista estudavam, se organizavam para preparação, execução e avaliação do círculo de trabalho pedagógico, dividindo responsabilidades e criando um ciclo de aprendizado para que as tecnologias, programas e aplicativos fossem tratadas na concepção construcionista e não apenas para conservar práticas instrucionistas. As interfaces eram tratadas contextualizadas aos contextos dos docentes e aos componentes curriculares dos do ensino fundamental e médio.

Desse modo a proposta pedagógica desenvolvida constava de abertura com acolhimento temático envolvendo interfaces como música, gifs, vinhetas, trechos de filmes, lousa interativa e em seguida com uso de slides interativos se apresentava a temática e em seguida a prática e aplicação. Os cursistas retiravam dúvidas, e as extensionistas usavam o chat para auxiliar a cada intervenção feita por eles. Ao final de cada encontro eles declaravam, davam depoimentos das produções que estavam desenvolvendo a partir do curso-oficina, bem como daquilo que estavam conseguindo aprofundar ou o que tinha sido uma total novidade por desconhecimento da parte deles.

Com a estruturação da ementa iniciamos abordando o tema *Podcast e o ensino*, utilizando o aplicativo gratuito *Anchor*, que pode ser utilizado por computador, tablet ou celular como um recurso para o trabalho docente, com o objetivo de promover uma nova forma de diálogo entre professor e aluno, o qual o primeiro, adentra no universo do segundo, ou seja, através das tecnologias, e presença viva do diálogo, que segundo Bakhtin:

[...] no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN apud COMIN 2014, p. 250).

Seguindo este ponto de vista do autor, podemos dizer que o *Podcast* é uma ferramenta que proporciona um diálogo que promove uma interação social, por isso se faz tão necessário utilizá-lo nas aulas, trabalhando temas importantes que possam trazer impactos que vão além da escola, trazendo reflexões da realidade social, em que os alunos estão inseridos, por exemplo.

Seguimos com as possibilidades da interface do *Padlet*, trazendo murais e quadros que podem ser trabalhados nas diversas disciplinas, como português, utilizando o mural, história, através da linha do tempo, geografia com mapas e muito mais. Para os docentes este aprendizado foi considerado de extrema importância por sua amplitude temática. Bem como, nos encontros seguintes a exploração pedagógica foi com a plataforma *Canva*, que contém inúmeras possibilidades a serem exploradas de modo pedagógico tanto à organização do docente como para compartilhamento de atividades e construção coletivas dos estudantes.

Uma plataforma de design que corrobora na reinvenção do trabalho do professor por suas funções poderem ser utilizadas na educação, como produção de apresentações, planos de aula, vídeos, cartazes, folhas de atividades, banners, certificados, gráficos, infográficos, mapa mental e conceitual, tirinhas, dentre outras. Seguimos e a última produção foi voltada ao o *Google Sites*, um dos produtos do *Google Apps* como meio para produzir portfólios digitais e foi explorado para sites e meio de avaliação.

Tais interfaces contribuem para o processo de letramento digital, tendo em vista, que o amplo desenvolvimento tecnológico apresenta suas interferências nas práticas sociais, fenômenos linguísticos e nos processos de formação docente. Atravessamos profundas transformações no campo da linguagem e das tecnologias digitais que afetam diretamente as formas de letramentos e a educação. Nesta sociedade, cada vez mais imersa na escrita, pode-se considerar que todo professor é um agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

Os cursistas aprenderam como baixar e manusear cada aplicativo em seus smartphones e como utilizá-los pelo computador através dos sites. O resultado desta metodologia foi bastante significativo, os docentes começaram a utilizar as interfaces, os recursos digitais de forma imediata e a cada encontro relatavam suas experiências, que diziam estar sendo frutos positivos com relação aos seus alunos, que segundo eles, participavam das aulas mais ativamente, confirmando o que é enfatizado por Lèvy (1999), sobre o ciberespaço

[...] o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (LÈVY, 1999, p.11).

Desta forma, defendemos que é de suma importância que as universidades e as diferentes políticas no Brasil possam se deter em discutir e aprimorar propostas que privilegiem o uso fluente dos múltiplos meios de informação e comunicação nas salas de aulas e, a necessária transposição didática. O sentido da relação educação-comunicação vai além das possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas e dos níveis segmentados dos sistemas educacionais atuais. Kenski (2013), afirma que:

O maior problema a ser superado em relação a essas mudanças no ensino superior está, justamente, na necessidade primeira de alterações estruturais nas especificidades do trabalho docente. Docentes que possam se reunir em equipes que não, necessariamente, precisam estar no mesmo local, não apenas para atuar em situações de ensino, mas para o desenvolvimento e a produção de conteúdo, programas e projetos educativos e outras ações e inovações que a ação possa conceber no sentido de ampliar as bases do ensino de qualidade. (KENSKI, 2013, p.77).

Daí, a importância de a universidade desenvolver projetos de extensão com oferta de palestras e cursos voltados à formação continuada dos docentes, no tocante aos multiletramentos com TDIC e inclusive com desdobramentos via remoto, para ir dando acesso ao maior número de participantes, atendo-se a sua função que precisa ser inclusiva numa sociedade que ainda se encontra tão desigual. Os docentes e estudantes precisam se apropriar desta realidade tecnológica digital que é irreversível.

Assim sendo, destacamos que esta ação do curso-oficina oferta do projeto Multiletramentos e interfaces digitais na formação docente foi: exitosa por sua escolha metodológica; pela escolha de uma ementa reflexiva e prática, no eixo ensino e tecnologias como mediação pedagógica; e, significativa ao seu trabalho pedagógico pelos depoimentos, vozes dos partícipes junto aos seus alunos no ensino remoto e posteriormente ao ensino híbrido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Em vista de uma sociedade que está cada vez mais tecnológica, em especial nos anos de 2020 e 2021, com o imperativo do ensino remoto como resposta a emergência da pandemia, mais do que todos os outros anos, estes foram anos da ascensão das tecnologias na educação, podemos dizer que o projeto Multiletramentos e Interfaces Digitais na Formação Docente, foi de válida contribuição para a formação continuada dos docentes. Uma vez que proporcionou uma ampliação de seus conhecimentos, trazendo para a maioria dos docentes da Educação Básica, o anúncio e condições para novas formas de se trabalhar com tecnologias digitais.

Principalmente, ao conhecerem novas plataformas, aplicativos que podem ser trabalhados pelo celular e toda uma gama de possibilidades que se consegue interpretá-las para o ensino com o digital e a exploração no cenário da cibercultura.

Em conformidade com o que foi proposto nos objetivos, pode-se dizer que o projeto foi desenvolvido de forma exitosa. Tendo em vista, que a pandemia da Covid-19 imperativamente convocou os docentes a uma reinvenção em seus modos de ensinar e de aprender. Desse modo, esta emergência tanto exigiu como possibilitou que professores e alunos se aproximassem muito mais das tecnologias digitais da informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial e com o planejado retorno presencial com o ensino híbrido.

Desta feita, mesmo considerando que alguns docentes atendidos pelo projeto já tinham uma certa experiência com as TDIC, a maioria precisava de aprofundamento e ampliação dos saberes tecnológicos no exercício didático. Assim, o curso gerou ampliações e aprimoramento destas aprendizagens junto ao público alvo orientado.

Os cursistas demonstraram a todo instante satisfação com o atendimento e curso- oficina no tocante às tecnologias abordadas, as quais possibilitaram os multiletramentos com interfaces digitais, favorecendo aprendizagens multimodais envolvendo leitura, escrita e oralidade, resultando em produções escritas, em áudio e vídeos, ou seja, iam aprendendo, se apropriando e passavam a aplicar de forma paralela, em suas instituições de ensino, com seus alunos.

Isso posto, enfatiza-se ainda o uso do *Instagram* para as informações, *ebooks*, textos, tutoriais e usos de *cards* e os encontros e orientações via *WhatsApp* como ecossistema comunicativo em muito colaborou para a participação dos cursistas. Que também, foi considerável a presença e interesse destes nas aprendizagens com TDIC. As atividades digitais propostas foram bem aceitas, resultando na ampliação das novas apropriações de conhecimento, bem como os relatos de práticas que estavam desenvolvendo, dialogando com os multiletramentos digitais com temas escolares, como leitura, escrita e oralidade, bem como o aprimorando do repertório intelectual do docente pela oferta que o curso ofereceu em *ebooks*, textos em PDF, indicação de canais de *podcast* e portais relevantes sobre as temáticas desenvolvidas ao longo do percurso de estudos.

A guisa de síntese, o projeto contribuiu para: despertar um olhar mais aguçado e comprometido para a relação ensino e TDIC; gerar novas apropriações de saberes frente aos conteúdos digitais e recursos tecnológicos nos cursistas; e, auxiliar os docentes na vivência diária do ensino remoto junto aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

COMIN, Fabio Scorsolini-. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância**. Belo Horizonte: Educação em Revista. 2014, p.245-265, (v. 30).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento**. IN: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (Orgs.) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e tempo docente**. SP: Papirus. 2013.

A COVID - 19 E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Clara Nascimento SOUSA⁵
Gislayne Azevedo DIAS⁶
Kamila Maria de Melo BRITO⁷
Maria Auxiliadora BEZERRA⁸

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), é destinada aos jovens e adultos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB, art.37). Assim, terão oportunidade de concluir sua Educação Básica, podendo, se desejarem, ingressar na Educação Superior.

Um ponto extremamente relevante a favor deste tipo de ensino é o fato de contribuir para a igualdade social, porque ensina conteúdos importantes que são solicitados frequentemente em situações diárias, possibilitando que o público alvo esteja em igualdade com os jovens do ensino regular. Nesse contexto, objetivamos analisar como se dá o ensino de língua portuguesa para alunos de EJA na educação remota e, com isso, buscamos entender as razões da frequente evasão escolar constatada durante a pandemia de Covid-19.

O presente relato foi resultado das observações de aulas de língua portuguesa, requeridas pelo componente curricular Planejamento e Avaliação, no período de agosto a setembro de 2021, segundo ano da pandemia citada anteriormente. Esse componente curricular tem como finalidade preparar os discentes do Curso de Licenciatura em Letras ofertado pela UFCG (*campus* de Campina Grande) para sua iniciação à docência. Visto isso, é destinada uma carga horária específica do componente (entre 10 e 15 horas) para os alunos observarem aulas de professores já em atuação. Observamos um professor de uma escola pública estadual da Paraíba, como será descrito a seguir.

⁵Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: anaclaransousa@gmail.com

⁶Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: gislayneazevedo2019@gmail.com

⁷Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: milatrovao.nx@gmail.com

⁸Doutora em Linguística, professora da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: maria.auxiliadora@professor.ufcg.edu.br

Este relato contém os seguintes tópicos, além desta Introdução: descrição da experiência realizada; análise – fundamentada nas referências teóricas lidas – das observações de aulas e do questionário respondido pelo professor; considerações finais e referências bibliográficas.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observamos aulas em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e médio, situada no município de Nova Palmeira, na Paraíba. A escolha dessa escola se deveu ao fato de termos contato direto com o professor que ministrava as aulas e por isso tivemos maior acesso à instituição. Selecionamos, especificamente, a turma do 1º e 2º ano de EJA, que funciona no período noturno, tendo em vista que pretendíamos observar o funcionamento e as particularidades da modalidade EJA durante a pandemia de Covid-19. A turma contava com 28 alunos matriculados, mas assistiam às aulas cinco a sete estudantes. Assistimos no período de dois meses (agosto e setembro de 2021) a um total de 9 aulas, com duração de 1 hora cada, uma vez por semana. Em razão do período pandêmico, as aulas foram realizadas de forma remota, através da plataforma digital *google meet*.

Nessas aulas, os conteúdos estudados foram da área de semântica, de literatura e de gêneros textuais.

O docente mantinha o mesmo padrão em todas as suas aulas: iniciando com um diálogo entre os discentes, procurando obter os conhecimentos prévios que os alunos possuem do conteúdo que seria trabalhado posteriormente na aula.

Além disso, realizamos um questionário via *google forms*, que foi enviado ao professor da turma selecionada, ministrante das aulas de língua portuguesa observadas, com o intuito de compreender o funcionamento das aulas remotas a partir do relato do docente em exercício de suas funções. Este questionário, respondido pelo professor no dia 25 de agosto de 2021 é composto de seis perguntas sobre a vida docente e sobre o ensino remoto destinado a jovens e adultos. São elas:

- 1-** Pensando no planejamento de suas aulas, quais as maiores diferenças entre planejar uma aula presencial e uma aula remota?
- 2-** Especificamente, em se tratando do ensino de jovens e adultos durante a pandemia, o planejamento das aulas remotas difere do planejamento das aulas do ensino regular? Se difere, em que são diferentes esses planejamentos?
- 3-** É sabido que a grande maioria dos jovens e adultos que procura as aulas noturnas da EJA, são alunos que trabalham ou exercem algum outro tipo de função durante o dia e, algumas vezes, demonstram um nível a mais de cansaço, além de apresentar menor receptividade quanto às atividades extraclasse. Durante a pandemia de Covid-19, os alunos puderam assistir às aulas

dentro de suas casas por meio do ensino remoto, o senhor considera que essa alternativa melhorou a adesão ao curso e conseqüentemente a participação do alunado? Exprese, se possível em detalhes, sua opinião.

4- Sabemos que, apesar da comodidade em ter aulas dentro de suas casas, o ensino no cenário de pandemia apresentou alguns problemas em relação ao acesso dos alunos às aulas, pois nem todos possuem as tecnologias necessárias. Como esses obstáculos interferiram no ensino de jovens e adultos?

5- Ainda a respeito das dificuldades do ensino remoto, houve algum movimento dos profissionais da educação, na escola em que o senhor trabalha, que contribuiu para o acompanhamento e assistência dos alunos, a fim de evitar a evasão escolar?

6- E em relação a você, como professor de EJA, que dificuldades sentiu nesse período de aulas remotas?

Após verificarmos como as aulas são realizadas e obtermos as respostas dadas pelo professor ao questionário, conseguimos obter dados consideráveis para alcançarmos nossos objetivos, citados no tópico da Introdução: perceber como o ensino de língua portuguesa está sendo abordado e entender as razões da frequente evasão escolar constatada durante a pandemia de Covid-19.

A seguir apresentamos a análise de nossos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS OBSERVADOS

Neste tópico fazemos um breve passeio por documentos legais e princípios teóricos que subsidiam a análise das aulas observadas e as respostas ao questionário dadas pelo professor.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases vigente, é obrigação do Estado garantir de forma gratuita oportunidades apropriadas para aprendizagem, seja de crianças e adolescentes, seja de jovens e adultos. Em relação a esses últimos, conforme esse documento:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Mas, de acordo com OLIVEIRA, LIMA e PINTO (2012, p.190), “é evidente que muito ainda precisa ser feito para que o contingente peculiar atendido pela EJA receba uma educação de qualidade”, ou seja, é necessário que governantes e educadores pensem em ações que melhorem a qualidade do ensino e diminuam a evasão escolar. Essas autoras, referindo-se a

períodos anteriores aos anos de pandemia, já registravam a grande incidência de abandono da escola por parte dos alunos da EJA, situação que se agravou a partir de 2020.

3.1 As aulas: metodologia e participação

Em todas as aulas, notamos que o docente tenta manter o formato de aula expositivo-dialogada, pois inicia o assunto a partir de uma conversa com os alunos, que nem sempre se mostram receptivos.

Após a discussão inicial, o professor recorre à ferramenta digital Youtube, passando vídeos autoexplicativos do conteúdo para os alunos assistirem. Os vídeos são curtos e bem dinâmicos. Em seguida, utiliza outra ferramenta digital, o Word, como se fosse uma lousa, e no documento apresentado há a explicação mais detalhada do conteúdo, visto que o foco do professor está sempre nessa explicação do conteúdo e no esclarecimento das dúvidas do alunado. Dando sequência, o docente apresenta a atividade para os alunos responderem, através da plataforma *Google Forms*, explicando questão por questão, e finaliza cada aula. Na aula seguinte, ele retoma a atividade, respondendo-a junto com os alunos. Basicamente esse é o movimento didático praticado pelo professor em todas as aulas que a que assistimos.

Em uma aula de gênero textual, por exemplo, o professor optou por trabalhar os contos populares. Nesta aula, ele iniciou indagando os alunos sobre histórias que eram contadas pelos parentes ou pessoas mais velhas que causaram medo, a fim de fazer uma sondagem sobre os conhecimentos prévios do alunado acerca de contos populares. Em seguida, acessou a plataforma *Youtube*, depois fez a explicação do conteúdo no *Word* e postou a atividade para os alunos responderem após a aula. Essa aula foi bem participativa, os alunos gostaram bastante da dinâmica.

Para melhor exemplificação dos movimentos do professor, segue esquema explicativo 01 dos processos didáticos realizados em sala de aula:

Esquema explicativo 01:

Apresentação do conteúdo → Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo → Vídeo dinâmico → Utilização do Word para explicação e tirar dúvidas → Apresentação da atividade pelo Google Forms → Correção e discussão da atividade.

Em relação à avaliação, o docente considera a participação dos alunos durante a aula e as atividades respondidas individualmente. Vale salientar que, em nossas observações, notamos a persistência do professor em sempre pedir aos alunos para responderem as atividades, pois todas são corrigidas na aula seguinte e sempre é pedido para os alunos compartilharem suas respostas.

Sabemos que a pandemia da Covid - 19 modificou significativamente as relações humanas em diversos âmbitos sociais, inclusive, no contexto educacional. Como pontuado por Mendonça (2021), esse novo cenário mundial acarretou importantes mudanças nas práticas pedagógicas e, com elas, enormes desafios de adaptação por parte dos docentes e dos alunos. “Certamente, já mudou a familiaridade de vários professores e estudantes com recursos digitais e passou-se a conhecer melhor as desigualdades de acesso a tais recursos por parte dos alunos” (MENDONÇA, 2021, p. 43).

O ensino remoto implicou o forte uso de tecnologias digitais, e com essa nova demanda se verificou a enorme desigualdade socioeconômica dos discentes, que gerou consequências negativas diretamente no ensino, visto que muitos alunos não possuem (ou têm de forma restrita) acesso a dispositivos eletrônicos ou redes de internet. Esses fatores impossibilitam a participação efetiva dos alunos nas aulas, gerando impactos negativos no ensino-aprendizagem, além de serem extremamente difíceis de serem resolvidos, uma vez que:

Os currículos escolares e as mediações pedagógicas são pensados para uma escola de tijolo, ocupada por corpos que se encontram presencialmente cinco dias por semana durante um expediente inteiro pelo menos. Não é tarefa fácil adaptá-los para um modelo on-line de educação, o que demanda um conjunto de conhecimentos e habilidades que não coincidem com aquelas exigidas no contexto educacional anterior à pandemia, e tensiona princípios caros à escola presencial que vivenciamos até então. (MENDONÇA, 2021, p.44)

Durante a pandemia de Covid-19, houve grandes mudanças na modalidade de ensino que passou do presencial para o remoto, o que na teoria facilitaria a presença dos alunos nas aulas, afinal não seria necessário um deslocamento, porém, o acesso às tecnologias de transmissão das aulas não é uma realidade de todos os alunos, sejam eles do ensino regular ou EJA.

As escolas e secretaria de educação tentam minimizar a falta de acesso utilizando materiais como apostilas com leituras e atividades, mas os alunos perdem as aulas expositivas e acabam por responder de forma mecânica com a intenção apenas de obter a nota e o certificado de conclusão do curso. A contextualização e aplicação desses conhecimentos em seu cotidiano

acabam passando despercebidas, e esses discentes perdem a oportunidade de terem a autonomia da aprendizagem no contexto escolar.

Considerando os alunos da turma que observamos, a grande maioria da turma era composta por alunos que estavam retomando os estudos, pois haviam por motivos particulares, abandonado a escola no passado. E tinham pouco letramento digital, o que contribuía para não participarem ativamente das aulas. Dos 28 alunos da turma, apenas duas alunas costumavam responder oralmente as perguntas feitas pelo professor, apesar dos seus esforços para que todos participassem das aulas.

Quanto ao ensino de língua portuguesa (LP), defendemos que, à medida que o professor dá sentido à realização das atividades de seus alunos, eles se tornam participativos nas aulas, se tornam mais interessados pelos conteúdos/aula inclusive nas produções textuais, que o professor de LP solicita. Em uma explicação sobre metáforas, por exemplo, o professor mostrou alguns exemplos que são comumente usados no dia a dia, e pediu para que os alunos descrevessem algumas situações em que eles mesmos fizeram uso desse fenômeno semântico. E esse procedimento metodológico possibilitou maior participação dos alunos na aula.

Por isso, é tão importante a percepção da realidade/vivência do aluno em sala de aula, para compreensão da relação criada entre fatos do cotidiano e propostas de atividades.

Conforme SOUSA, LUCENA e SEGABINAZ (2014), o ensino de português deve ser reconstruído, implementando-lhe sentido, ou seja, inserindo a realidade do aluno na aula. Essas autoras afirmam:

Em relação ao segundo aspecto, nos referimos a uma reflexão sobre a atuação dos graduandos nas salas de aula de português instaurando o ciclo ação-reflexão-ação. Várias são as contribuições para o ensino da Língua Portuguesa que podem advir dessa postura crítica, tais como: conduzir ao aprimoramento da prática, a partir do refazimento do caminho percorrido e da identificação dos pontos positivos e negativos; permitir novas releituras sobre a sala de aula de português, por meio da resignificação de crenças e/ou conhecimentos já adquiridos; e construir ou desconstruir identidades enquanto professor de português. (SOUSA, LUCENA e SEGABINAZ, 2014, p.212)

Mas não saber manipular as ferramentas digitais constitui um forte empecilho para os alunos ficarem na sala de aula remota, o que os impede de permanecer na escola, motivando a evasão. E, em relação ao professor das aulas que observamos, notamos que essa foi uma das maiores dificuldades enfrentadas por ele, ao lado da falta de participação por parte dos discentes o que provocava certa desmotivação no professor.

3.2 O questionário: a visão do professor

A priori, o que mais nos chamou atenção durante a observação das aulas foram a ausência de vários alunos e, estando presentes na sala via *Google Meet*, sua não participação efetiva. Esse fato nos despertou o interesse para verificarmos que fatores poderiam estar interferindo naquela situação. Assim, solicitamos ao professor que nos respondesse um questionário cujos assuntos principais foram domínio de tecnologia digital e ensino remoto com alunos de EJA. As respostas dadas nos conduziram a reconhecer que esse tipo de ensino favorece significativamente à evasão dos alunos.

- **Quanto ao uso e domínio das ferramentas digitais por parte dos alunos:**

Resposta 04: *“Este foi um obstáculo que se tornou ainda maior para o público do Ensino de Jovens e Adultos, dada a realidade socioeconômica regional e, especialmente, se somado a isto seu menor domínio sobre as ferramentas digitais.”*

- **Quanto às maiores dificuldades encontradas no ensino remoto na modalidade EJA:**

Resposta 06: *“Neste período de aulas remotas, enquanto professor da modalidade EJA, as dificuldades iniciais foram maiores e se relacionam principalmente às dificuldades de acesso do alunado à internet (contexto da nossa realidade social) e à falta de habilidade para lidar com as plataformas de ensino e algumas das ferramentas digitais de que dispúnhamos para este processo de aulas remotas.”*

Observando a realidade do docente, vimos que várias dificuldades surgiram nesta nova realidade de ensino digital, impasse que ficou ainda mais acentuado para o público da EJA, pois como foi identificado através de análises requer mais atenção. A maioria das pessoas que procuram a modalidade de ensino EJA enfrenta uma jornada de trabalho diária, cuida dos filhos e da casa, é um público mais velho (quando comparado aos alunos dos turnos matutino e vespertino). Isso quer dizer que o aluno da EJA não só tem a escola como responsabilidade principal, está ali com o propósito de conseguir se formar, para ter melhores oportunidades de trabalho e melhores condições de vida.

Ademais, quando pensamos nas dificuldades que surgiram tanto por parte do aluno, quanto dos professores, associamos de imediato à falta de preparação da educação brasileira: nossos professores, principalmente os que atuam em escolas públicas, pouco conhecem o ambiente digital, este é um dos motivos de atraso na adaptação ao ensino remoto.

- **Quanto ao manuseio das ferramentas digitais por parte do docente:**

Resposta 06: *“Falta de habilidade para lidar com as plataformas de ensino e algumas das ferramentas digitais de que dispúnhamos para este processo de aulas remotas. Como a maioria*

dos professores que conheço, também tive algumas dificuldades de domínio inicial dessas ferramentas. Nesse contexto, o necessário processo de interação entre professor e aluno ficou prejudicado.”

- **Quanto ao apoio pedagógico da escola no enfrentamento da evasão escolar:**

Resposta 05: *“Nos nossos encontros pedagógicos, esta é uma discussão que figura sempre em pauta, com encaminhamento de ações repetitivas, a exemplo do que se convencionou chamar de “busca ativa”, no sentido de sanar ou minimizar o problema da evasão escolar. Neste intuito, tanto a diretora da escola quanto os professores se engajam na busca pelos alunos em situação de evasão.”*

Resposta 03: *“Se por um lado, assistir às remotas no “conforto” de sua casa funcionou como um fator de atração para este público em potencial da modalidade de ensino EJA, não podemos esquecer de que esta condição coloca o aluno numa espécie de “zona de conforto” na qual fatores de atuação sobre sua vida cotidiana o arrancam muito mais facilmente da frente do celular/computador.”*

No que se refere ao acesso e ao manuseio de equipamentos digitais, o professor relata que tanto ele quanto alguns colegas tiveram dificuldades, pois são mecanismos inovadores para aqueles que estão acostumados a uma sala de aula presencial, segundo o docente, a falta de habilidade com os equipamentos e programas utilizados para ministrar as aulas dificultou bastante a interação entre professores e alunos.

Para mais, indagamos ao docente acerca da evasão escolar no ensino de jovens e adultos e sobre a possível retomada desses alunos diante da praticidade das aulas online. O professor relatou que a pauta da evasão escolar é algo que é sempre abordado nos planejamentos e que muitas vezes a própria equipe escolar se mobiliza para a “busca ativa”, movimento de ir ao encontro desses alunos que saíram com intuito de trazê-los de volta às aulas. Além disso, o professor afirma que o contexto remoto no ensino de jovens e adultos possui duas faces: por um lado, o meio remoto proporciona aos alunos maior flexibilidade e comodidade, o que gera mais interesse por parte daqueles jovens que passam o dia trabalhando ou que têm filhos e atividades domésticas para realizar; e, por outro lado, possibilita uma maior distração, os alunos não se concentram na aulas e muitas vezes só deixam o aparelho ligado e saem para realizar outras tarefas, o que dificulta a aprendizagem.

- **Quanto ao planejamento das aulas remotas para o ensino da EJA:**

Resposta 01: *” Em relação ao planejamento de uma aula presencial, já havia um domínio sobre fontes, ferramentas e métodos, para uma aula que seria ministrada de maneira presencial, com*

o meio digital servindo como instrumento de caráter complementar e eventual. Com a aula remota, o meio digital deixa de ser apenas um complemento e passa a ser o único meio, fazendo com que o planejamento mudasse totalmente, nos levando a novas práticas, novas fontes, novos métodos e, conseqüentemente, um planejar muito diferente.”

Resposta 02: *O planejamento do ensino de jovens e adultos já difere daquele do Ensino Regular nas aulas presenciais e o contexto da pandemia impôs uma diferenciação ainda maior, não devendo-se isto apenas aos conteúdos trabalhados (resumidos e com direcionamentos para além de uma apreensão mais “conteudista”), mas dizendo respeito especialmente às limitações inerentes ao público atendido por esta modalidade de Educação. Sendo assim, este planejamento tem que levar em consideração, dentre outros, os fatores aqui citados, para que o objeto oferecido na forma de estudo tenha o alcance mínimo satisfatório e seja abordado de modo que faça o aluno (especialmente no caso de Língua Portuguesa), possa se reconhecer como usuário daquele aspecto linguístico estudado.”*

Nestas duas respostas dadas pelo docente, podemos concluir que um dos principais obstáculos do professor nesse período pandêmico foi o planejamento das aulas. Principalmente a adaptação de um planejar de aula presencial para uma aula remota. Fica evidente também o cuidado do professor com os conteúdos a serem trabalhados de forma coerente com o público da EJA, respeitando os saberes dos alunos, mas também, suas limitações diante das dificuldades enfrentadas por esse público durante as aulas online.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos as aulas, percebemos a dificuldade que o professor tem de fazer com que os alunos interajam e participem efetivamente das discussões, isso se dá pela grande evasão escolar que diminuiu significativamente o número de matrículas. Embora o professor tente utilizar as tecnologias e o diálogo sobre os conceitos do dia a dia do alunado, seu esforço é infrutífero. Notamos que além da falta de interesse de alguns, há também outras dificuldades enfrentadas, como ter que trabalhar para manter a casa, cuidar dos filhos e até a de não ter recursos para assistir às aulas, o que só dificulta o ensino remoto.

Para mais, pensando nas propostas e ações do professor, concluímos que, apesar das dificuldades encontradas no ensino remoto e também por se tratar de uma turma de EJA que tem suas limitações, o docente apresenta uma abordagem interacionista, mesmo que um pouco

limitada. Foge do movimento tradicionalista que usa textos para decodificar e como pretexto para o ensino gramatical, fazendo com que aconteça uma relação professor-aluno durante o ensino.

Como futuras educadoras, devemos pensar nas abordagens possíveis para este tipo de ensino; observar as aulas do docente nos permitiu identificar quais as prováveis dificuldades encontradas e a partir disso pensarmos como resolvê-las. A educação brasileira ainda apresenta traços fortes do tradicionalismo e nós temos o dever de, fundamentadas nos conhecimentos que construímos na nossa formação, colaborar para a melhoria do ensino em nossas escolas. Essa experiência em sala de aula nos permite refletir sobre nossas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF. 1997.

CORTE, Anelise C. Dalla. LEMKE, Cibele K. *O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar*. In: EDUCERE Congresso Nacional de Educação, XII, Curitiba. 2015.

LUCENA, Josete Marinho; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares; SEGABINAZ, Daniela. *Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: Reflexões no curso de letras/português da UFPB*. In: Raído, Dourados, MS, v.8 , n.15, jan./jun, 2014. p. 205-226.

MENDONÇA, Márcia. *Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores*. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. *Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa*. In: Mimesis, Bauru, v. 33, n. 2, 2012. p. 181-204.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, O ENSINO REMOTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Poliana SOARES⁹

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 proporcionou grandes mudanças no cenário educacional, pois o ensino presencial foi adaptado para a modalidade remota às pressas, afinal, a prioridade era manter o distanciamento social para impedir a circulação do vírus e, ao mesmo tempo, manter os discentes conectados à escola. Isso se fez necessário para que a aprendizagem dos alunos não fosse tão prejudicada, afinal, não dava para as instituições escolares ficarem de mãos atadas durante todo esse tempo de isolamento social e os educandos sem aulas.

Para isso, as instituições educacionais iniciaram uma corrida para ofertar o ensino emergencial remoto, principalmente após o lançamento da nota técnica pelo Ministério da Educação. Então, sem muita preparação, os professores tiveram que se utilizar de aparelhos tecnológicos e aprender a manusear, em pouco tempo, algumas ferramentas digitais necessárias para a oferta das aulas remotas.

Já o acesso, pelos alunos, a esse modelo educacional, dependeu da condição socioeconômica de cada um para a aquisição de algum aparelho tecnológico e de internet. Com base nisso, muitos ficaram distantes da vida escolar, outros compartilhavam os celulares dos pais para acessar as aulas remotas e realizar as atividades quando podiam, porque nem sempre tinham acesso à internet. Poucos mesmo foram aqueles que gozavam de seu próprio celular, tablet ou computador e boa internet para acessar as aulas com êxito.

Em meio a isso, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) iniciou suas atividades na Universidade Federal de Pernambuco. Dessa forma, os licenciandos em Letras-Português, com o apoio da orientadora e dos preceptores, passaram a conhecer mais de perto o atual contexto do ensino público remoto, enquanto professores ainda em formação; inicialmente conhecendo o campo de atuação, bem como, observando as aulas ministradas pelos preceptores, para depois serem conduzidos a atuarem nas turmas para quais foram encaminhados. Assim, para tanto, não foi oferecida uma capacitação aos graduandos, que foram aprendendo, aos poucos, a ministrar aulas remotas com a ajuda dos seus preceptores. Logo, sabendo que o ensino remoto, de modo

⁹ poliana.soares@ufpe.br, licencianda em Letras-Português, UFPE.

geral, trouxe grandes implicações para o campo do ensino e para a formação dos profissionais da educação, este trabalho busca dissertar, com base em uma pesquisa quanti-qualitativa, sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente dos residentes do curso de Letras-Português durante essa atuação no ensino remoto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vivemos em uma sociedade na qual as tecnologias digitais estão por toda parte e desempenham um papel importante, principalmente nas formas de participação e interação social. Em decorrência disso, os indivíduos, da nova era, precisam possuir cada vez mais habilidades para utilizar com êxito os recursos digitais que permeiam o meio social e as múltiplas linguagens que surgiram com o advento do digital e atravessam as diversas situações comunicativas, porque, do contrário, esses sujeitos não serão bem sucedidos nesse meio. Diante disso,

A escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 22)

Entretanto, durante a migração do ensino presencial para o remoto, em virtude da pandemia da Covid-19, foi perceptível o quanto muitas instituições escolares, principalmente as públicas, não vinham recebendo os investimentos necessários para oferecer com êxito uma educação voltada para os multiletramentos, especificamente, para o letramento digital. Do mesmo modo, uma parcela significativa dos docentes possuíam poucas habilidades para manusear recursos digitais, especialmente aqueles profissionais formados há décadas. Então, somando a falta de investimento em recursos digitais com a falta de habilidades dos professores, a migração do ensino presencial para o remoto tornou-se, a princípio, algo bastante desafiador tanto para os docentes, quanto para os discentes.

Tal modalidade de ensino, adotada às pressas, fez com que professores e alunos se lançassem nessa missão desafiadora em busca da aquisição de equipamentos tecnológicos, acesso à internet de qualidade e de habilidades para manusear as ferramentas digitais que permitem o acesso ao ensino remoto. Disso desencadeou uma redução significativa da

frequência dos discentes nas aulas, uma vez que a imersão do alunado dependeu diretamente da sua condição socioeconômica.

Esse cenário funcionou como uma espécie de gatilho para evidenciar o quanto a desigualdade permeia o ensino público, assim como, para afirmar aos docentes que não há ensino sem pesquisa e que, enquanto sujeitos educadores, eles devem estar sempre abertos ao pesquisar, disponíveis ao risco e à aceitação do novo, na busca de oferecer um ensino-aprendizagem que preza pela autonomia dos educandos, (FREIRE, [1997] 2020). Por tal razão, Nóvoa afirma que

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (NÓVOA, 2009, p. 13)

Com base nisso, os docentes precisam atuar como agentes de letramentos, sabendo lidar com a diversidade linguística, cultural e social e mediando uma aprendizagem que estimule a participação dos alunos, trabalhando com eles os letramentos múltiplos durante as aulas. É preciso que eles estejam, para isso, sempre dispostos a ensaiar outras formas de ensinar e abertos a aprender também com os alunos. Diante disso, usar a tecnologia na sala de aula significa torná-la não um acessório, mas uma integrante da prática docente. Assim, “esse professor/agente de letramento, precisa, pois, ter seu olhar não só no presente, no local, mas também no futuro, no global.” (KERSCH; RABELO, 2016, p. 51).

Para atuar como agente de letramento na sociedade contemporânea é de fundamental importância que o professor, desde sua formação inicial, seja conduzido a adquirir uma identidade docente condizente com tal função, ou seja, a de um educador crítico e reflexivo, sempre aberto ao novo e à investigação. No entanto, sabemos que nem sempre é fácil adquirir tudo isso durante a formação inicial, pois, já dizia Geraldí (2015), que a formação inicial apenas nos forma, mas não nos torna professores, tendo em vista que é no exercício da prática docente que o professor vai se atualizando e aprendendo novos conhecimentos sobre o fazer pedagógico. Isso ocorre porque

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece

princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2012, p. 17)

Então, a fim de formar professores mais capacitados para atuar no âmbito educacional, Nóvoa (2009) propõe que, durante a formação inicial, a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” se tornem mais imbricadas, realizando “o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 23). Por meio delas, os licenciandos devem ser inseridos nas escolas e ter uma formação fundamentada na investigação sobre o trabalho escolar e na ação pedagógica, pois o trabalho de formação docente tem que estar próximo da realidade escolar. Assim, é possível formar professores mais comprometidos com o ensino dos múltiplos letramentos, com uma identidade não só de agente de letramento, mas também de agente de transformação no mundo, dispostos a lidar com as mudanças no âmbito educacional ao longo do tempo, pois sua missão é buscar formar alunos cada vez mais competentes para atuar no meio social.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa, uma vez que, conforme Malheiros (2011, p. 31), “Hoje, sabe-se que as pesquisas não precisam ser exclusivamente quantitativas ou qualitativas. Respeitados pesquisadores têm combinado o uso dessas duas abordagens no sentido de possibilitar uma maior compreensão do fenômeno estudado”. Então, com base nisso, primeiramente foi realizado um levantamento dos licenciandos em Letras-Português que estavam atuando no ensino remoto por meio do Programa de Residência Pedagógica para, posteriormente, realizar a pesquisa com tais sujeitos e analisar os dados sob uma perspectiva qualitativa.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário através do Google Forms e divulgado entre os residentes do curso de Letras-Português da UFPE com a finalidade de averiguar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial dos futuros professores.

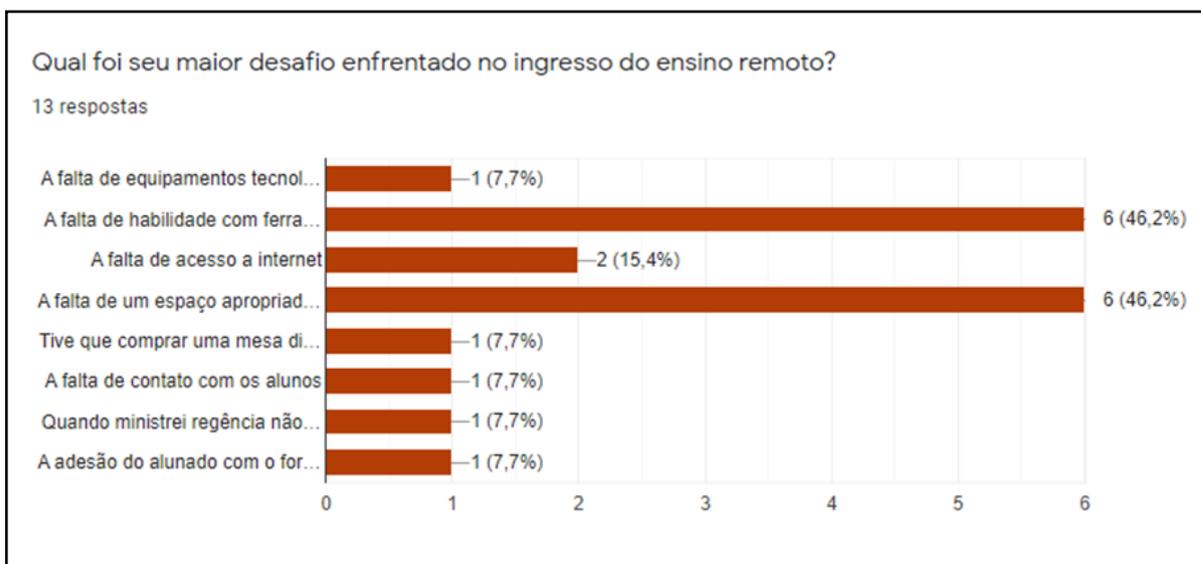
Quanto aos critérios de análise, estes foram definidos conforme o objetivo da pesquisa. Diante disso, a análise consistiu em: (a) Investigar os desafios vivenciados pelos licenciandos para o ensino remoto de Língua Portuguesa (LP); (b) Analisar os caminhos metodológicos

construídos para o ensino remoto de LP pelos residentes; (c) Verificar as contribuições da atuação nessa modalidade de ensino para a formação inicial dos professores de LP.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir da coleta de dados, foi possível averiguar que, a princípio, os maiores desafios enfrentados pelos residentes foram a falta de habilidades para manusear as ferramentas digitais necessárias para a oferta das aulas remotas e a ausência de espaço apropriado para ministrar as aulas remotas no ambiente domiciliar. Tais informações são possíveis de serem vistas no gráfico abaixo:

Figura 1: Gráfico dos desafios enfrentados pelos residentes no ensino remoto



Fonte: Questionário da pesquisa

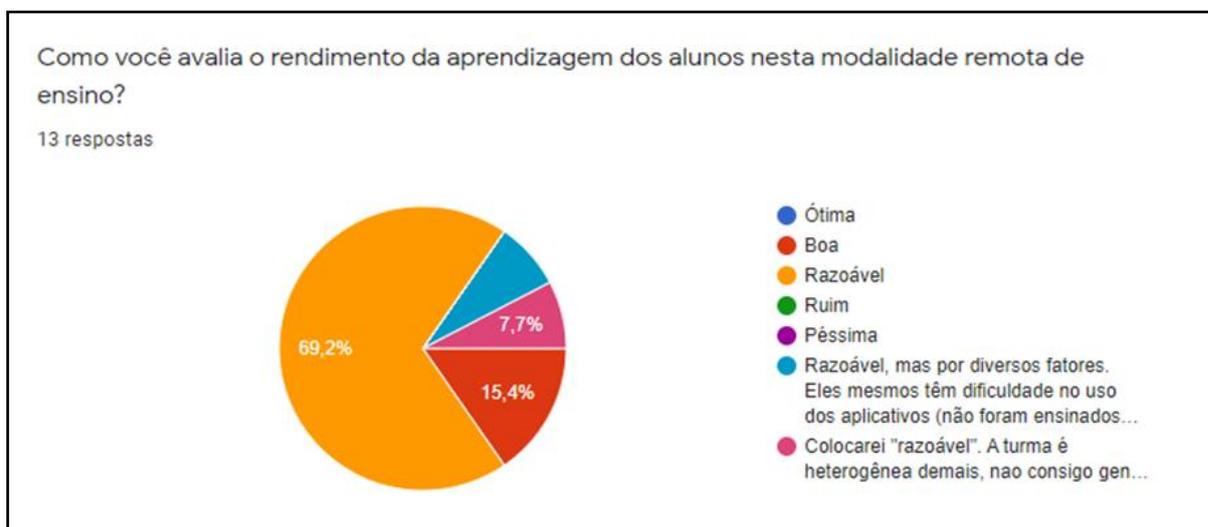
Em decorrência das dificuldades apontadas acima, 61,5% dos candidatos afirmaram se sentir pouco preparados para atuar nessa modalidade de ensino, até porque a esses sujeitos não foi oferecido nenhum curso introdutório que pudesse prepará-los para a docência nesse contexto. Entretanto, com o auxílio dos preceptores, esses licenciandos afirmaram que, aos poucos, foram aprendendo a atuar na modalidade de ensino remota.

Com relação aos procedimentos didático-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa nesse contexto, muitos alegaram que, para tornar as aulas mais interativas e atrativas, se utilizavam de vídeos, e-books, músicas, aplicativos como o Kahoot, o Flippity para a criação de jogos; de plataformas como o Prezi e o Canva para confeccionar slides mais

atrativos; do Jamboard para simular o quadro branco e fazer anotações e explicações dos conteúdos abordados em aula. Além disso, afirmaram também não propor atividades extensas para os educandos, para não tornar o processo de ensino-aprendizagem cansativo e enfadonho para os discentes.

Apesar de todo esforço para tornar as aulas mais dinâmicas, os residentes declararam que não foi possível trabalhar com êxito todos os eixos de ensino que compõem a disciplina de Língua Portuguesa. Se por um lado muitos afirmaram desenvolver um bom trabalho com o eixo de leitura literária a partir de e-books, clipes musicais, curtas-metragens; por outro, o de escrita foi prejudicado, porque muitos docentes declararam sentir dificuldades de realizar um trabalho com a reescrita, em decorrência da modalidade de ensino, que não possibilita uma proximidade maior entre professor e aluno, como no modo presencial. Já o de oralidade foi prejudicado também em decorrência da redução do número de aulas síncronas, que dificultou a preparação e execução, por exemplo, de gêneros orais como o seminário. Em decorrência disso, boa parte dos residentes consideram o rendimento da aprendizagem dos discentes razoável, conforme é possível observar no gráfico abaixo:

Figura 2: Gráfico da avaliação da aprendizagem dos alunos no ensino remoto



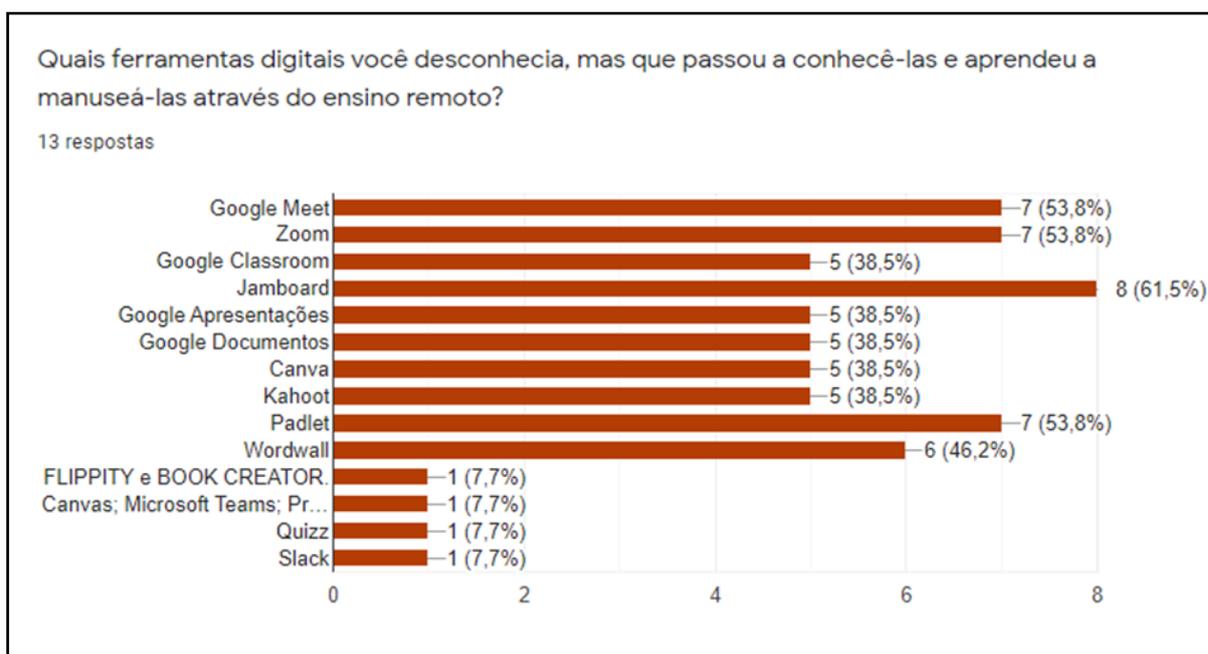
Fonte: Questionário da pesquisa

Por tal razão, quando foi perguntado sobre o que os residentes achavam da relação entre a modalidade de ensino remota e a educação pública, eles afirmaram que, devido às diversas desigualdades que permeiam a escola pública, o ensino remoto tem que ser revisto enquanto modalidade de ensino para o setor público, já que ele não favorece a inclusão de todo o público estudantil, uma vez que isso depende da condição socioeconômica dos discentes. É necessário

que a escola promova o acesso e a permanência do alunado na escola, algo que não foi possível durante o tempo pandêmico.

Entretanto, apesar de todo desafio enfrentado, principalmente no início da imersão no ensino remoto, os professores em formação inicial passaram a tomar conhecimento de diversas ferramentas digitais e a manuseá-las para a promoção de suas aulas, conforme mostra o gráfico abaixo.

Figura 3: Ferramentas digitais utilizadas pelos residentes durante o ensino remoto



Fonte: Questionário da pesquisa

Em decorrência disso, os licenciandos afirmaram que essa atuação na modalidade de ensino remota favoreceu a ampliação de suas habilidades referentes ao letramento digital, mesmo que de uma forma desafiadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados acima, é possível concluir que a atuação no ensino remoto favoreceu o alargamento do letramento digital dos residentes pedagógicos, uma vez que eles passaram a explorar diversas ferramentas digitais e, conseqüentemente, a construir novas metodologias de ensino em conformidade com o atual contexto. Isso só confirma cada vez mais o que defende Tardif (2012) acerca de que a prática docente não é apenas um espaço de

aplicação de saberes, mas também de produção de saberes provenientes dessa mesma prática. Além disso, tal contexto evidenciou ainda mais que não há ensino sem pesquisa, como bem defende Freire (1997), e que, enquanto ensina, o professor deve estar sempre aberto aos novos desafios e, sobretudo, à pesquisa para planejar e executar aulas que favoreçam a aquisição de conhecimentos significativos para os discentes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES. I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- KERSCH, D. F; COSCARELLI, C. V; CANI, J. B. **Multiletramentos e Multimodalidade: Ações Pedagógicas Aplicadas à Linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS

Amanda Lopes BEZERRA¹⁰
Edmilson Luiz RAFAEL¹¹

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da sociedade a forma de compreensão e atuação no mundo é diferente para todos os indivíduos, pois não é nenhuma novidade que todos têm vivências, costumes e distintas maneiras de lidar com a mesma situação. Assim surgiu o conceito de paradigmas, como é apresentado por Vasconcellos (2002, p.30), a autora os define como “[...] filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e o que nos levam a recusar e distorcer os dados que não combinam com as expectativas por eles criadas”, a partir disso fica evidente que essas referências determinam as regras de percepção e comportamento das pessoas no mundo.

Pensando nisso, conseguimos inferir que com o ambiente escolar não seria diferente: as diversas maneiras de entender o processo de ensino e aprendizagem, por parte do professor, acaba resultando em distintas metodologias e formas de ensinar um mesmo conteúdo. Por isso, é fundamental o debate a respeito dos inúmeros modelos educacionais e ferramentas didáticas para auxiliar a construção do conhecimento na formação dos docentes e uma das formas encontradas para isso, é através da observação das aulas por parte dos graduandos nos diversos cursos de licenciatura. Todavia, o que muitos autores mostram é que, na maioria das vezes, ainda há predominantemente uma visão de educação voltada para uma perspectiva tradicional, como Burke (2009, p. 31) nos apresenta: “Quando a grande maioria das pessoas fala em ensino, a ideia geral subjacente é a transferência ou aquisição de *conhecimentos*. Ensina-se ou aprende-se “alguma coisa”, é verdade, mas as coisas não são tão simples como pode parecer”.

Considerando esse contexto, podemos observar que o autor entende o modelo tradicional de ensino como uma forma de transferência de conhecimento por parte dos docentes para os alunos e, a partir disso, esse paradigma não só modela a forma de pensar sobre as aulas, mas também a maneira de se entender as ferramentas de avaliações. Este trabalho tem como

¹⁰ Graduanda em Língua Portuguesa na Unidade Acadêmica de Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: amandalopes034@gmail.com.

¹¹ Possui licenciatura plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp. Atualmente é professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal de Campina Grande e Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino pela mesma instituição. E-mail: eluizrafael@gmail.com.

tema justamente essa relação do ensino visto como transmissão de conhecimentos levando em conta as provas de múltipla escolha e como isso acaba influenciando o comportamento dos educandos.

A ideia do relato reflexivo surgiu através da disciplina “Paradigmas de Ensino”. Ao longo das aulas, mantivemos contato com textos teóricos, narrativas de experiências educacionais e reflexões críticas sobre a prática docente com a finalidade de refletir como as diferentes maneiras de ensinar acabam resultando em distintas formas de aprendizagem e por isso, esses debates são saberes indispensáveis para os educadores. A presente pesquisa se justifica como um meio de analisar como as avaliações de múltiplas escolhas podem afetar (positivamente ou negativamente) o futuro dos jovens que irão atuar no mercado de trabalho, interagir com seus semelhantes, refletir sobre seus deveres e garantir seus direitos. Para desenvolver essas competências é necessário um bom ensino de Língua Portuguesa e consequentemente uma melhor forma de avaliar se esses conhecimentos foram alcançados.

Para fundamentar o relato, emergiu a seguinte questão norteadora: quais as consequências das avaliações de múltiplas escolhas para a formação dos alunos de ensino médio? Para conseguirmos responder a essa questão se torna necessário estabelecer o objetivo: analisar como as lacunas que são deixadas por esse método avaliativo acabam prejudicando o comportamento dos jovens fora do ambiente escolar.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Por causa da pandemia¹² da COVID-19¹³, as aulas presenciais da grande parte das escolas públicas e privadas do país se encontram suspensas por tempo indeterminado e dessa forma estão sendo realizadas totalmente online. Consequentemente, para a obtenção dos dados do relato reflexivo foi feita uma mesclagem de duas formas de observações: presencial (que se utilizou de fotografia e entrevista) e a remota (que deteve sua análise aos vídeos das aulas gravadas e a aplicação de um formulário aos alunos).

A investigação foi realizada em uma escola estadual de uma pequena cidade do agreste paraibano que propicia ensino fundamental II e ensino médio na modalidade integral de ensino, porém com a pandemia está ofertando aulas inteiramente de forma remota. No ano em que esse

12 Segundo a Organização Mundial da Saúde: pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia (surto que afeta uma região) se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

13 O coronavírus (ou COVID-19) é uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

relato foi redigido (2021) detêm em média 275 alunos, distribuídos em: 1 turma de 9º ano do ensino fundamental, 4 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano e 3 turmas de 3º ano (ambos do ensino médio), em média são de 30 a 33 alunos por classe. A maior parte dos estudantes são de classe média e baixa e são residentes, em sua maioria, da zona rural.

Como instrumento para a coleta de dados irá ser utilizado um questionário com 10 perguntas que podem ser dividido em duas partes: as 5 primeiras perguntas são de âmbito pessoal, afim de conhecer melhor a situação dos discentes (se moram na zona urbana ou rural, situação socioeconômica, se possuem acesso a internet, quais são as experiências nas aulas de Língua Portuguesa, entre outros). O restante das questões procuram indagar como eles se sentem respondendo esse tipo de avaliação e até como a questão do erro é vista na sala de aula. Vale ressaltar que para a análise de dados, apenas utilizamos a questão 7 que pergunta qual o método avaliativo que eles mais gostam e o porquê e a questão 8 que inquirir se a nota ao final da avaliação condiz com a aprendizagem dos mesmos. Esse instrumento foi aplicado a 30 alunos de terceiro ano do ensino médio no ano de 2021. Eles responderam ao questionário de forma remota através de um formulário do Google no intervalo entre duas aulas.

Na entrevista que foi realizada com uma professora de português da instituição, procuramos saber o que ela pensa sobre esse método avaliativo: se auxilia verificar o aprendizado dos discentes, quais as orientações dos órgãos superiores (direção e secretaria de educação) e o motivo desse método ser o mais escolhido entre as escolas de todo o país. As perguntas e respostas foram gravadas através de um telefone celular e para compor os dados do relato foi transcritos um pequeno fragmento através das normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Como citado anteriormente, para conseguir resultados que vão contribuir para responder à questão norteadora (quais as consequências das avaliações de múltiplas escolhas para a formação dos alunos de ensino médio?) e com isso, alcançar o objetivo proposto (analisar como as lacunas que são deixadas por esse método avaliativo acabam influenciando o comportamento dos jovens fora do ambiente escolar) se tornou necessário fazer uma pesquisa em campo e relaciona-la com um aporte teórico de vários especialistas e estudos da área educacional.

As avaliações de múltiplas escolhas são muito utilizadas como porta de entrada para concursos públicos e cursos de nível superior (Enem ou vestibulares). Porém de acordo com um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), a realização dessa forma de avaliação não consegue selecionar de forma totalmente eficaz qual indivíduo é o mais indicado para ocupar essas vagas e para isso, eles acabam

defendendo o fim dessa forma de avaliar: “Vários tipos de prova são hoje aplicados no Brasil, sem, entretanto, existir provas práticas, que emulem ou simulem situações reais com as quais o eventual aprovado se depararia no cotidiano [...]” conta o coordenador da pesquisa. Ainda nesse mesmo estudo, os investigadores defendem que “A proposta é o uso de questões escritas discursivas que abordem situações reais a serem vivenciadas pelos futuros contratados. Além disso, defende a aplicação de prova prática nos casos em que a discursiva for insuficiente para avaliar a qualificação do candidato” ou seja, o uso das avaliações de múltiplas escolhas, de acordo com essa investigação, é algo negativo para todas as pessoas que irão realiza-la porque não consegue, muitas vezes, testar suficientemente conhecimentos dos alunos e/ou concurseiros.

Além desses apontamentos que são observados no momento em que o adolescente ou adultos vão para o mercado de trabalho, ainda conseguimos encontrar problemáticas que ainda são enfrentadas em sua vida escolar. Mesmo com o passar dos anos, os colégios continuam seguindo a visão tradicional de ensino, como MORAES (2012) comenta brevemente em sua obra: “[...] continuam oferecendo uma escola fechada, centralizada, estável, destinada a uma população qualquer, totalmente amorfa, um tratamento igual para todos, descuidando das diferenças e das necessidades individuais.” ou seja, nessa forma de pensar o ensino prevalece a transferência de conhecimento de um indivíduo para o outro (ou do professor para o aluno) e acaba sendo mais do que isso: o docente ensina algo e imediatamente, todos os estudantes vão absorver todo aquele aprendizado de uma só forma e desconsidera totalmente as variantes que acabam influenciando cada sujeito: suas vivências, cultura, crenças, entre outros.

Seguindo o conceito de ensino e conhecimento propagado pelas escolas conseguimos chegar à visão das avaliações de múltiplas escolhas: mais uma vez o conhecimento é visto como uma transferência de um sujeito para o outro e esse indivíduo que “aprende” não possui variantes que podem mudar sua visão acerca de determinados conteúdos. Por isso, a visão negativista do erro é algo muito presente desse tipo de avaliação, como SUASSUNA (2007) chama atenção: “As intervenções do professor, uma vez constatado o desvio em relação a objetivos e conhecimentos previamente estabelecidos, deveriam se dar sempre no sentido de “corrigir a rota” do aluno (re)conduzindo-o a atingir esses mesmos objetivos e conhecimentos”, então quando o aluno se distancia desse saber, que deveria ser transmitido integralmente e “sem grandes problemas”, automaticamente acaba resultando em notas inferiores.

Porém nem todos os educadores concordam com essa visão, como podemos observar no fragmento da entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa da instituição de ensino observada:

Fragmento da entrevista realizada com a professora de LP

Entrevistadora: você acha que... essa forma de avaliar é interessante para os alunos?

Professora: as questões são todas de múltipla escolha com cinco alternativas é:: já:: é: pra eles irem se habituando a questão das provas que: a gente faz hoje né enem concurso:: enfim é nesse modelo de múltipla escolha por conta disso é:: na minha opinião... não é muito instigante para o aluno... porque: eles marcam a alternativa que acham que está correta e: pronto::: eu acho que... quando as questões possuem respostas abertas... eles se esforçam mais para tentar me convencer que aquela resposta está correta

[

Entrevistadora: então assim eles aprendem mais?

Professora: exatamente:: muitas vezes ou na maioria das vezes... na ¹avaliação semanal... que por conta da pandemia: passou a ser bimestral... eles acabam... chutando a: resposta e acabam acertando e:: eu acho que isso não é interessante...

Como podemos observar no fragmento da entrevista, a professora acaba concordando com a pesquisa realizada pela FGV e UFF, pois de acordo com a opinião dela os alunos conseguem demonstrar seu conhecimento mais facilmente em questões discursivas (que ela chama de questões com respostas abertas) e assim os resultados conseguem ser mais precisos. A partir dessa conclusão, podemos atentar que ela acaba seguindo uma visão de ensino diferente da tradicional que foi apresentada por Moraes anteriormente. No trecho “quando as questões possuem respostas abertas eles se esforçam mais para tentar me convencer que aquela resposta está correta” não aparece a concepção de copiar tudo aquilo que o professor tinha explicado anteriormente, mas ela acaba demonstrando uma preocupação em relação ao fato dos educandos explicarem com suas palavras o que conseguiram aprender nas aulas e assim conseguir avaliar exatamente o conhecimento adquirido.

Outro ponto que necessita ser destacado na entrevista é a citação dos concursos públicos e vestibulares, a escola (ao nosso ver) acaba se interessando mais nessas questões do que em uma avaliação de um aproveitamento melhor (não só com as questões discursivas, mas também com outros métodos de avaliação), pois com um maior número de estudantes passando nos

vestibulares, esse colégio acaba ganhando uma maior visibilidade e destaque entre as demais. A prova dessa realidade é que, de acordo com Amanda Viegas (2018), um dos fatores mais comuns que os pais consideram antes de matricular seus filhos em uma escola é o “desempenho dos alunos no Enem e aprovação no vestibular”

Por outro lado, na aplicação do questionário para os alunos do terceiro ano de ensino médio, obtivemos respostas que não se distanciam da realidade apresentada pela docente da instituição, como podemos ver nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: respostas dos discentes na questão 7



Gráfico 2: respostas dos discentes na questão 8



O resultado do primeiro gráfico deixa evidente o que a professora e a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas e a Universidade Federal Fluminense já tinham chamado atenção: as avaliações com respostas discursivas são mais aceitas, porque conseguem tanto ajudar o

professor a julgar se aquele aluno conseguiu aprender o conteúdo em questão, como também auxilia aos alunos a melhor dissertar suas respostas e, conseqüentemente defender seu ponto de vista.

Essa realidade demonstrada anteriormente, acaba resultando no segundo gráfico que nos mostra algo preocupante: os educandos, dessa instituição, estão obtendo ¹⁴notas altas sem ter conseguido aprender o conteúdo proposto da Língua Portuguesa e as conseqüências disso irão ser as mais variadas possíveis para os futuros cidadãos do país, pois de acordo com Antunes (2009), o bom ensino de línguas pode, entre outras coisas: “fomentar a prática da *observação*, da *análise*, do *questionamento*, da *reflexão crítica*, com a convicção de que conhecer é um processo em constante desenvolvimento e de que não existe um saber pronto, acabado, inalterável” ou seja, o indivíduo aprende a ser mais humano.

Outro efeito disso é a dificuldade de conseguir interpretar textos do cotidiano, que o componente curricular na escola é o principal responsável por incentivar isso, como LENNON (2016) comenta: “A [interpretação](#) está mais presente em nossas vidas do que a maioria das pessoas imaginam, utilizamos **interpretação** para entendermos algo escrito de uma forma mais subjetiva, para entendermos um filme, uma peça de teatro, etc.

Interpretação não se baseia apenas ao texto, refere-se a signos linguísticos, a mensagens verbais e não-verbais, ao entendimento de imagens e as mensagens passadas através delas, a semiótica.”. Então a boa compreensão da Língua Portuguesa é crucial para a formação do cidadão, já que mais do que um “conjunto de regras” como o senso comum defende, garante a melhor comunicação, a criticidade, o questionamento e a reflexão sobre a sociedade em que todos estão inseridos.

Dessa forma, com base nos resultados expostos e discutidos ao longo do trabalho reflexivo podemos inferir que as conseqüências das avaliações de múltipla escolha para a formação dos indivíduos da sociedade são diversas: inicialmente, o docente não consegue verificar se os alunos compreenderam o conteúdo da disciplina porque tem a possibilidade dos mesmos terem marcado a alternativa sem possuir certeza disso e essa falta de confiança pode ser explicada por uma falha na aprendizagem que vai resultar futuramente em suas práticas como indivíduo que vive em sociedade e necessita dominar a sua língua para ter melhores oportunidades de emprego, garantir seus direitos e interagir com seus semelhantes por meio de linguagem verbal ou não-verbal.

¹⁴ Como explicado para os alunos, o conceito de “notas altas” utilizado nessa pesquisa leva como referência as notas a cima de 7, que comumente são utilizadas pelas escolas no país.

3 CONCLUSÃO

A partir dos resultados encontrados na pesquisa se faz necessário refletir sobre as escolhas que o professor é obrigado a fazer, pois de um lado a direção da escola e até os próprios alunos podem exigir que seja feita a avaliação a partir das questões com respostas de múltipla escolha porque são mais cobradas nos vestibulares, concursos e entre outros, como é mostrado na transcrição da conversa com a professora, todavia em algumas vezes (como foi apresentado nesse relato e na pesquisa da FGV e UFF) essa forma de avaliar não vai conseguir verificar se o aluno compreende e domina os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, se tornando mais eficiente as questões discursivas ou outros métodos como portfólios, seminários e debates.

Não é objetivo desse trabalho criticar esse método avaliativo até porque se torna bastante necessário para a vida dos educandos na sua vida após o término de seus estudos escolares, entretanto nesse caso, não se mostrou muito eficiente para a verificação dos saberes dos mesmos e que uma falha nessa aprendizagem, que foi demonstrada no gráfico 2 dessa análise, pode resultar em efeitos negativos para o futuro dos próprios alunos, como por exemplo, uma dificuldade de interpretar os diferentes textos que eles podem encontrar no dia a dia.

Porém como podemos perceber, esse tipo de avaliação consegue refletir muito bem a visão de ensino que é propagada na grande parte das escolas: como transmissão de conhecimento e que é algo igual para todos, desconsiderando suas vivências, crenças e culturas, também por conta desse fator, acaba sendo o modelo de prova mais aplicado em todo o país. Entretanto, como observamos com a fala da professora entrevistada, os docentes estão cada vez mais se sentindo incomodados com isso e percebendo os vários pontos negativos. Com essa visão que tende a se proliferar ao passar dos anos, é bem provável que essa realidade passe a mudar nas próximas décadas, passando a um estilo de prova mais justa e que consiga contemplar as diferentes visões de um mesmo assunto/conteúdo.

O estudo dessa temática se torna bastante relevante para os estudantes de graduação que futuramente vão se tornar professores, pois poderão pensar mais sobre suas formas de avaliação e quais os paradigmas que as orientam porque assim conseguirão promover o conhecimento para o maior número de alunos possível. Por outro lado, podem garantir uma maior qualidade no ensino que acaba refletindo em uma sociedade mais justa, crítica e reflexiva para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto, ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 33-45.
- BURKE, Thomas Joseph. **Por uma revolução de qualidade no ensino: invertendo o paradigma**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.
- LEAO, Denise M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Caderno de Pesquisa [online]**, 1999, n.107, p.187-206. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2021.
- LENNON, John. 8 fatores que mostram a importância do português no cotidiano. **Canal do ensino**, 2016. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/8-fatores-que-mostram-a-importancia-do-portugues-no-cotidiano>. Acesso em: 13 de maio de 2021.
- MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para as práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus: 2012.
- SCHUELER, Paulo. O que é uma pandemia. **Portal Fiocruz**, 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.
- TESINI, Brenda L. Coronavírus e Síndromes respiratórias agudas (COVID-19, MERS e SARS. **Manual MSD**, 2020. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrus-respirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-e-s%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19-mers-e-sars>. Acesso em: 9 de abr. de 2021.
- TOKARNIA, Mariana. Estudo aponta falhas e propõe mudanças nos concursos públicos. **Jusbrasil**, 2013. Disponível em: <https://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/100358033/estudo-aponta-falhas-e-propoe-mudancas-nos-concursos-publicos>. Acesso em: 12 de maio de 2021.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.
- VIEGAS, Amanda. Os fatores mais procurados pelos pais na hora da matrícula. **Plataforma Educacional**. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/7-criterios-que-os-pais-analisam-para-definir-matricula-escolar/>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

CASTELOS E PRINCESAS: O UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS EM SALA DE AULA VIRTUAL

Luíza Oliveira BRAZ¹⁵
Márcia Tavares SILVA¹⁶

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato reflexivo que visa dois movimentos importantes: narrar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Supervisionado de Literatura no Ensino Fundamental. Logo, o objetivo principal é propiciar uma reflexão acerca da prática de iniciação à docência em literatura a partir das atividades regenciais realizadas numa turma do 9º ano da Escola Cidadã Integral Professor Itan Pereira.

Devido à suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia de SARS-CoV2, o estágio se deu no modelo de ensino remoto em duas turmas de 9º ano (unificadas em razão do contexto) da Escola Cidadã Integral Professor Itan Pereira, situada na rua Luiz Motta, do bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande, Paraíba. Diante disso, não foi possível interagir propriamente com toda a comunidade escolar, exercício importante para reconhecer as práticas pedagógicas em atividade, apesar disso, pude perceber através do perfil no *Instagram* da instituição, que a escola se preocupa com o desenvolvimento extracurricular dos alunos, sempre promovendo atividades e eventos, que se mantiveram ativos através das plataformas virtuais, indo além dos tradicionais conteúdos ministrados em sala de aula.

Para a estruturação e planejamento do estágio, organizado em seis aulas de 50 minutos cada, as ferramentas digitais foram de suma importância para a realização das atividades ancoradas no Letramento Literário (COSSON, 2021), que se deu a partir da imersão no universo dos contos de fadas, explorando diferentes linguagens literárias e as adaptações. Selecionei esta temática por acreditar fazer parte do conhecimento prévio dos alunos, dessa forma o educando seria colocado numa posição de sujeito agente do seu processo de aprendizagem, bem como da sua formação leitora, além da possibilidade de explorar novos percursos literários. Com isso, as discussões das leituras realizadas constituem uma via de mão dupla, em que o aluno ativa seu arcabouço cultural e leitor que é enriquecido através do educador, neste caso pela figura de professora estagiária que ocupei.

¹⁵ Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Instituição Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: luiza.oliveira99@hotmail.com

¹⁶ Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professora pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

Os planos de aula que formalizaram o estágio tiveram como base conversas informais com a professora supervisora, materiais voltados para o 9º ano disponíveis na *internet* e orientações como a Prof.^a Dr.^a Márcia Tavares. Esta organização levou em consideração, ainda, as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, em relação à Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como às específicas ao 9º ano.

A partir disso, pude elaborar os seguintes objetivos:

Data	Aulas	Objetivo geral
18/08/21	1	Ativar conhecimentos prévios acerca dos contos de fadas clássicos
25/08/21	1	Conhecer o conto maravilhoso de Marina Colasanti
01/09/21	2	Conhecer a estrutura dos contos de fadas; Conhecer algumas simbologias presentes nos contos de fadas
08/09/21	1	Conhecer uma nova estrutura de contos de fadas.
15/09/21	1	Apresentar o mapa mental sobre personagem

(BRAZ, 2021)

Tendo em vista os aspectos supracitados, este relato irá privilegiar a ação reflexiva diante dessa experiência inicial de ensino no campo da Literatura, compreendendo-a enquanto uma etapa muito significativa para a formação docente, propiciada através do Estágio Supervisionado Obrigatório. Assim, analiso, do ponto de vista de professora estagiária, as aulas planejadas e ministradas, a fim de ressaltar como essa experiência foi enriquecedora para os envolvidos.

Dessa forma, além desta introdução, este trabalho segmenta-se em três tópicos: *Como a sala de aula virtual pode ser um castelo?*, em que justifico teoricamente a seleção temática e apresento alguns aspectos metodológicos; em seguida *Percorrendo diferentes reinos: os planos de aula*, narro, de forma geral, o planejamento de cada aula, além de refletir acerca da prática e evidenciar alguns aspectos; por fim, no terceiro tópico intitulado *Uma nova realeza: o aluno como protagonista (a expansão)* aprecio a organização e execução das atividades correspondentes à etapa de expansão do Letramento Literário (COSSON, 2021) realizada no último encontro com a turma. Por fim, apresento as *Considerações finais* e as *Referências*.

2 COMO A SALA DE AULA VIRTUAL PODE SER UM CASTELO?

Uma vez que o ensino de Literatura não configura uma disciplina específica nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as atividades que se dedicam à leitura literária nesta etapa dividem espaço com os conteúdos de Língua Portuguesa e de produção textual. Nesse sentido, Fontão (2010) defende a importância de se utilizar de estratégias que tenham o “intuito de

desenvolver o hábito de leitura na escola e despertar o interesse do aluno pela literatura no ensino fundamental” (p. 192). Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2017) é importante no que diz respeito ao Campo Artístico-literário desta etapa da educação, visto que defende a formação de um leitor-fruidor a partir da diversidade seja de gêneros, temas, estilos e/ou autores.

A partir disso, o estágio foi estruturado tendo como base o universo dos contos de fadas, com o propósito de fazer da sala de aula virtual um castelo, onde as temáticas, personagens e espaços dessas narrativas propiciassem a construção de um cenário literário, apesar do modelo de ensino remoto, com participação ativa dos alunos. Reitero, que a escolha se deu pelo fato desses contos fazerem parte do universo leitor da maioria das pessoas, seja através dos contos escritos mais clássicos ou das adaptações. Dessa forma, concordo com Rouxel (2013) que a importância da literatura nesta etapa

é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito [...] É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura (ROUXEL, 2013, p.3)

A fim de propiciar essa formação apontada por Rouxel (2013), metodologicamente, os planos de aula do estágio foram estruturados considerando algumas etapas da sequência expandida do letramento literário (COSSON, 2021), tendo em vista o curto período para desenvolvimento das atividades regenciais.

Essa escolha metodológica visou, principalmente, uma imersão nos contos de fadas que fosse além da leitura dos clássicos, avançando para o contato com diferentes linguagens, que propiciou a expansão, proposta pela sequência, visto que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2021, p. 35). Nesse sentido, as aulas seguiram uma determinada ordem que partiu da leitura do clássico, passando por uma compreensão de simbologias (CHEVALIER; GHEERBRANT; 2015; FERREIRA; PEREIRA; 2017) e elementos narrativos (GANCHO, 2006), para o conhecimento de novas estruturas de contos de fadas, com diferentes autores.

3 PERCORRENDO DIFERENTES REINOS

A fim de iniciar essa jornada entre princesas e reinos, o primeiro encontro compreendeu a etapa de motivação, conceituada como uma “atividade de preparação, de introdução dos alunos ao universo do livro a ser lido” (COSSON, 2021, p. 77), neste caso, a inserção ao amplo

contexto dos contos de fadas. Como estratégia metodológica promovi a ativação dos conhecimentos prévios sobre essas narrativas, através da construção de uma nuvem de palavras (figura 1) pela plataforma *Mentimeter*, com o propósito de utilizar ferramentas digitais para tornar a aula mais dialógica e participativa.

Figura 1 - Nuvem de palavras

O que você conhece dos contos de fadas?



Fonte: Relatório de estágio da autora

Após a construção e discussão dessa nuvem de palavras, foi feita a leitura compartilhada em voz alta da versão clássica do conto “A Bela Adormecida”, escrita pelos irmãos Grimm. O artifício de usar uma leitura como motivação oportunizou discussões bastante profícuas com os alunos, além de confirmar que esta seria uma temática bastante rica a ser trabalhada, apesar dos alunos estarem em faixa etária entre 13 e 14 anos de idade, que poderiam não se envolver tanto com as questões apresentadas nessas narrativas, por vezes consideradas “infantis”.

Após esse primeiro momento de contato com o texto clássico, seguindo a perspectiva do professor, aqui estagiária, enquanto “o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final” (COSSON, 2021, p. 32), as atividades de leitura e compreensão procuraram abranger diversidade e o conhecimento de outras linguagens literárias.

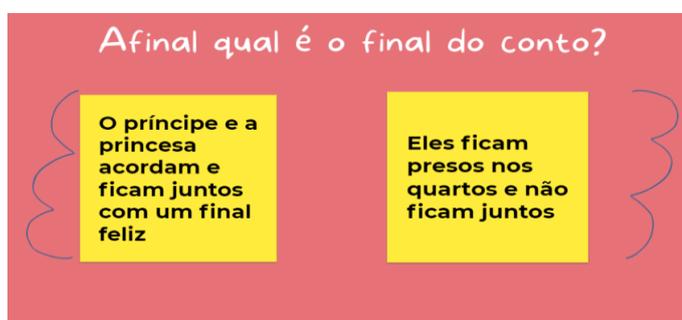
Com isso, o segundo encontro foi dividido em dois grandes momentos: o primeiro que compreendeu a etapa de introdução da sequência expandida do letramento literário (COSSON, 2021) em que foram apresentadas aos alunos informações básicas sobre Marina Colasanti e a obra *Mais de 100 histórias maravilhosas* (2015) e o segundo contemplou a etapa de leitura, compartilhada em voz alta, do conto maravilhoso “Sete anos e mais sete” presente na obra apresentada, objetivando a compreensão da construção narrativa dos contos de fadas.

Para a leitura do conto, adotei a seguinte estratégia: o conto foi enviado aos alunos, através da plataforma *Padlet*, para que fosse realizada uma primeira leitura do conto com seu final suprimido, assim na aula seguinte os alunos poderiam inferir possíveis desfechos para a

história, que seriam confirmados, ou não, a partir de uma segunda leitura, compartilhada em voz alta, em sala de aula.

Entretanto, o envolvimento dos alunos com esta atividade de leitura assíncrona foi baixo, sendo então feita de forma coletiva de forma síncrona. Portanto, foi realizada uma primeira leitura do conto em que o final foi suprimido; seguida da construção de um quadro, através do *Jamboard* (figura 2), com as possibilidades de desfecho apresentados pelos alunos, a fim de verificar qual de fato era o desfecho do enredo e por fim fazer a leitura completa.

Figura 2 - quadro de possíveis desfechos



Fonte: Relatório de estágio da autora

Através desse recurso metodológico, os alunos exercitaram a capacidade de construir inferências, além de estabelecer conexões, já que destacaram as semelhanças e diferenças com o conto “A Bela Adormecida” lido anteriormente, tendo em vista que o conto colasantiano representa uma forma de releitura.

Nesse sentido, saliento como o uso do aplicativo *Jamboard*, enquanto um quadro virtual, permitiu a socialização das inferências construídas coletivamente pelos alunos, possibilitando uma discussão das interpretações gerais da narrativa. Assim, saliento que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2021, p. 34), e por isso a leitura de Marina Colasanti é importante, pois proporciona a ampliação dos horizontes literários a partir da Literatura Brasileira, além de colocar os alunos-leitores em formação diante de um texto representante dessa atualidade, mas que é pertencente ao mesmo contexto que foram introduzidos.

Neste mesmo caminho, o encontro seguinte deu continuidade à etapa de leitura e compreendeu, em parte, a etapa de expansão (COSSON, 2021), pois promoveu o contato com versões adaptadas dos contos de fadas, viabilizando a comparação entre diferentes linguagens literárias, o livro ilustrado e a linguagem cinematográfica, a partir de um trailer, devido ao curto

tempo para o desenvolvimento do estágio. Além disso, esta aula contemplou a etapa de interpretação (COSSON, 2021), pois os alunos puderam construir sentidos para os textos lidos associados ao entendimento da estrutura narrativa dos contos de fadas.

Diante disso, foi feita a leitura da versão da Turma da Mônica (2008) em livro ilustrado da “Cinderela” e a exibição do trailer do filme “Cinderela” (2021), produzido pela *Amazon Prime Vídeo*. A seleção desses textos favoreceu a elaboração de uma rede de sentidos que colocou as duas obras em plano comparativo. A versão da Turma da Mônica foi considerada pelos alunos mais próxima da narrativa clássica, já a versão cinematográfica como mais distante, visto que perceberam diferenças na construção da princesa, sendo associada a conceitos ligados a contemporaneidade, de uma mulher que busca seus anseios pessoais.

Após essas leituras, os encontros tiveram como objetivo o estudo dos elementos da narrativa (GANCHO, 2006) típicos do gênero lido através de trechos dos contos já discutidos em sala de aula. A intenção não foi promover um estudo de teoria narrativa, mas fazer com que os alunos percebessem como esses aspectos são importantes para a construção de sentidos. Assimilando, por exemplo, o motivo pelo qual nem todos os personagens têm seu desfecho apresentados na narrativa. Neste mesmo sentido, foi estruturada a aula sobre simbologias (CHEVALIER; GHEERBRANT; 2015; FERREIRA; PEREIRA; 2017), em que foram focalizados elementos presentes nos textos lidos, a fim de explicar como os detalhes representam mais uma camada de significações a enredos curtos, como os contos de fadas.

Com esses encontros, que não tiveram como foco a leitura compartilhada propriamente dita, foi possível observar mais evidentemente que a importância do papel do professor/estagiário, “não é mais transmitir uma interpretação produzida fora dele e institucionalizada” (ROUXEL, 2013, p. 7), mas sim ocupar um lugar de intermediário da leitura literária, que procura instigar a socialização de interpretações, incentivar o ato de ler e colaborar na formação de alunos que sejam leitores-fruidores.

A fim de proporcionar o conhecimento de uma estrutura que difere um pouco dos contos lidos até então, foi feita a leitura do conto “O coração peludo do mago”, que integra o livro *Os contos de Beedle, o Bardo* (ROWLING, 2008), como representativo de um conto de fadas do universo da saga *Harry Potter*. Como expõe a autora na introdução da obra,

As histórias de Beedle se assemelham aos nossos contos de fadas sob muitos aspectos; por exemplo, a virtude é normalmente premiada e o vício castigado. Apresentam porém, uma diferença evidente. Nos contos de fadas trouxas, é comum a magia estar na raiz dos problemas do herói ou da heroína - a bruxa malvada envenenou a maçã ou fez a princesa mergulhar em um sono de cem anos, ou transformou o príncipe em uma fera horrenda. Nos *Contos de Beedle, o Bardo*, ao contrário, encontramos heróis e

heroínas que, embora capazes de realizar mágicas, descobrem que lhes é quase tão difícil resolver seus problemas quanto o é para nós, trouxas. (ROWLING, 2008, p.7-8)

Dessa forma, os alunos conheceram uma construção que representa um certo rompimento com as leituras anteriores, proporcionando a ampliação do horizonte de leitura do aluno sujeito leitor através da diversidade de autores, como apresentado na BNCC (BRASIL, 2017). A aula foi dividida em dois momentos: o primeiro compreendeu etapas de leitura e interpretação (COSSON, 2021) do conto, já no segundo momento foi explorada a etapa de expansão, visto que pretendeu uma atividade expositiva-dialogada de comparação entre os contos lidos e o conto de Rowling.

A leitura desse conto, foi importante para que os alunos pudessem perceber como a estrutura dos contos de fadas, mundialmente conhecida, foi inserida no contexto da saga, igualmente conhecida, e como, com essa “transposição de mundos”, ocorreu uma mudança temática em que o desfecho representa uma ruptura comparada aos demais lidos. Além do mais, a estratégia metodológica de compreensão do conto a partir da seção “Comentários de Alvo Dumbledore sobre ‘O coração peludo do mago’”, presente no próprio livro, fomentou essa ação comparativa.

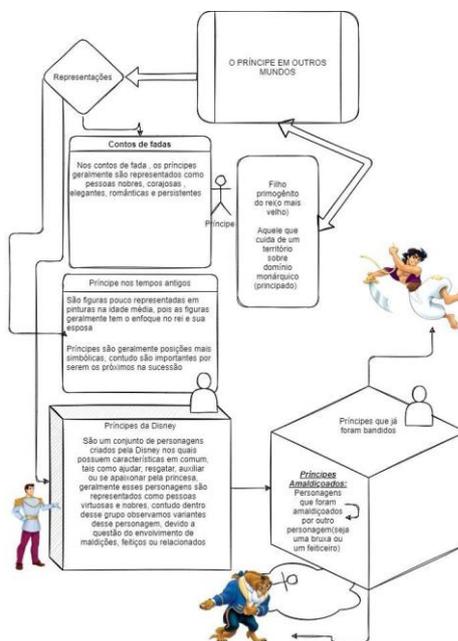
4 UMA NOVA REALEZA: O ALUNO COMO PROTAGONISTA (A EXPANSÃO)

A conclusão do estágio teve como principal intuito colocar os alunos em uma posição de protagonismo para que pudessem apresentar, de forma sintética, o que foi trabalhado ao longo dos encontros, dessa forma, a última aula foi reservada para a apresentação de mapas mentais. Organizados em grupos, cada um ficou responsável por tratar de um personagem típico dos contos de fadas, essa atividade além de explorar a exposição oral dos alunos, prevista na BNCC (BRASIL, 2017), também faria uma síntese do que foi lido e discutido ao longo das aulas. Foi planejada para compreender a etapa de expansão da sequência expandida (COSSON, 2021), visto que pretendia uma atividade expositiva-dialogada, por parte dos alunos, de comparação entre as diferentes representações que um mesmo personagem pode ter em diferentes linguagens e enredos.

Entretanto, o baixo envolvimento dos alunos possibilitou apenas a apresentação de três mapas mentais que tratavam de personagens diferentes, dessa forma não foi desenvolvido o exercício comparativo, mas a experiência foi positiva, uma vez que instigou a criatividade dos alunos, os colocando em uma posição de pesquisador, como pode-se observar a seguir com o

mapa mental que explorou diferentes representações da figura príncipe, de forma comparativa (figura 3):

Figura 3 - mapa mental - representações da figura do príncipe



Fonte: Relatório de estágio da autora

Apesar de não ter sido possível realizar o exercício comparativo entre mapas mentais, através da figura acima podemos perceber que este grupo buscou comparar as características de três príncipes bastante conhecidos pelas adaptações do universo Disney, nesse sentido a etapa da expansão pôde ser explorada tanto pela apresentação do grupo, quanto pelas discussões que o mapa suscitou com toda a turma, embora a participação para a produção ativa tenha sido baixa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o momento do estágio supervisionado como uma oportunidade de unir conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação e atividades regenciais de um professor em formação, observo e analiso esta experiência como bastante significativa, tanto para o processo de desenvolvimento da minha identidade enquanto professora de Literatura, como para os alunos da turma em que as atividades foram concretizadas.

Dessa forma, ressalto que a seleção do universo dos contos de fadas foi bastante positiva, assim pode-se depreender que é um tema que oportuniza discussões e construções de sentidos ricas em diferentes faixas etárias, sendo o percurso metodológico como a chave para essa experiência de leitura significativa. Nesse sentido, a estratégia metodológica de explorar diferentes linguagens literárias representou um grande aliado para o desenvolvimento do

estágio, já que os alunos foram colocados em contato com a diversidade a partir de um mesmo cenário, em meio a castelos e princesas.

Sendo assim, considero que atingi os objetivos que foram sendo delineados a cada aula ministrada, bem como foi possível viabilizar a formação leitora dos alunos enquanto leitores-fruidores através de uma posição mediadora, representando uma ponte entre a turma e uma parte da grande diversidade de textos que a literatura abarca, em suas mais diversas linguagens e formas.

Por fim, ressalto, que apesar do período curto para desenvolvimento das atividades regenciais e do modelo remoto de ensino, o qual não somos formados para atuar, esse primeiro contato com o ensino de literatura representou uma importante etapa para a minha formação docente e construção identitária enquanto professora, além de ver no uso das ferramentas digitais um importante recurso para o contato interativo com os alunos, desencadeando uma participação ativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 2017. Livro eletrônico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 abr. 2021.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Colaboração de André Barbault. Tradução de Vera Costa e Silva. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 2015.

CINDERELA | Trailer Oficial | Amazon Prime Video. Amazon Prime Video. **Youtube**. 03 ago. 2021. 2min41s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kX2Xq9AqqV8><https://www.youtube.com/watch?v=kX2Xq9AqqV8>. Acesso em: 22 ago. 2021.

COLASANTI, M. Sete anos e mais sete. *In*: COLASANTI, M. **Mais de 100 História Maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015. p. 31-32

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, N. B. da S; PEREIRA, J. A. “Sete anos e mais sete”: a (re) invenção de um clássico. **Revista Odisseia**, v. 2, n. 2, p. 23-39, 2017.

FONTÃO, L. A Literatura no Ensino Fundamental: Leitura e Recepção. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 184-198, 2010. DOI: 10.5007/2175-7917.2010v15n2p184. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-917.2010v15n2p184>. Acesso em: 9 nov. 2021.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GRIMM, J; GRIMM, W. A Bela Adormecida. *In:* BORGES, M. L. X. de A.; MACHADO, A. M. **Contos de Fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

ROWLING, J.K. O coração peludo do mago. *In:* **Os contos de Beedle, o Bardo.** Tradução: Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SOUSA, M. Cinderela. *In:* **Turma da Mônica:** Princesas e Contos de fadas. São Paulo, Editora Panini, 2008.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TRANSIÇÃO DO PRESENCIAL PARA O REMOTO: COMO A ORIENTAÇÃO PARADIGMÁTICA FOI AFETADA PELO CONTEXTO PANDÊMICO?

Vinícius Ryan de Sousa MONTENEGRO¹⁷
Francyelle Loiola RAMOS¹⁸
Edmilson Luiz RAFAEL¹⁹

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 30), a noção de paradigma consiste na forma como percebemos e nos relacionamos com o mundo exterior, em outros termos, seria o que costumamos chamar de “visão de mundo”. Desta forma, podemos observar que nosso cotidiano está repleto dos mais diversos paradigmas, já que estes são indissociáveis do mundo social e vice-versa. Sendo a escola uma instituição essencial na formação de cidadãos, é impossível estudá-la sem trazer à tona uma noção paradigmática.

Portanto, nos cursos de licenciatura, é de vital importância que futuros professores — bem como nós — sejam capazes de, não apenas identificar e analisar o paradigma educacional vigente, mas também estarem aptos a posicionar-se criticamente em relação a esse, observando seus pontos positivos e negativos. Vale ressaltar que a Língua Portuguesa ainda é uma disciplina repleta de vestígios de um paradigma antiquado que trata a língua como um objeto autônomo, puro e imutável, distanciando-a da língua utilizada pelo aluno e recorrente em seu mundo. Tal lógica ultrapassada já não é mais capaz de sintonizar-se com estudantes heterogêneos, cientes da pluralidade dos meios digitais.

Acrescendo-se a esta tentativa de superação do paradigma formalista tradicional, os professores têm de enfrentar o desafio ainda maior da readaptação ao ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, crise global que instituiu uma necessidade de se reformular a vivência humana, envolvendo questões relativas ao contato físico, organização política e sanitária.

Apesar do impacto da *internet* e demais plataformas digitais na democratização do conhecimento, é preciso ter consciência que o acesso a tais tecnologias ainda não se dá de forma

¹⁷ viniciusryaan@gmail.com, graduando no curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

¹⁸ francyellelrm@gmail.com, graduanda no curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

¹⁹ eluizrafael@gmail.com, doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

igualitária. Ora, é sabido que o contexto pandêmico representa um percalço considerável para a maioria dos colégios públicos, tendo em vista que as medidas restritivas e sanitárias, mais do que necessárias para lidar com o “inimigo invisível”, exigem uma nova organização social, em outras palavras, a sociedade e seus diversos setores precisam reestruturar sua forma de funcionamento. O referido processo necessita de agentes ativos, e a “melhor maneira de sermos ativos é, de um lado, ler, estudar, pesquisar, discutir, refletir sobre o processo de construção do saber e, de outro, tentar agir na prática pedagógica de uma maneira coerente com esse processo.” (BURKE, 2009, p. 46).

Devido a essa nova problemática, tão pertinente em nosso atual cenário pedagógico global, assumimos como questão motriz deste relato de experiência esclarecer de que modo a transição para o ensino remoto, levando em conta o ensino de Língua Portuguesa, interferiu na prática escolar e, conseqüentemente, em suas orientações paradigmáticas; realizando comparações entre estas duas modalidades e suas respectivas ferramentas pedagógicas, isto é, entre o contexto educacional pré e pós-pandêmico. Além disso, abordaremos como a professora em questão se articulou em face às inúmeras dificuldades oriundas da realidade pandêmica, tais como: saúde psicológica dos alunos, disponibilidade dos aparatos tecnológicos necessários, evasão escolar, entre outros. Levando em consideração a perspectiva de um conhecimento sistêmico, ou interligado, é imprescindível a reflexão a respeito das transformações nas metodologias e práticas educacionais estabelecidas, afinal, se o conhecimento é constantemente criado e recriado, infere-se que a educação “vista como processo, em que o mundo é concebido como movimento, em que tudo está em holomovimento, indica que os fenômenos educacionais estão em permanente estado de mudança e transformação” (MORAES, 2012, p. 87).

A fim de atender a este objetivo, o presente trabalho estrutura-se nos seguintes tópicos, além da presente introdução: descrição e análise da experiência, no qual nosso processo de observação será esmiuçado e analisado sob uma ótica crítica, estabelecendo um comparativo reflexivo entre as respectivas configurações dos ensinos presencial e remoto; considerações finais, onde serão apontadas as principais conclusões e aprendizados resultantes de nossa pesquisa; e, por fim, a referenciação do embasamento teórico utilizado ao longo do trabalho.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Um dos aspectos mais marcantes da obra de Paulo Freire é o destaque da docência como experiência de aprendizagem, ou seja, a ideia de que ensinar é também aprender, sendo assim

um eterno processo, já que o conhecimento é infindo, nunca se encerrando em si mesmo. Logo, o professor deve estar sempre aberto a novas possibilidades e mudanças, sempre se reinventando. Mais do que nunca, em crises como estas, que todos nós tivemos de nos reinventar de alguma forma para nos encaixarmos nas novas exigências, necessidades e limitações de um contexto pandêmico, é momento de retornarmos aos ensinamentos de nosso patrono da educação, pois “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano” (FREIRE, 1991, p. 80).

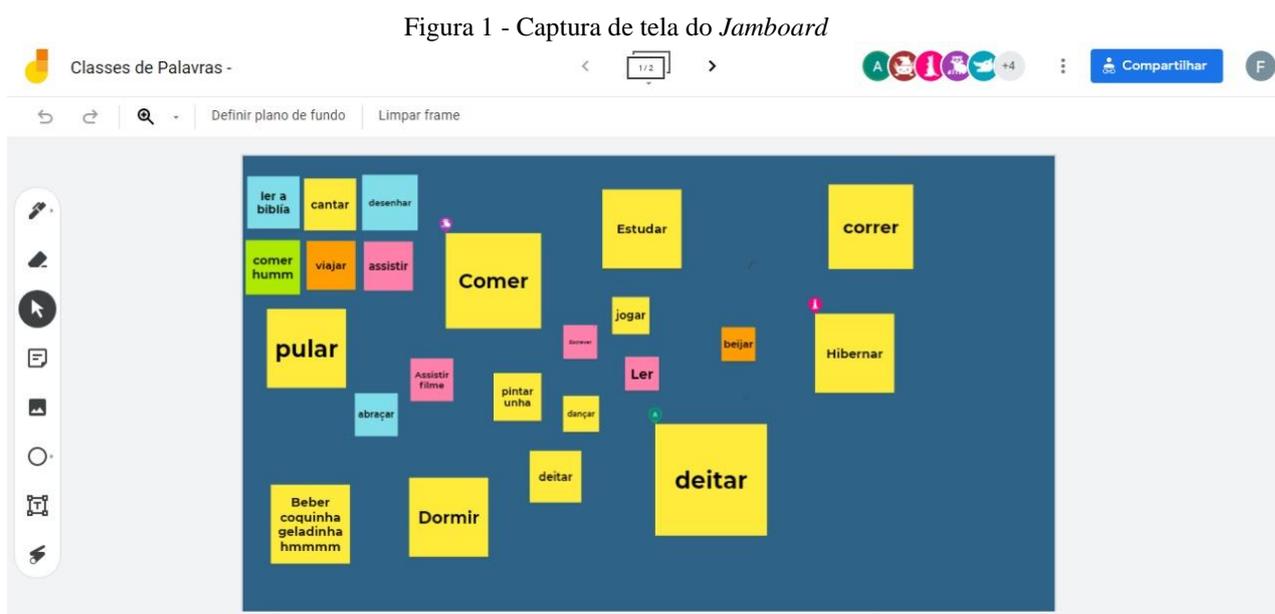
Antes de tudo, é de suma importância esclarecer a usual confusão que se dá entre EAD (Ensino à Distância) e ensino remoto, nomenclaturas normalmente tratadas indistintamente. Enquanto o EAD é uma modalidade de ensino autônoma e distinta do ensino presencial, com metodologia, estrutura, organização e ferramentas próprias voltadas para a realização de uma aprendizagem por meio virtual; o ensino remoto se configura como uma medida paliativa — geralmente temporária — para momentos de impossibilidade de execução de aulas presenciais ou como um complemento para estas, não podendo, portanto, ser considerado uma modalidade independente com um paradigma próprio. No entanto, apesar dessa transição entre modalidades não poder ser classificada como uma total mudança paradigmática, também não é possível dizer que o ensino remoto é uma transposição do presencial. O Art. 48 do decreto nº 41010 discorre sobre este aspecto:

Art. 48. Recomenda-se, respeitadas as autonomias pedagógicas das instituições de ensino, um processo de flexibilização curricular, com revisão dos critérios avaliativos, objetivos de aprendizagem e estabelecimento de ações pedagógicas e administrativas para minimizar os impactos relativos aos prejuízos de aprendizagem, retenção, abandono e evasão escolar, respeitando o que disciplina a legislação nacional e estadual em vigor. (PARAÍBA, 2021, p. 4)

Assim sendo, o que nos foi mais pertinente para iniciar a reflexão a respeito de como o ensino remoto afetou as orientações paradigmáticas da metodologia empregada pela professora em questão foi a questão da readaptação. Se durante o ensino presencial tínhamos aulas expositivas, geralmente acompanhadas por um número considerável de discentes, alguns ligeiramente mais participativos do que outros, percebe-se que com o rompimento do contato humano, as barreiras impostas pelas dificuldades de acesso aos meios tecnológicos contribuíram para a formação do seguinte cenário: número reduzido de alunos e consequente reformulação das metodologias educativas e processos avaliativos.

Logo, com o estabelecimento do ensino remoto, temos uma prática educativa voltada para o trabalho colaborativo, no qual a docente procura formas de estimular a participação dos

alunos com o objetivo de compensar a ausência da interação presencial — de acordo com seu depoimento, a frequência de participação em suas aulas decaiu muito em comparação ao ensino presencial, seja pela timidez, agravada nesse novo e parcialmente desconhecido ambiente, quanto pela maior dificuldade de prender ou averiguar a atenção do aluno; ou até mesmo a falta de suporte tecnológico destes, por exemplo, a ausência de imagem e/ou áudio funcionais — e o desenrolar das aulas segue um plano mais lúdico, e menos voltado para estratégias “conteudistas”, normalmente adotadas no período pré-pandêmico. Assim, a indução de um ensino mais leve se transforma em tática para enfrentar os empecilhos provindos da ausência de contato direto e presencial. É justamente nesse contexto que as plataformas digitais atuam como poderosas ferramentas para estreitar um pouco tanto a relação professor-aluno quanto a dos alunos entre si. Por exemplo, numa aula sobre classe gramatical dos verbos, a professora solicitou que cada aluno escrevesse no quadro digital *Jamboard* ações que gostam de praticar:



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2021.

Essa atitude ilustra, além de uma tentativa de aproximação da realidade dos alunos por meio de seus gostos pessoais, a priorização da interação em vez da exposição: enquanto nas aulas presenciais os recursos mais utilizados eram o quadro branco e o espelhamento de slides pelo equipamento de *datashow*, agora há uma tendência por aplicativos que permitam a colaboração de toda a sala, como o *Jamboard* ou o *Padlet*. Este último, de acordo com a professora, teve resposta bastante positiva por se assemelhar a estrutura de uma rede social, sendo assim mais familiar para os alunos. Entre outros recursos utilizados para despertar o interesse dos discentes e promover a participação e interatividade da sala como um todo, temos:

a criação de dinâmicas, sorteios e uso de recursos multimídia como músicas, vídeos, trechos de séries ou filmes etc. Os processos avaliativos também foram afetados por esta nova tendência: enquanto anteriormente, era mais comum a aplicação de provas tradicionais ou atividades; agora a nota é constituída por pontos de participação, atividades mais simples e menos frequentes, e trabalhos majoritariamente grupais.

Através da imagem do quadro digital exposta acima, também podemos perceber que, ainda que a ferramenta pedagógica utilizada seja recente e inovadora, há a permanência de uma concepção de língua de viés mais tradicional ao optar pela análise de verbos isolados de um contexto, conceituada por Marcuschi como “língua como sistema de regras, que poderia ser estudada imanentemente já que teria um determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa” (MARCUSCHI, 2016, p. 15). Esta ideia recorre posteriormente, na mesma aula, através de uma analogia feita pela professora: “*as classes gramaticais funcionam como uma fábrica, onde cada classe tem sua função específica*”, na qual se transparece a visão de língua como estrutura, herança das teorias de Saussure e Bloomfield. Essa perspectiva, no entanto, não é algo particular da metodologia da professora em questão, e sim uma tendência geral do paradigma educacional vigente, como confirma Irandé Antunes:

A escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas. Nessa visão reduzida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam. (ANTUNES, 2009, p. 20)

Portanto, apesar das alterações no formato de execução das aulas, o cerne paradigmático das aulas realizadas pelo *Meet* permanece quase imutável em relação ao das presenciais, geralmente estruturadas de acordo com o modelo descrito por Cortelazzo *et al* (2018, p. 29), com o professor em posição de evidência e controle da sala de aula, dividindo o processo pedagógico em duas etapas: o ensino, que cabe ao professor; e a aprendizagem, que cabe ao aluno. Dessa maneira, nas aulas observadas, notamos a permanência do professor em posição central de “emissão” do conhecimento, bem como que as dinâmicas que envolvem a participação dos alunos prezam mais pelo estímulo à interação do que pelo protagonismo destes na produção de conhecimento.

Apesar disso, não podemos desconsiderar o valor das adaptações promovidas pela professora para estimular maior dinamicidade durante as aulas, já que, ainda de acordo com Cortelazzo, estas pequenas atitudes possuem grande impacto no processo de aprendizagem:

As aulas expositivas, consideradas uma forma passiva de aprendizagem por parte dos estudantes, podem tomar conotação muito diferente se os educandos forem instigados a participar, seja para diminuir dúvidas, seja para emitir opiniões ou responder a provocações. Essa forma mais dinamizada, sem dúvida leva a uma maior eficácia na aprendizagem do tema proposto e pode ser o diferencial para que os alunos passem a gostar do conteúdo (conhecimento diminui preconceito) e, com isso, desenvolvam-se nas demais atividades. (CORTELAZZO *et al.*, 2018, p. 33)

Por outro lado, a educação por meio virtual incita um debate referente à importância do meio estrutural. Como bem observamos ao longo da pesquisa, possibilitar o convívio humano num espaço focado na prática pedagógica, além de catalisar vivências e experiências diversas, torna viável o estreitamento de laços, fuga de realidades cruéis que muitos discentes vivenciam em suas próprias casas. Logo, o ambiente educacional atua como uma poderosa rede responsável por prover oportunidades e sonhos, conseqüentemente, de certa forma:

A classe expulsa o ambiente imediato e torna possível que algo do mundo esteja presente. Sentar em uma carteira não é apenas um estado físico; isso também acalma e focaliza a atenção: um lugar para sentar e ficar à vontade. A lousa não é apenas uma superfície em que a matéria aparece na forma escrita. Muitas vezes, a lousa mantém o professor com os pés no chão. Passo a passo, um mundo é levado a se revelar diante dos olhos dos alunos. Escrever esboços do curso é uma clássica atividade do quadro-negro. Os resumos de aulas anteriores trazem nossas mentes de volta para o momento de sua composição – e são, normalmente, difíceis de decifrar para os alunos que perderam a própria aula. Esses instrumentos são, assim – por enquanto –, parte do que nós gostaríamos de chamar de tecnologia escolar. Mas eles não estão sozinhos. A sua força de trabalho se encaixa com uma abordagem, um método de aplicação e atos concretos. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 29)

Se antes tivemos a oportunidade de prover um plano didático plenamente articulado com o meio, de modo que propostas paradigmáticas, em conjunto com a tecnologia escolar, exercem papéis poderosíssimos para estimular os educandos, o surgimento do ensino remoto reformula essas orientações. O docente precisa descobrir as potencialidades das ferramentas digitais, os alunos enfrentam as adversidades do convívio familiar e a carga psicológica de cada indivíduo oscila em altos e baixos; tudo, de um jeito ou de outro, implica em experiências novas, como bem destaca a professora na transcrição abaixo:

Eu fiquei surpresa, na verdade, comigo mesma, por inúmeras estratégias buscadas e aplicadas que em sala de aula não seria possível. Primeiro porque na escola a internet não é de qualidade, os recursos midiáticos também são escassos, né...

quando tem... então assim, nós nos superamos. Os professores se superaram nessa pandemia, porque eu crio aulas, coisas diferentes que eu nunca pensei em fazer na vida. Então assim, foi bom por esse lado, entendeu? Ruim por não estarmos juntos, né, porque a gente precisa do calor humano, do calor dos alunos. (professora de Língua Portuguesa).

Salientamos que a posição da professora em relação à metodologia adotada, certamente representa uma perspectiva coerente para o momento, mais desconexa do viés “conteudista” de ensino. Tal fato se explica porque não podemos considerar uma transição da modalidade de ensino simplesmente como uma transferência do “fazer docente”, sem levar em conta os alicerces contextuais e as dificuldades tanto psicológicas quanto estruturais. Por isso, como a professora bem destaca na transcrição abaixo, existem novas estratégias em jogo, desenvolvidas justamente para lidar com a situação extraordinária vivida:

Foi proveitoso pra quem assistiu, os depoimentos são claros quanto a isso. Eles aproveitaram bastante os conteúdos repassados, e eu como professora de português tentei repassar da forma mais leve que eu podia, com brincadeira, com sorteios, com música... o que dava pra fazer pra tornar a aula menos monótona e mais atrativa pra eles. (professora de Língua Portuguesa).

Segundo Moraes (1997, p. 110), a educação espiritual “requer maior conscientização da fraternidade humana, a percepção de que não estamos sós e de que não podemos crescer isolados. A evolução é e sempre será coletiva”. Assim sendo, uma simples repetição da “fórmula usual” do ensino presencial seria um desrespeito com o corpo discente, tendo em vista o caráter humanitário do educador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto “*Que professor de português queremos formar?*”, para responder à pergunta-título e discorrer sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa, Magda Soares leva em consideração fatores de duas naturezas: fatores externos à disciplina de português, relativos ao contexto — no qual se incluem questões sociais, políticas, culturais, históricas etc —, e os fatores internos a essa, “relativos ao estatuto da área de conhecimento sobre a língua” (SOARES, 2001, p. 211). Com os resultados de nossa pesquisa, pudemos confirmar a importância da influência de ambos os fatores na formação do professor de português e também a discrepância entre a velocidade de mudança de cada um: enquanto a brusca alteração no cenário mundial e a conseqüente necessidade de aplicação do ensino remoto, em poucos meses, já suscitou reajustes na metodologia da professora em questão, o fator interno da concepção de

língua permaneceu imutável. Isto se dá pelo fato da concepção de língua estar mais intimamente atrelada ao núcleo do paradigma educacional vigente no ensino de português, embasado no uso de gramáticas de cunho normativo que tendem a distanciar a língua de seu uso, tratando-a como objeto autônomo e abstrato.

Não obstante, também não é possível dizer que os fatores externos abordados — o contexto pandêmico e suas consequências —, apesar do inegável impacto, foram responsáveis por uma total ruptura paradigmática, pois, de acordo com Moraes:

Ruptura significa rompimento, suspensão, corte. Trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Dentro do contexto teórico vigente, as soluções parecem impossíveis de ser alcançadas, e o referencial utilizado parece incapaz de solucionar os problemas mais prementes. (MORAES, 1997, p. 55)

Posto isto, pudemos concluir, em nossa experiência de observação, que a transição para o ensino remoto não afetou os aspectos basilares de ensino ou os alicerces de sua estrutura paradigmática, porém, foi capaz de trazer diversas reflexões e adaptações ao campo educacional: a importância das relações interpessoais em sala de aula — não apenas dos alunos entre si, mas, sobretudo, entre professores e alunos — e da interatividade no processo de ensino-aprendizagem; a inconstância de nosso mundo e a necessidade de nós, professores, enquanto agentes ativos na formação de cidadãos, estarmos sempre atentos às mudanças que ocorrem em nosso contexto e sermos resilientes a estas; as novas possibilidades e ferramentas que o advento da tecnologia oferece à educação, entre tantas outras.

Uma ruptura paradigmática não se dá repentinamente, e, ainda, nem sempre uma total ruptura é a resposta: o paradigma educacional brasileiro vigente é repleto de falhas, contudo, não nos cabe julgá-lo com repúdio, e sim analisá-lo sob uma ótica crítica, de modo que possamos aprender com suas imperfeições e lapidar nossa prática pedagógica com o devido equilíbrio entre tradicional e moderno. Afinal, com tudo que foi destacado anteriormente, fica claro para nós, indubitavelmente, que a capacidade de adaptar e reinventar-se em relação às necessidades do contexto são características fundamentais para pensarmos a docência. Significa pensar nossa formação como atrelada à *práxis* educativa, impulsionada pela busca de moldar e lecionar gerações futuras; tal responsabilidade é inerente a uma reflexão que, segundo Freire, é justamente a necessidade de pensarmos criticamente sobre nossa prática, condição imprescindível na permanente formação de professores. Enfim, nos felicita muito saber que

nossa formação pedagógica é, e continuamente será, influenciada por professores e professoras conscientes acerca do indispensável papel que exercem no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. A língua e a identidade cultural de um povo. *In*: ANTUNES, I. **Língua, texto, ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BURKE, Thomas Joseph. **Por uma revolução de qualidade no ensino**: invertendo o paradigma. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CORTELAZZO, Angelo Luis et al. A sala de aula. *In*: **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Diadorim, Rio de Janeiro, n. 18, v. 2, p.12-31, jul-dez 2016.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.
- PARAÍBA. **Decreto Nº 41010, de 7 de fevereiro de 2021**. Estabelece o Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia - PET-PB. Diário Oficial do Estado, João Pessoa, nº 17.297, 2021.
- SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2001.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. São Paulo: Papyrus, 2002.

ESTÁGIO EM LITERATURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Claúdia de Barros LYRA²⁰
José Edilson de AMORIM²¹

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos esse relato com as reflexões de Rubem Alves, considerando as valiosas postulações do educador para a prática de ensino, observamos que:

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhes contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre e as cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem que vir antes. (ALVES, 2008).

Em absoluta concordância com o pensamento de Rubem Alves, tive a oportunidade de vivenciar essa experiência de aprendizagem com as aulas em ensino remoto de literatura que compartilhei com os alunos do 2º ano do ensino Médio da cidade de São José da lagoa Tapada.

O presente relato tem como objetivo refletir e analisar meu desempenho na prática educativa no estágio do componente curricular Estágio Supervisionado de Literatura Língua Portuguesa Ensino Médio, ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande-PB, tendo como orientador o Professor José Edilson Amorim e Supervisor o Professor Francisco Lucas de Sousa Leonel realizado no período de 5 de Julho à 13 de dezembro de 2021 na Escola Cidadã Integral Antônio Gregório de Lacerda, localizada na rua Antônio Gregório de Lacerda s/n na cidade de São José da Lagoa Tapada aos alunos do 2º ano do ensino médio no turno da manhã. As aulas eram realizadas nas quartas-feiras totalizando 90 horas aulas.

2 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO

²⁰ claudiabarrosltras@gmail.com . Estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande.

²¹ edilsonamorim@ufcg.edu.br. Doutor, professor associado na Universidade Federal de Campina Grande.

O Estágio Curricular, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, é uma modalidade obrigatória e é regido por princípios, ações e metas da Universidade. Essa disciplina proporcionará ao estágio uma vivência direta com a escola, possibilitando-o exercitar a docência num âmbito real.

2.1 DIAGNÓSTICO DA TURMA

O ano de 2021 é marcado pela continuidade da pandemia do Coronavírus, nesse contexto tivemos que nos adaptarmos em aulas remotas, e foi assim que também foi realizado o estágio de literatura. Tive meu primeiro contato com a turma do 2º ano do ensino médio por meio de um grupo de whatsapp formado por Lucas, o professor da turma que me recebeu com imensa parceria, a ferramenta foi criada para dar maior suporte à disciplina, visto que, as aulas remotas eram apenas uma vez por semana pela plataforma Meet.

Nesse cenário o grupo de whatsapp serviu para que o diálogo entre nós tivesse mais fluidez, apesar disso, nem tudo é perfeito, os alunos não interagem muito no grupo, se nas aulas presenciais o contato do estagiário com a turma já é difícil, nas aulas remotas isso só piora, as telas se tornam quase um escudo.

Assim sendo, para conhecer um pouco sobre a turma tive que estar sempre ‘interrogando’, a princípio não se mostraram muito entusiasmados com literatura ou mesmo com o ato em si da leitura, mas como sou entusiasta do hábito de ler, não esmoreci e continuei com as investidas.

2.2 O PLANEJAMENTO

Após apresentar o meu plano de aula e obtido o aval do professor orientador Edilson, fui conversar com o Professor supervisor Lucas que além de aprovar minha proposta se mostrou muito solícito e totalmente feliz com o que chamou de “parceria”, e era sim, o primeiro passo para os dias que seguiram em que eu daria minha pequena parcela de contribuição a turma. Pensando planejamento com comprometimento LUCKESI (2011, p. 124- 125) afirma:

O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido. [...] Apesar desse fato constitutivo de planejar, a prática do planejamento em nosso país, especialmente na educação, tem sido conduzida como se fosse uma atividade neutra, sem comprometimento.

Sobre o planejamento, recorreremos à sequência didática, que compreende os seguintes aspectos do quadro 01:

Quadro 01: Sequência didática

Aula	Atividade	Local	Quantidade	Tempo
1	Instrumento diagnóstico	Google Meet/whatsapp	2	90 min.
2	Introdução ao gênero	Google Meet	2	90 min.
3	Aula compartilhada com o professor titular	Google Meet	2	90 min.
4	Aula compartilhada com o professor titular	Google Meet	2	90 min.
5	Aula compartilhada com o professor titular	Google Meet	2	90 min.
6	Aula de apresentação da obra “Menino de Engenho”	Google Meet	2	90 min.
7	Discussão acerca da obra	Google Meet/whatsapp	2	90 min.
8	Aula compartilhada com o professor titular	Google Meet	2	90 min.
9	Avaliação da disciplina sob o regime remoto (prós e contras)	Whatsapp	2	90 min.
10	Avaliação da disciplina e despedida da turma	Google Meet	2	90 min.

Fonte: Produzida pela autora

2.3 SOBRE AS AULAS

As aulas de estágio são sempre um lugar de muitas tensões, onde não sabemos realmente o que iremos encontrar ou como iremos agir diante desses alunos que nos foram “emprestados”, junte a isso um período atípico como estamos vivendo por causa da pandemia da COVID 19.

No começo do ano de 2020 o mundo foi surpreendido por essa tragédia que perdura até os dias atuais, no entanto, nos primeiros dias de pandemia as pessoas não tinham noção de quão terrível seriam os dias vindouros. Assim sendo, quando as aulas foram suspensas os alunos tiveram uma sensação ilusória de que estariam entrando num período de férias escolares,

passados alguns meses e a realidade vindo à tona, a sociedade teve que tentar se adequar a situação e se reinventar em todos os segmentos.

A educação teve que adquirir novas formas, sobretudo se adaptar ao ensino remoto, alunos e professores teriam diante de si novos desafios, e foi assim também que eu ministrei meu estágio de literatura do ensino médio para uma turma no alto sertão paraibano, coisa que jamais pensei ser possível.

Conheci o professor Lucas por meio de uma indicação de outro professor que era seu amigo, nosso contato foi sempre por meio de e-mails ou bate papo de whatsapp, e foi assim também, meu primeiro contato com a turma, sugeri para Lucas que criasse um grupo de whatsapp para que eu mantivesse um contato com os alunos podendo assim, conhecê-los melhor e traçar um diagnóstico de turma. Porém o grupo, a princípio, não surtiu tal efeito, os alunos não interagiram nem comigo nem entre si.

Comecei as aulas com poucas informações sobre os alunos, tentando introduzir de maneira eficaz o conteúdo do qual eu compus meu planejamento, tive total apoio do professor Lucas, com quem compartilhei a maioria das aulas desse estágio. As aulas eram ministradas por meio da plataforma Google Meet, os poucos alunos que participaram das aulas não ligavam as câmeras.

No começo as aulas eram quase monólogos, eu tentando apresentar um conteúdo do qual não seria tão fácil assimilar, trata-se da obra *Menino de engenho* de José Lins do Rego, mas percebi que teria que fazê-lo de forma com que os alunos reconhecessem os personagens como pessoas próximas e mais contemporâneas. Outro fato importante é que os alunos não apresentam o menor entusiasmo pela leitura, e isso foi mais um dos pontos que foram tratados nessas aulas.

Aos poucos, juntamente com Lucas fui conquistando a confiança da turma, no entanto, mais que introduzir o conteúdo de literatura, nossa maior conquista seria conscientizar esses alunos sobre a importância da leitura, visto que, para um professor conseguir ter êxito em sala de aula é preciso ter alunos motivados.

3 CONCEITO DE LEITURA

Muito já foi dito quanto ao conceito de leitura, mas, uma das que mais gosto é; “ A leitura é uma janela para o para o mundo, ” e a partir dessa janela, conseguimos nos conectar com outros mundos, por meio dessa leitura com a qual um escreve para que o outro amplie seus

horizontes, mais que decodificar palavras, o leitor estará num processo de interpretar, compreender e de interagir. Segundo Bakhtin:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Em contrapartida com as considerações de Kleiman (2002), podemos observar o processo de leitura torna-se cada vez mais simples quando o leitor passa a ler continuamente, pois, assim ele passará a conhecer o léxico e a semântica do texto. Já para Jouve (2002), “na leitura alguns processos são ativados tais como: processo neurofisiológico, processo cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico”.

3.1 OBJETIVOS DA LEITURA

Para que a leitura realmente aconteça, é preciso que o leitor tenha esse propósito e estabeleça um objetivo, ou seja, o que ele deseja saber sobre o assunto, caso contrário, será apenas um ato mecânico, desmotivado que não surtirá nenhuma aprendizagem. Segundo Garcez(2004) o objetivo da leitura é quem determina a forma de ler. Para Kleiman(2002) “os objetivos da leitura são importantes para o outro aspecto, o da formação de hipóteses”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta todas as dificuldades pertinentes ao atual período, no tocante a pandemia do covid 19 e como isso têm afetado a educação como um todo, julgo satisfatório a experiência de estágio que tive com a turma do 2º ano do ensino médio, uma vez que o conteúdo proposto no planejamento das aulas foi amplamente trabalhado nas aulas remotas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. Editora Planeta, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In.: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso para bem escrever. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS EM FORMAÇÃO BÁSICA

Sonale Sintia Araújo de Santana AGRA²²
Kívia Karla de Figueiredo PEREIRA²³
Conceição de Maria Costa SAÚDE²⁴

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida pela lei 10.436/2002 como a língua natural dos indivíduos surdos brasileiros e apontada pelo decreto 5.626 como sua primeira língua (L1). A língua portuguesa, portanto, é considerada, portanto, a segunda língua (L2) de pessoas surdas, tornando-se essencial traçar estratégias metodológicas para seu ensino, considerando a Libras como ponto de partida.

Diante da escassez de materiais que explorem a língua portuguesa para estudantes surdos de forma eficaz, surge o curso de extensão *Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos*, intencionando unir teoria e prática para auxiliar professores atuantes da educação básica e estudantes da área em formação. Para levar a cabo a recepção dos textos em língua portuguesa e a provocação das reflexões sobre temáticas importantes, optamos por trabalhar com a literatura infanto-juvenil como eixo norteador.

Considerando as particularidades para atender indivíduos surdos, é imprescindível adequar as propostas ao perfil dos discentes e ponderar sobre a leitura e a escrita adquiridas enquanto segunda língua, reconhecendo a necessidade de um “ponto de referência” para a aprendizagem efetiva, traçando o plano de ensino pautado na língua de sinais como meio de acesso à língua portuguesa.

Aprendentes de L2 tem a língua materna como referencial contrastivo para a língua meta. Assim, os textos iniciais de alunos surdos trazem marcas da Língua de Sinais, uma vez que nela ancoram suas enunciações escritas em português. Todavia, cabe ao professor, a partir de um trabalho baseado nas relações interdiscursivas entre as línguas, a sistematização que permite ao aluno surdo alcançar e dominar os processos e modos de enunciar em Língua Portuguesa (ALMEIDA; LACERDA, 2019. p. 900).

²² nalesintia@gmail.com, graduada em Letras – Espanhol, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e graduanda em Letras – Libras, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

²³ kivasaulo@gmail.com, graduanda em Letras – Libras, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

²⁴ conceicao.saude@ufcg.edu.org, doutoranda em Linguagem e Ensino, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) / Professora do Magistério Superior da UFCG

O discente surdo pode atingir competências escritas e leitoras de forma autônoma, para isso, é importante que haja uma provocação inicial em situações primordiais do uso cotidiano da língua, conseqüentemente despertando o interesse para aprofundar os conhecimentos na língua alvo de forma independente. Portanto, o papel do educador tange em criar condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e competências na língua objeto, neste caso, o português. Almeida e Lacerda (2019, p. 901) apontam que “o aprendizado da Língua Portuguesa resulta de um movimento de construção fundado nas relações que os sujeitos estabelecem com seus interlocutores, com os fatos e com os acontecimentos, a partir da língua em uso. Ou seja, a apropriação de uma língua se faz por meio da interação verbal, direcionamento esse que enseja a aprendizagem da língua em situação de comunicação”.

Um fator facilitador do entendimento e discussões sobre as temáticas selecionadas nos textos a serem trabalhados, é oferecer práticas leitoras em Libras e posteriormente explorar aspectos linguísticos e cognitivos da língua meta, facilitando o processo aquisitivo bilíngüe, baseado na leitura e escrita em português, tendo a Libras como língua de acolhimento, considerando-a na construção socioideológica dos surdos.

A conexão do estudante surdo com a escrita se desenvolve a partir da leitura previamente construída na primeira língua, garantindo um acúmulo de conhecimentos que permitirá uma percepção ampliada dos textos e distintas formas de enunciar na L2. A produção terá melhor fruição a partir da compreensão ativa dos sentidos explícitos e implícitos nos textos previamente discutidos em Libras, pois gerarão enunciados nas relações discursivas e linguísticas que atendem ao uso da língua portuguesa.

Isto posto, o curso de extensão e formação de professores para o ensino de língua portuguesa na educação de surdos optou por explorar sequências didáticas que portem um texto literário gerador, escolhido pelos extensionistas para trabalhar conteúdos reflexivos referentes a parte literária, habilidades receptoras e de produção literária em Libras e em Português. As sequências didáticas exploram elementos gramaticais e lexicais contextualizadamente, primando pela ludicidade e eficácia das atividades, por meio de jogos, dinâmicas e atividades escritas. Utilizando várias estratégias para atender estudantes surdos. Para mais detalhes quanto aos objetivos traçados e alcançados, metodologia, resultados, avaliação, etc. consultar as seções posteriores.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Este relato de experiência explicita a prática vivenciada no curso de extensão *Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos*, que surgiu mediante discussões do grupo de pesquisa *Práticas pedagógicas inclusivas*, diante da dificuldade dos professores de educação básica quanto ao material para nortear o ensino de português como segunda língua para surdos (L2), pois, aprender uma L2 sem o auxílio da sua L1 torna-se um processo árduo principalmente quando as metodologias utilizadas são tradicionais.

Segundo Pereira (2011 p.146) metodologias tradicionais como grifar palavras que não conhecem nos textos trabalhados e buscá-las em dicionários, faz com que o surdo aprenda o significado denotativo, descontextualizado e no momento da leitura o surdo encontra dificuldades de juntá-las coerentemente para entender o sentido do texto, portanto se faz imprescindível variar as metodologias de ensino para que essa aprendizagem seja prazerosa, instigante e eficiente.

O curso teve como objetivo refletir sobre as teorias do ensino de segunda língua (L2), assim como seus aspectos ensináveis para surdos, propiciando o conhecimento através de diferentes abordagens e discutindo a singularidade linguística dos surdos quanto à aprendizagem da língua escrita.

O curso de extensão foi voltado para professores de alunos surdos da educação básica e alunos do curso de Letras-Libras (LL) da UFCG, a divulgação foi feita via *Instagram* e as inscrições via *google forms*, entre 26 e 29 de junho de 2021, dispondo de 30 vagas. A extensão foi aberta ao público nacional, tendo em vista que foi ministrado virtualmente e recebemos extensionistas de variados estados.

O curso se efetivou entre 01/07/2021 e 16/09/2021, sendo as aulas síncronas às quintas-feiras das 19h até às 21h através da plataforma *Zoom*, lecionadas pela professora Me. Conceição de Maria Costa Saúde e professores convidados. Atividades assíncronas, foram dispostas no *Google Sala de Aula*, mediante mural de discussões, atividades referentes às temáticas expostas e materiais complementares foram fornecidos aos discentes no decorrer de todo o curso e disponibilizados na plataforma.

A metodologia adotada foi a de pesquisa-ação dividida em três etapas, sendo a primeira a pesquisa bibliográfica construindo o aporte teórico e fomentando as discussões durante as aulas, a segunda a elaboração das sequências didáticas e discussão das mesmas e a terceira a avaliação dos resultados apresentados a seguir.

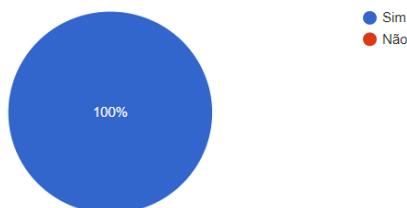
Através do formulário *google forms*, fizemos um questionário para averiguar a relevância do curso. Destacamos algumas respostas dos extensionistas para os pontos de:

Materiais utilizados, disponibilizados e produzidos, a possibilidade de aplicar a teoria à prática, trabalhos em equipe alinhados aos conteúdos trabalhados, acompanhamento dos responsáveis pelo curso junto aos extensionistas para sanar dúvidas via e-mail, classroom e whatsapp, forma de criar estratégias para ensinar estudantes surdos, parceria com outros professores, reflexão sobre as teorias e aspectos ensináveis.

A primeira pergunta refere-se aos pontos positivos quanto às atividades realizadas. Em contra partida, a segunda pergunta é direcionada aos pontos negativos, dentre as 22 respostas obtidas apenas quatro extensionistas encontraram pontos negativos, são eles: o curso não ser presencial, o prazo de entrega das atividades, a duração do curso que poderia ser maior.

O terceiro questionamento constata a importância da extensão para a formação docente, em que 100% dos extensionistas consideram as atividades da extensão relevantes no processo de formação.

Fig. 1 Pergunta 3 do questionário de avaliação da extensão.
Você considera que as atividades de extensão foram importantes para sua formação?
22 respostas

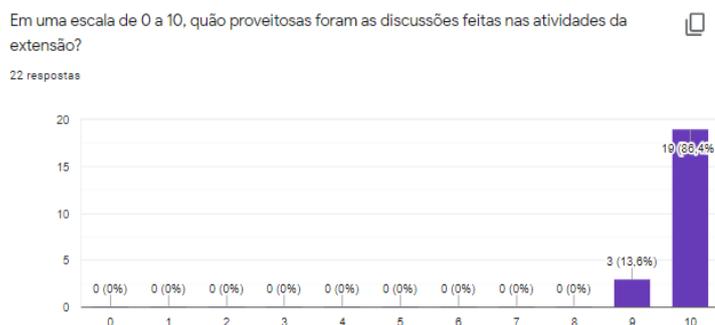


Fonte: própria das autoras, 2021.

Explicitando a diferença que sofreu sua perspectiva de ensino aprendizagem de português como L2 para surdos na quarta pergunta, temos algumas respostas como: “sim, o curso mudou a perspectiva que eu tinha sobre o ensino de português para surdos, no tocante a exploração do texto, da utilização da Libras como língua de acolhimento, às especificidades que o professor deve dar atenção na hora da escrita, já que seria uma segunda língua, entre outros” (Extensionista A). “Fez total diferença na minha formação, como ouvinte parece ser mais fácil ensinar sobre português para outra pessoa ouvinte e usuária da língua portuguesa. Ensinar o português como L2 para surdos é diferente, é uma língua nova para eles, deve-se usar estratégias diferentes. O curso de extensão nos mostrou o caminho para essas estratégias” (Extensionista B).

As perguntas 5 e 6 referem-se ao aproveitamento das discussões, em que 86,4% tiveram máximo aproveitamento nas reflexões proporcionadas, enquanto 13,6% tiveram 90%. Conforme o gráfico abaixo.

Fig. 2 Pergunta 5 do questionário de avaliação da extensão.



Fonte: Própria das autoras, 2021

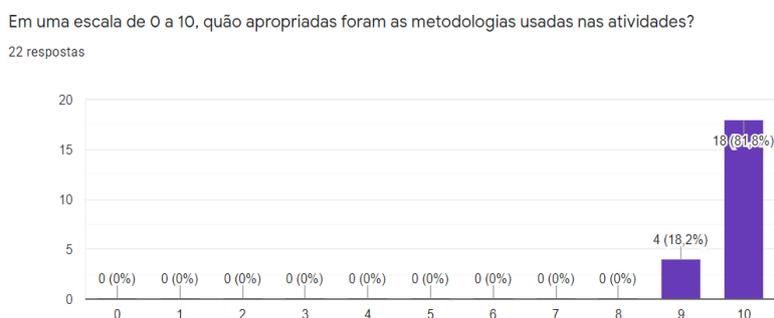
Quanto ao aproveitamento prático, O extensionista A relatou: "A atividade mais proveitosa para mim, de fato, foi a elaboração da sequência didática. Eu tinha uma perspectiva distinta e essa atividade propiciou reflexões durante a realização e com as correções e discussão final, desmistificou inúmeros paradigmas sobre o ensino de português para surdos." Já o extensionista B afirma que "Na sequência didática, pude perceber a construção de várias atividades que estão contextualizadas e que fazem sentido para o educando. Não achei nenhuma atividade improdutivo. Para mim não tiveram pontos negativos nas propostas de atividades."

Nesse contexto, a percepção dos extensionistas voltadas para a sequência didática e o que ela pode proporcionar para os alunos surdos dentro da sala de aula, nos recorda Viecheneski 2013 p. 533 quanto ao desenvolvimento progressivo dos alunos sobre assuntos abordados fazendo com que, gradativamente, se posicione, em suas respostas coerentemente, mediante a sequência didática. Além disso, Viecheneski mencionando Vygotsky 1998 p. 537 a sequência didática proporciona motivação espontânea para que os estudantes pensem, opinem e argumentem sobre as reflexões proporcionadas.

As perguntas 7 e 8 concernem às metodologias utilizadas. 100% dos extensionistas consideram as metodologias eficazes, marcando em escala entre 9 e 10, sendo 18,2% para 9 e 81,8% para 10. Entre os comentários, "As metodologias apresentadas na aula foi de extrema importância, pois, pude compreender como é importante que o surdo tenha domínio do português de uma forma mais lúdica para que a interação auxilie no aprendizado e desenvolvimento do aluno" (Extensionista A), "Achei muito relevante a forma como foi conduzida as atividades, pois os professores atuaram como facilitadores, levando-nos a desenvolver o conhecimento através da produção de materiais didáticos que contribuíram para o ensino e aprendizagem na área da educação de surdos" (Extensionista B).

As perguntas 9 e 10 referiram-se aos materiais utilizados, 86,4% para 10 e 13,6% para 9. “A elaboração de recursos didáticos: ferramentas como Wordwall: por meio dos jogos, levar conteúdo de forma mais leve e divertida. E Google Forms: ferramenta simples de utilizar, principalmente para as crianças em processo de aquisição da língua” (Extensionista A). “Gostei bastante da criação de jogos disponibilizado por QR Code, em forma de roleta e em cruzadinha, utilizaria também a sinalização do conto em língua de sinais, utilizando de imagens para auxiliar. Materiais como: Recursos visuais, jogos, atividades adaptadas, entre outros” (Extensionista B).

Fig. 3 Pergunta 5 do questionário de avaliação da extensão.



Fonte: Própria das autoras, 2021

Tendo em vista que para as propostas de sequências didáticas, optamos pela exploração literária com narrativas curtas (contos e fábulas) como eixo central, questionamos quanto a literatura como geradora das sequências, em que 100% dos extensionistas consideraram o eixo pertinente para trabalhar com alunos surdos. “A literatura abrange o pensamento reflexivo, a criatividade e imaginação, então quando exploramos a literatura com alunos da educação básica, abrimos o leque de possibilidades para que este aluno construa sua cidadania, identidade e desenvolva a criticidade quanto às temáticas diversas da vida cotidiana” (extensionista A). “É sabido que as histórias infantis (contos, fábulas...), contribuem de forma significativa na aprendizagem e abordá-las para o ensino do Português como L2 é uma importante ferramenta para abordar as diversas particularidades da língua, podendo ser usada as mais diferentes estratégias a partir dessas narrativas curtas e de fácil absorção” (extensionista B).

Fig. 4 Pergunta 5 do questionário de avaliação da extensão.

Qual a sua perspectiva quanto ao uso da literatura (narrativas curtas - contos e fábulas) como eixo transversal para explorar a língua portuguesa como L2 para surdos?
22 respostas



Fonte: Própria das autoras, 2021

Podemos perceber que 100% dos extensionistas, além de considerar um viés apropriado para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, afirmam que em suas práticas docentes futuras irão explorar a literatura. “Apresentar obras literárias desde a infância, desmistifica a ideia de que a "literatura é chata", desenvolver habilidades receptoras e produtoras de literatura, torna o aluno capaz de recepcionar e produzir não só literatura, mas outros gêneros de igual ou maior complexidade que o estudante irá necessitar para a sua vida dentro e fora da escola” (Extensionista A). “Como diz Antônio Candido: É na literatura que temos a possibilidade de sonhar, aprender, saber e contar nossas vivências de várias formas, na escrita, na imagem, nos bate-papos do dia-a-dia, na nossa história. Aplicá-la é essencial para o desenvolvimento dos alunos como seres pensantes e de uma forma de ensino que contemple além dos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento intelectual, às vivências” (Extensionista B).

Quanto à experiência de elaborar uma sequência didática centrada em um gênero literário, os extensionistas explicitam as dificuldades encontradas em explorar os aspectos literários e linguísticos de acordo com o texto escolhido. “DESAFIADOR, porque a literatura estava presente não só no texto gerador, que é o texto principal da sequência, mas também deveríamos criar uma intertextualidade através de textos motivadores que seriam textos complementares e assim os alunos desenvolveriam inúmeras habilidades e competências com a aplicação da sequência, é muito positivo. Na minha sequência eu melhoraria a parte de produção textual, porque foi uma aula para criação criativa (sinalização) e escrita criativa (escrita da nova fábula), depois das discussões notei que seria necessário mais uma aula, para a reescrita desta criação, para que o aluno se aproprie de fato do ato de escrever, que exige várias reescritas” (Extensionista A). “Através desse trabalho com a sequência didática percebi a variedade de conteúdos que podemos abranger em um gênero literário, ampla e ricamente em atividades e recursos. É um pouco trabalhoso, mas vale a pena” (Extensionista B).

Quanto à indicação do curso, 100% dos participantes afirmaram que indicariam para profissionais da área, objetivando aperfeiçoar sua prática docente. Como sugestões, alguns extensionistas propuseram a continuação do curso de forma presencial, oferecer novamente o curso, abrir mais vagas e encontros duas vezes na semana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação de surdos aporte profissionais que participam da comunidade surda e conhecem as singularidades linguísticas quanto ao ensino aprendizagem da língua portuguesa enquanto segunda língua (L2) e tenham ciência das necessidades educacionais dos estudantes surdos, o campo de pesquisa, criação estratégica e testagem de metodologias que reflitam em um resultado positivo no desenvolvimento de habilidades comunicacionais, leitoras e linguísticas de alunos surdos ainda precisa se ampliado.

Tendo em vista as colocações dos extensionistas e os comentários feitos acerca da metodologia, materiais, atividades propostas, pontos positivos e o que os participantes afirmaram que levariam para a sua prática docente, podemos inferir que o curso de extensão Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos contribuiu significativamente para a formação dos docentes envolvidos e trouxe mudanças nas perspectivas de ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Podemos concluir que os objetivos do projeto foram alcançados com sucesso, aperfeiçoando velhas práticas e incorporando novas metodologias.

Isto posto, o curso de extensão Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos reuniu profissionais que intencionavam promover aos seus alunos surdos uma base concreta quanto à língua portuguesa escrita. É desafiador, porém satisfatório proporcionar aos extensionistas experiências inovadoras em relação à educação de surdos, provocando-lhes novas percepções e causando inquietações motivadoras para criação de materiais didático-pedagógicos voltados para o público surdo, aprendente de língua portuguesa como segunda língua. Assim, contribuímos para o ensino de português como L2 não apenas na educação básica, mas também na educação superior, uma vez que discentes de Letras-Libras e Pedagogia tiveram acesso ao curso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L. de; LACERDA, C. B. F. de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 2, p. 899–917, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653579>. Acesso em: 15 nov. 2021
- MOURA, M. C. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. [recurso eletrônico] – Rio de Janeiro: Revinter, 2000. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/257069271/o-Surdo-Caminho-Para-Nova-Identidade>
- PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?lang=pt&format=pdf>
- DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf
- SALLES, H. M. L. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2002. Vol. 1, p. 96-133 e Vol. 2. Disponível no Portal do MEC/SECADI/publicações/Educação Especial.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo: SME/DOT, 2008, p. 14-48. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16182.pdf>
- VIECHENESKI J. P; CARLETTO M. R.; Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. *Investigações em Ensino de Ciências*. V. 18, n. 3, p. 525-543. 2013. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/112>

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Ester ESTEVÃO da Silva²⁵

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

²⁵ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCCG). E-mail: esterestevaodasilva2@gmail.com

consigam definir e compreender melhor o processo de ensino-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.

3 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.

O EXPLORAR DE PRÁTICAS FIGURATIVAS ARTÍSTICAS NO ENTENDIMENTO DE CLASSES SOCIAIS

Ana Thereza de Vasconcellos CARVALHO²⁶

1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência a seguir ocorreu quando eu era residente no programa de Residência Pedagógica e atuava em uma escola municipal do Rio de Janeiro. O programa foi fundado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o subprojeto do qual participei foi o de português em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Dentro do conjunto de atividades, uma aula ministrada por mim se destacou ao abordar em uma interpretação de uma música popular o conteúdo de figuras de linguagem e o contexto de divisão de classes sociais.

Uma proposta desse subprojeto era enxergar a sala de aula como um ambiente que precisa apoiar um bem-estar geral para todos os envolvidos, conforme os trabalhos de Gieve e Miller (2006) e Miller (2013). Arelada a essa noção, as pesquisas de Allwright (2003) e Pennycook (2004) retratam a importância de abordar questões afetivas no âmbito escolar, pois isso acarreta mais engajamento. Pensando nesses embasamentos teóricos, resolvi trazer os temas planejados de maneira leve e de forma a buscar contribuições dos alunos. Além disso, foram temáticas debatidas a partir de uma música atual a qual era bastante conhecida popularmente.

Assim, a letra de Pesadão composta por Bispo, Falcão e Lima (2018) foi o alvo de uma interpretação feita juntamente com a turma de oitavo ano. Foram destacados alguns versos para reflexão contendo não só figuras de linguagem, como também carregando significados importantes socialmente. Durante a aula, os estudantes estavam partilhando ativamente suas opiniões pensadas a partir do destrinchamento dos sentidos conotativos e dos entendimentos quanto à sociedade na qual vivem.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

²⁶ anatherezav@gmail.com, graduada e mestranda, PUC-Rio e UERJ.

Durante a minha participação no programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma aula planejada e ministrada por mim enquanto estudante de graduação será especialmente relatada nesse texto. Vale considerar que o subprojeto de português desse programa federal em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) orienta o seu trabalho para o entendimento da qualidade de vida na sala de aula (GIEVE e MILLER, 2006; MILLER, 2013). As vivências de profissionais da educação e de estudantes importam não somente dentro de escolas, como também no cotidiano, em que diversos acontecimentos ou oportunidades afetam o conhecimento e a experiência dos indivíduos.

Nesse contexto, foi possível unir teoria e prática, principalmente com o princípio da Prática Exploratória segundo Allwright (2003) de trabalhar afetos dos estudantes e meus enquanto professora para podermos estudar juntos mecanismos da língua portuguesa. Ainda assim, de acordo com Pennycook (2004), abordar os interesses estudantis gera um maior envolvimento com o conteúdo linguístico, culminando em mais oportunidades de questionar e produzir em sala de aula. Escolhi, portanto, debater em sala sobre músicas e sobre a socialização desigual entre a população. Isso porque ambas as temáticas fazem parte tanto do dia a dia quanto do estudo de linguagens, além de serem temas impactantes e pelos quais todos são atravessados.

Quanto ao sentido de práticas figurativas artísticas, há uma relação com a concepção de poder — interessante aos estudos discursivos, de linguagem — presente em construções textuais orais e escritas. Os autores Deusdará e Rocha (2021, p. 83) afirmam estar a prática discursiva “no encontro de uma produção textual e de uma (re)organização socioinstitucional”. Unindo esse entendimento do falar e escrever humano, as práticas figurativas artísticas englobam a linguagem figurada trazida por produtos culturais, como músicas. Essas práticas, além de apresentarem riqueza linguística, remetem a informações e noções da sociedade, atualizando o posicionamento de grupos de pessoas.

A experiência que relato começou pelo planejamento e pelos objetivos da aula, o plano que tomaria cinquenta minutos foi avaliado pelas docentes orientadoras da universidade, cujas sugestões quanto à ordenação e à profundidade das etapas eu entendi e acatei. Após revisar com base nesse olhar crítico, enviei o plano de aula para a preceptora, que afirmou estar bem estruturado e pensado em relação ao perfil dos alunos e à proposta conteudista. A intenção geral era criar um ambiente participativo para que os estudantes ativassem sua curiosidade e pudessem, com base em perguntas direcionadas, construir coletivamente uma interpretação de uma canção conhecida a partir de um olhar renovado e mais profundo.

Além de planejar uma aula com o intuito de explorar algumas diferenças entre classes sociais brasileiras, pretendia que os estudantes também identificassem com mais facilidade três figuras de linguagem estudadas em aulas anteriores, baseadas no livro didático de Cereja (2005). Estabelecendo uma ponte e uma troca informacionais, a turma de oitavo ano teve acesso a música e a letra impressa de Pesadão cantada por Iza, a composição é atribuída a Bispo, Falcão e Lima (2018). Esse texto foi a base da aula que ministrei presencialmente antes da pandemia do coronavírus, mas poderia ser transposta digitalmente na modalidade remota com agilidade para, inclusive, tornar possível a participação e o envolvimento estudantis.

Antes da aula, além de planejar e debater sobre esse material sonoro, eu tinha elaborado uma análise com metáforas, comparações e metonímias presentes na letra da música, essas construções figurativas ajudam a engendrar uma divisão de classes sociais. Alguns exemplos da composição (BISPO, FALCÃO e LIMA, 2018) em que pude depreender o impacto da desigualdade social na realidade expressa meciono adiante, como evidências da diferença sócio-econômica são: “se o deles é chique / o nosso é pau a pique”; “minha ostentação é nosso som”; “toca da rocinha”. Há um posicionamento de construções prediais com instrumentos baratos, de simplicidade e de uma localização em uma comunidade do Rio de Janeiro.

Demais passagens da canção que salientam o peso da sociedade são: “eu sei que vão tentar me destruir”; “mas vou me reconstruir”; “amizades e elos / novos castelos”; “Iza como imperatriz”. A partir disso, pode-se entender que o outro lado social, dos que detém elementos sofisticados em localizações mais bem vistas, procura abalar o lado menos favorecido. Esse grupo em desvantagem econômica diz se solidificar a partir de amigos e aliados. Assim, pela força da união, conseguem erguer castelos, os quais são associados à nobreza e à fortificação frente a guerras ou pragas.

Pode-se observar que se estabelecem dois grupos, “eles” ou terceira pessoa e “nós” ou “eu”, primeira pessoa do plural ou do singular. As informações gerais acerca desses agrupamentos, já pelas frases acima exemplificadas, são capazes de os separar de acordo com o status econômico. Iza e os compositores se posicionam de maneira a estar do lado social o qual seria menos abastado financeiramente, pois sua construção residencial representa baixos custos e ostentam a partir da criação de músicas. Quanto à pressão estabelecida socialmente, um alívio buscado pela canção se encontra em amizades, alianças e poder — ao passo em que há uma luta constante contra o outro conjunto de pessoas, estáveis de um ponto de vista monetário.

Para facilitar o processo da aula, a letra da canção impressa foi distribuída para os estudantes com as devidas referências. E também escrevi no quadro definições para metáfora, metonímia e comparação. Pedi que os estudantes destacassem exemplos do texto e de seus conhecimentos práticos com base em perguntas partindo dos versos chaves mencionados anteriormente. Algumas das perguntas feitas no momento foram: “o quê é pau a pique? essas construções simbolizam algo, como uma região ou um grupo de pessoas?”; “quem na música são eles e quem seríamos nós?”; “ostentação é uma modalidade do funk, mas qual é o sentido de ostentar? como normalmente se ostenta?”; “amigos constroem casas juntos ou ajudam a se reconstruir emocionalmente?”; “de onde a Iza vem? Ela é uma imperatriz?”.

Em geral, a turma ficou entusiasmada de contribuir e conseguiu identificar e explicar vários versos com base no conhecimento de figuras de linguagem e com base em suas experiências sociais. Rapidamente os alunos entenderam e constataram que a música falava de uma divisão entre ricos e pobres. Eles até levantaram o questionamento se a cantora Iza poderia ainda se associar ao grupo socio-econômico menos favorecido, dado o crescimento musical e financeiro dela. Ademais, os estudantes deram inúmeros exemplos de meios usados para ostentar os quais observavam em seu cotidiano, mencionaram motocicleta, cordão de ouro, celular novo, entre outros.

Além disso, alguns alunos mostraram interesse em expressões populares que pudessem ter recursos figurativos similares, como “terminar em pizza” e “por a mão no fogo”. Ao final da aula, retomei os pontos centrais com especial consideração aos elementos destacados e sua relação com o sentido de uma divisão interna da sociedade brasileira. Assim, foi possível conferir também o entendimento global e lembrar que tínhamos construído apenas uma de várias interpretações possíveis, tendo nos baseado no previamente estudado e no texto lido e ouvido.

Essa aula poderia ser adaptada de forma digital para engajar adolescentes, ativar conceitos e auxiliar na identificação de conteúdos estudados. Há desafios de conexão que podem ser ultrapassados usando ferramentas online, como o envio de link para formulários interativos com o som da canção acompanhado pela letra. Nesse mesmo link, o nome de algumas figuras de linguagem seria útil para lembrar os alunos de possíveis usos e diferenças aplicados culturalmente. Considero importante pedir participação e demais exemplos presentes na arte em questão ou em expressões cotidianas. Assim, abrem-se caminhos para o envolvimento, para uma maior correlação entre definições e exemplos e para a compreensão de mecanismos linguísticos e sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa de Residência Pedagógica confere aos seus participantes uma chance interessantíssima de aliar o estágio, o lado prático da profissão que se estuda, ao estudo teórico, o lado mais acadêmico da universidade. Há um acompanhamento de professores mais experientes desde a etapa de organizar o plano de aula até avaliar a ministração do conteúdo planejado. Isso torna o auxílio ao residente mais impactante na formação profissional e em possíveis testes dos tipos de aula que funcionam com cada turma.

Conjuntamente com os alunos do oitavo ano de uma escola municipal no Rio de Janeiro, houve uma interpretação da música *Pesadão* (BISPO, FALCÃO e LIMA, 2018) em que se aliaram três figuras de linguagem presentes na letra com a noção de classes sociais. As práticas figurativas artísticas trazem o sentido conotativo de obras de arte para discutir e atualizar ideias e opiniões acerca da sociedade atual. A partir de perguntas previamente pensadas que eu trouxe para a classe, os adolescentes encaixaram elementos da canção com aspectos observados em seus cotidianos com o intuito de interpretar a composição artística. Na intenção de transplantar essa aula para a modalidade remota, criar um formulário interativo e enviar o link para a turma daria conta de manter a dinamicidade, a participação e a contribuição do grupo na construção de uma interpretação linguística e social da seleção artística escolhida como central na aula.

Em prol de uma formação de estudantes plena, os professores podem abordar os conteúdos programáticos aliados a vivências na sociedade para auxiliar nos entendimentos de mundo, os quais são intermediados, pensados e comunicados pela linguagem. Ainda assim, é proveitoso que as aulas provoquem respostas afetivas, respeitando as diferentes realidades encontradas nacionalmente e promovendo espaços para qualidade de vida escolar mais bem desenvolvida. Os afetos são responsáveis por motivar os indivíduos dentro dos temas propostos em sala de aula, tornando o ato de estudar e de aprender mais palatáveis.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick. Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language teaching research*, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003.

BISPO, P; FALCÃO, M. e LIMA, I. C. C. L. *Pesadão*. [S. l.]: Sony/ATV Music Publishing LLC, BMG Rights Management, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g8psa0UBZKA>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CEREJA, William Roberto. & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2005.

DEUSDARÁ, B; ROCHA, D. **Análise cartográfica do discurso**: temas em construção. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. 395 p. ISBN 9786586089806.

GIEVE, S. N. (Org.); MILLER, I. K. (Org.). *Understanding the language classroom*. 1. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. 275p.

MILLER, I. K.. *Qualidade de vida na sala de aula: vozes de alunos e professores*. 2013.

PENNYCOOK, Alastair. 17 Critical moments in a TESOL praxicum. *Critical pedagogies and language learning*, p. 327, 2004.

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA ONLINE PARA ESTUDANTES CANDIDATOS AO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ayumi Nakaba SHIBAYAMA²⁷

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve o planejamento pedagógico de um curso a distância de Português Língua Estrangeira (PLE) a estudantes candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). Em 2021, como parte das políticas de prevenção contra a disseminação do coronavírus, devido à impossibilidade de viagem ao Brasil, o Celin-UFPR oferta o curso de PLE na modalidade remota. A composição do curso envolveu atividades síncronas e assíncronas através de aulas em tempo real utilizando *Google Meet*²⁸, atividades com o uso do aplicativo *Learning Apps*²⁹ e um curso de PLE *online* composto de produções textuais e interações orais e escritas (SHIBAYAMA, 2020), através da plataforma UFPR Virtual³⁰. A composição do curso PLEaD (Português como Língua Estrangeira à distância) apresentada foi realizada no primeiro semestre de 2021, reflete uma visão de construção coletiva e colaborativa de conhecimento através do uso de tecnologia (LÉVY, 1999) e fundamenta-se teoricamente na visão de língua como prática social (CLARK, 2012), no ensino de línguas por tarefas (SANTOS, 2014) através de gêneros discursivos (CHARAUDEAU, 2012).

O objetivo é compartilhar a experiência a fim de contribuir para os estudos de planejamento de cursos voltados ao público em questão. Primeiramente, é descrito o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e o exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras. Em seguida, aborda-se a base teórica que permeia as práticas de ensino nos cursos de PLE no Celin-UFPR e os recursos tecnológicos utilizados. Depois, descreve-se a composição dos módulos 1 e 2 do curso de PLE para estudantes Pré-PEC-G em 2021 e o PLEaD. Nas considerações finais são feitas as reflexões que envolvem

²⁷ Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Paraná. E-mail: ayu.shiba@ufpr.br

²⁸ *Google meet*, 2021. Disponível em: <https://meet.google.com/> Acesso em 01 de agosto de 2021.

²⁹ *Learning Apps*, 2021. Disponível em: <https://learningapps.org/> Acesso em 01 de agosto de 2021.

³⁰ UFPR Virtual, 2021. Disponível em: <https://ufprvirtual.ufpr.br/> Acesso em 02 de agosto de 2021.

percepções preliminares quanto ao formato do curso e alguns desafios para o seu desenvolvimento.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

O programa PEC-G é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em forma de parceria com universidades públicas e particulares. Esse programa foi criado em 1981 e faz parte de um tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. A iniciativa “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.” (UFPR, PEC-G, 2018). O programa seleciona estudantes estrangeiros, entre 18 e 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação, de forma gratuita, no Brasil. Como critérios de seleção estão a comprovação de capacidade de custeio de despesas no Brasil e apresentação de certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), este programa é gerenciado pela Agência UFPR Internacional em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e o Celin-UFPR (RUANO et al, 2016; MARQUES, 2020).

O Celin-UFPR recebe, desde 2008, os estudantes candidatos ao PEC-G, que participam de cursos de língua e de diversas ações voltadas ao conhecimento cultural e a práticas de inserção social. No Celin, esse grupo de estudantes é chamado Pré-PEC-G. Os alunos frequentam o curso de Português como Língua Estrangeira com o objetivo de preparação para o exame Celpe-Bras, pré-requisito para sua efetivação ao programa PEC-G e sua matrícula nos cursos de graduação (PLE CELIN UFPR, 2017). No contexto do Celin-UFPR, anualmente, os alunos iniciam o curso no primeiro semestre e o exame acontece no segundo semestre. Estes alunos intercambistas, na maior parte dos casos, inicia o curso sem conhecimento prévio do idioma. A exceção está por conta de candidatos provenientes de países em que a língua portuguesa é oficial e falada no contexto educacional. Os cursos de português destinados aos estudantes Pré-PEC-G costumam iniciar em fevereiro ou março e finalizam uma semana antes da aplicação do exame de proficiência que costuma ser em outubro, mas que, em 2020, foi em dezembro.

O exame de proficiência Celpe-Bras é desenvolvido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011). É aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das

Relações Exteriores (BRASIL, 2015). O CelpeBras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil, por esta razão, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (INEP, 2021).

3 CURSOS DE PLE NO CELIN-UFPR

O Celin-UFPR é um programa de extensão criado em 1995 e atua como um espaço de formação, oportunizando a alunos e professores de graduação e pós-graduação em Letras da UFPR um espaço para pensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área de línguas e culturas materna e estrangeiras. O Celin-UFPR atua em diferentes áreas: ensino e aprendizagem de línguas e culturas diversas; elaboração de materiais didáticos; formação inicial e continuada de professores de línguas; espaço de pesquisa a alunos da graduação e pós-graduação da UFPR. (CELIN, 2013).

Os cursos de PLE presenciais são oferecidos desde o início do projeto, portanto há mais de 25 anos e ao longo desse período desenvolveram-se vários estudos que a fim de registrar as experiências realizadas (RUANO et al, 2016) e de pesquisar sobre o ensino de PLE na instituição, entre esses trabalhos estão Mohr (2007), Ruano (2012), Santos (2014), Menezes (2015), Bosch (2015), Shibayama (2016, 2020), Skrzypiec (2017), Marques (2020), Santos (2014, 2021).

A abordagem pedagógica nos cursos de PLE envolve a visão de língua como prática social (CLARK, 2012) e o ensino de línguas por tarefas (SANTOS, 2014) através de gêneros discursivos. Segundo a autora “o trabalho com gêneros discursivos possibilita o direcionamento das práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos. (SANTOS, 2014, p. 6).

As propostas de produção de diferentes gêneros discursivos acontecem através do ensino de línguas baseado em tarefas. Esta abordagem fornece orientações gerais para o fazer pedagógico na elaboração de conteúdos envolvendo elementos como interação, escrita e oralidade. Para Willis (1996, p. 53), tarefa é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos estudantes usar a língua alvo para chegar a uma resposta real, relacionada a um mundo real.

O curso à distância elaborado pela equipe pedagógica de PLE do Celin seguiu os pressupostos teóricos dos cursos presenciais. Assim, o PLEaD adota o conceito de linguagem como ação conjunta (BRASIL, 2006; CLARK, 2002) através do ensino por tarefas (SANTOS, 2014; WILLIS, 1996,) empregando diferentes tipos e gêneros textuais (BAKHTIN, 1994; CHARAUDEAU, 2012) para o uso da língua em diferentes esferas do cotidiano.

Especialmente em um momento de pandemia, em 2020/2021, o modelo *online* surge como possibilidade de reinvenção do modelo educativo não apenas na área de língua estrangeira como também na formação básica, ensino técnico e superior. Profissionais da educação precisaram, dentro das condições em que se encontravam, adaptar o uso de diferentes aparatos tecnológicos no ensino a fim de melhor atender os estudantes. No Celin-UFPR, diante da necessidade de preparação linguística e cultural dos estudantes, foi organizada a oferta no modelo *online*, que será descrito na próxima seção.

3.1 CURSO 2021

Em 2021 foram destinados ao Celin-UFPR 18 estudantes candidatos a participar do PEC-G. Os cursos de PLE ofertados precisaram sofrer algumas adaptações em virtude da impossibilidade de esses alunos virem ao Brasil. Diante das condições que se apresentaram, planejamos os cursos para acontecer no sistema remoto e dividimos em três frentes de estudo nos dois primeiros módulos.

1. Aulas síncronas com professores bolsistas através do *google meet*;
2. Atividades na plataforma *Learning Apps*;
3. Curso de Português do Celin-UFPR na Plataforma Moodle, chamado de PLEaD.

Os cursos realizados nesses formatos tomam por base experiências realizadas no curso presencial como o currículo para os cursos de PLE, os livros didáticos já elaborados e a concepção teórica de ensino. Nas aulas síncronas mediadas pelo *Google meet*, os professores bolsistas seguem o livro didático desenvolvido pelos professores da instituição, além disso, algumas inserções de atividades são feitas. O *Google meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. O serviço possibilita a criação e agendamento de reuniões virtuais.

Sobre as atividades elaboradas na plataforma *Learning Apps*, foram disponibilizadas a cada mês um conjunto de propostas cujo conteúdo está relacionado ao que é trabalhado nas aulas síncronas. O aplicativo denominado *Learning Apps* foi desenvolvido para web 2.0 para

facilitar os processos de ensino e aprendizagem através de pequenos módulos interativos. Estes módulos podem ser criados *online* no endereço <https://learningapps.org/> e incorporados em ambientes virtuais, neste caso, na plataforma *moodle*. Entende-se que a plataforma *Learning Apps* é um meio tecnológico que permite a gamificação adaptativa que, segundo Leffa (2014), implica em dar autonomia para o professor que poderá “montar” sua proposta inserindo textos, imagens, vídeos e áudios a fim de praticar a língua de forma significativa.

Por último, a terceira frente de estudos, o PLEaD, passou a ser disponibilizado a partir da quarta semana de aula, desse modo os alunos já tinham um conhecimento básico do português, o que lhes permitiu uma melhor navegação na plataforma e desenvolvimento em relação ao idioma.

O curso PLEaD foi desenvolvido no *moodle*, que é uma plataforma de aprendizagem e oferece aos profissionais de educação a possibilidade de desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) através de seus recursos como: fórum, chat, enquete, diário, tarefa, lição, wiki, questionário e base de dados. O AVA da UFPR é a UFPR Virtual.

O PLEaD ofertado para os estudantes do grupo Pré-PECG 2021 é composto por seis unidades temáticas além de uma unidade de ambientação. Cada unidade didática contém em média 15 a 20 atividades e tarefas, sendo três tarefas que devem ser postadas no fórum para interação com os colegas e professores.

Embora o conteúdo das diferentes frentes de estudo esteja conectado, proporcionar diferentes formatos de curso permite acesso a maior quantidade de informação e fornece uma oportunidade de praticar situações comunicativas e conteúdos linguísticos em contextos variados. Como a carga horária diária de aulas presenciais era maior e no formato remoto foi necessário reduzi-la, optou-se por proporcionar outras possibilidades de prática de língua para cumprir o período planejado de estudos e o nível de proficiência desejado ao longo dos módulos. A elaboração e a condução desses cursos foram discutidas em reuniões semanais com todos os professores participantes e as professoras coordenadoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E experiência permitiu averiguar a aceitação da metodologia pelos alunos, aplicabilidade, viabilidade, funcionalidade técnica e linguística. Os resultados apontados pelos alunos respondem positivamente às questões relacionadas, entretanto, há necessidade de mais testagens e pesquisas, pois é um campo em desenvolvimento.

O curso PLEaD demonstra ser útil para os estudantes porque eles estão nos seus países de origem e algumas unidades temáticas contribuem para a comunicação em interações específicas quando da chegada de estudantes estrangeiros na cidade de Curitiba como, por exemplo: como fazer um CPF, como alugar um apartamento, entre outros. Pode-se apontar também como fator positivo o contato com a plataforma UFPR Virtual, porque assim os alunos se familiarizam com uma plataforma utilizada na graduação.

Como desafios a serem considerados, existe a dificuldade de alguns alunos em relação à conexão de internet. Isso dificultou a participação dos estudantes tanto nas aulas síncronas quanto nas atividades assíncronas. Foram observadas dificuldades relacionadas à funcionalidade técnica da plataforma *moodle* e navegação no ambiente, poderia, por exemplo, haver menos telas de acesso às atividades. Por último, houve pouca participação dos estudantes nos fóruns propostos. Embora tenham cumprido as tarefas solicitadas e interagido com os colegas e professores, não prolongavam as discussões e o fórum não demonstrou ser um espaço de interação mais informal.

Observa-se que 14, dos 18 estudantes, realizam satisfatoriamente o curso explorando o conteúdo das unidades temáticas e as propostas de interação do fórum. Essa dedicação contribui para a aprendizagem de recursos linguísticos e de aspectos culturais. Como recomendação para estudos futuros, sugere-se a realização de um curso de português à distância para estudantes Pré-PECG, antes de chegar ao Brasil, para favorecer o conhecimento de práticas sociais e linguísticas, como também acesso a conhecimentos sobre a cidade em que eles vão morar e Universidade onde irão estudar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador**. Secretaria de Educação Superior (SESU). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em 20/04/2021

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras. Brasília, DF, 2015.

BOSCH, V. **Língua e cultura no ensino de PLE: visões de professores do Celin-UFPR a partir do uso de material didático.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2015.

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE. Português Língua Estrangeira, 2017. Disponível em <http://www.celin.ufpr.br/portal/ple/pre-pecg/> Acesso em em 20 de abril de 2018.

CLARK, H. **O uso da linguagem.** Cadernos de Tradução, 9:49-71. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002. Título original: Using Language

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização /** Patrick Charaudeau; [coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em 02 de agosto de 2021.

LEARNING APPS Site oficial. Disponível em < <http://learningapps.org/>>. Acesso em 20/04/2021

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES, J. **Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: um estudo no âmbito do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G),** 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.

MENEZES, E. R. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do Celin-UFPR.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2015.

MOHR, D. Português para hispanofalantes no Celin: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos. Dissertação de mestrado, pós-graduação em Letras - Universidade Federal do Paraná, 2007.

RUANO, B. P. **O método Tandem como sistema de aprendizagem autônomo de língua estrangeira: programa Tandem Celin,** 2012.

RUANO, B. P., DINIZ, G. L., RAGGIO, I. Z., de OLIVEIRA, L. C., & FERREIRA, R. M. S. O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino no Celin-UFPR. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. **Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula.** Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR.** 148 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, J. M. P. **Estudo sobre os pronomes de terceira pessoa em posição de objeto direto e a formação de professores de português língua não materna.** 249 p. Tese de doutorado (Estudos Gramaticais) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SKRZYPIEC, L. H. **Quem tem medo de ciência:** Produção e avaliação de material didático de português para hispanófolos no Celin-UFPR. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2017.

SHIBAYAMA, A. N.; SANTOS, J. M. P. Português como língua estrangeira a distância (PLEaD): considerações sobre a elaboração do curso piloto e formação de professores. *In:* Bruna Pupatto Ruano; Jovânia Maria Perin Santos; Lygia Maria Leite Saltini. (Org.). Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. 1ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016, v. 1, p. 271-290.

SHIBAYAMA, A. N.; SANTOS, J. M. P. Elaboração de um teste nivelamento para curso a distância de PLE: experiência realizada no Celin-UFPR. 2017. Trabalho apresentado no IV Sincelpe – Simpósio Internacional Celpe-Bras.

SHIBAYAMA, A. N. **Reflexões sobre a implementação da oralidade no projeto de ensino de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR.** 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Agência UFPR Internacional, Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Disponível em <https://internacional.ufpr.br/portal/pec-g/> Acesso em 20 de agosto de 2021.

UFPR Virtual, 2021. Disponível em: <https://ufprvirtual.ufpr.br/> Acesso em 02 de agosto de 2021.

WILLIS, J. A. **A framework for task-based learning.** London: Longman, 1996.

MAPA DE LEITURA: UM GUIA PARA UMA VIAGEM FANTÁSTICA NO MUNDO DO TERROR

Rayssa Nayara de OLIVEIRA³¹
Ana Irís ALVES³²
Mikaely Kelly CARREIRO³³
Márcia TAVARES³⁴

1 INTRODUÇÃO

O ensino de poesia em sala de aula seguiu durante muito tempo um percurso marcado por ações pedagógicas tradicionalistas que em nada favorecia o contato afetivo do leitor com o texto. Por isso, estudos do campo literário passaram a discutir maneiras de superar tais práticas limitantes, como: o uso do texto literário como pretexto para estudo da gramática, leitura condicionada somente ao reconhecimento dos elementos estruturais sem uma mínima reflexão dos aspectos estéticos e temáticos do texto poético. Dessa forma, experiências como essas estimulam pensamentos preconceituosos que colocam o ensino de literatura em segundo plano nas instituições escolares. Diante dessa realidade, a criação de documentos para o planejamento didático do ensino de poesia infantil e juvenil se tornou de grande importância, além de ser um suporte para o trabalho pedagógico. Pensando nisso, surgiu o mapa de leitura que aqui será descrito e analisado.

Por isso, este relato tem como objetivo apresentar, a partir da experiência vivenciada na disciplina de Literatura Infância e Juventude, a importância do planejamento para a formação leitora de estudantes do ensino fundamental II diante de poemas selecionados e organizados em uma antologia de terror, intitulada “Rumo à viagem do imaginar no mundo fantástico do terror”. Para tal, a reflexão sobre o processo de criação do mapa de leitura, acontecerá a partir de movimentos metodológicos interpretativo-descritivos, acerca de temas difíceis que causam medo e, conseqüentemente, receio em trabalhá-los em sala de aula. Implica também em uma

³¹ Email: rayssa.oliveira@estudante.ufcg.edu.br, Graduanda de Letras Língua Portuguesa, Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, UAL - Universidade Federal de Campina Grande.

³² E-mail: ana.iris@estudante.ufcg.edu.br, Graduanda em Letras Língua Portuguesa, Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, UAL - Universidade Federal de Campina Grande.

³³ Email: mikaely.kelly@estudante.ufcg.edu.br, Graduanda de Letras Língua Portuguesa, Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, UAL - Universidade Federal de Campina Grande.

³⁴ E-mail: marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br, Professora da Unidade Acadêmica de Letras e Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, UAL- Universidade Federal de Campina Grande.

reflexão pedagógica sobre os modos de ler e compreender, utilizando estratégias importantes para o ensino de leitura como a de visualização que contribui para uma formação leitora ativa e imagética.

Para realização deste documento, que tem como objetivo o trabalho com os poemas de terror, fundamenta-se no texto de Pinheiro (2020) a fim de entender a importância de realizar um trabalho efetivo e pleno de poesia em sala de aula para proporcionar uma experiência positiva e afetuosa do aluno com a poesia. Também, Pinheiro (2011) para compreender a importância da oralidade no trato com os poemas, como também, utilizado para entender a composição e importância das antologias no ensino de poesia infantil. Além disso, utiliza-se o texto de Amorim e Silva (2004) contido em “*Território da linguagem*” para compreender o papel da ilustração no texto e no trabalho com a leitura em sala de aula. Souza e Cosson (2011) para fundamentar na construção do processo de leitura da antologia com os alunos, contribuiu no alinhamento dos poemas com os conhecimentos prévios e práticas sociais da turma, essa estratégia é utilizada nos três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, ou seja, um letramento literário contextualizado. Por fim, Girotto e Souza (2010) para fundamentar as estratégias que foram utilizadas para articular o texto, a imagem, o som, a escrita, ou melhor, estratégias que tornem a leitura ativa e alunos entusiasmados e interessados com gênero que foi apresentado na antologia. Portanto, todos esses textos formam uma base fundamentadora para criação dos momentos que compõem o mapa de leitura e torna a leitura mais ativa e efetiva.

2 SONDAAGEM: VISUALIZANDO O GÊNERO TERROR

Acredita-se que a poesia desenvolve a criticidade nos alunos, desse modo, a leitura dos mais variados poemas permite que os alunos apresentem suas opiniões e pontos de vistas com base em suas experiências de vida, tornando o conteúdo atraente e inovador, e entrelaçando a teoria e prática. O estudo com poemas necessita de diversas estratégias, como por exemplo: o processo desde o modo como está sendo lido o poema até a linguagem utilizada para análise, além de refletir sobre qual é o objetivo do autor em escrever deste modo. Logo,

Para ler bem, para dar a cor, o relevo, a vida à obra do escritor; para ter na voz e na expressão a nota patética, o chiste, a vibração irônica, maliciosa, indignada; a doçura, a comoção, a tristeza, a alegria, o riso e as lágrimas—é preciso compreender, é preciso sentir, é preciso ser artista! (ZILBERMAN, 1996, p.19)

Diante disto, cabe ressaltar o alcance e o papel que podem desempenhar as antologias escolares, e as funções que cumprem, assim como a capacidade que têm para reintroduzir nas aulas a literatura sob outra perspectiva. Com isso, o trabalho com a antologia partiu da elaboração do mapa de leitura, que é uma maneira de facilitar e proporcionar um estudo de poemas de terror assertivo nas mais variadas experiências dos alunos.

Desse modo, neste momento de sondagem é proposto que se inicie através do recurso digital da plataforma *Padlet*, é importante destacar que o mapa foi pensado para o meio remoto de ensino, mas que poderia ser facilmente modificado para o uso no meio presencial de ensino. Sabendo disso, sugere-se que a partir do recurso de nuvem de palavras, o público alvo reflita e opine acerca da temática “terror”, no qual cada um poderia citar até três palavras que o remetem ao terror, para não só possibilitar a vivência de emoções acerca do tema central, como também estimular o exercício da fantasia e da imaginação, também, auxiliar na formação de leitores construtores de sentidos próprios acerca do texto. Tendo como finalidade, posteriormente garantir que o aluno construa seu próprio percurso de leitura, o desenvolvimento de práticas de leitura do texto literário, que proporcione aos docentes em formação autonomia para a criação de antologias e de aulas de literatura, como também, que articulem a linguagem verbal e a linguagem visual.

Do ponto de vista pedagógico e didático, as antologias podem ser um convite à leitura mais aprofundada das obras dos escritores nelas envolvidos ou uma espécie de mapeamento da literatura que se desconhece, a reflexão promovida pelas fruições, envolve a construção de argumentos e ponderações (PINHEIRO, 2011). Ou seja, o fruidor, enquanto escritor ou leitor, é competente em seu processo de analisar e interpretar as diversas manifestações culturais.

Cabe aqui, expor que o objetivo desta sondagem é levar o aluno/leitor a levantar expectativas sobre o conteúdo que será abordado posteriormente, como também, será uma porta de entrada para o trabalho com a antologia. Além disso, antecipar o que vai ser lido costuma ser um movimento importante no ensino de leitura, pois a torna mais eficiente e provoca um maior interesse no leitor.

3 A CONSTRUÇÃO DE MAPAS SONOROS: UMA ESTRATÉGIA DE VISUALIZAÇÃO

O segundo momento, durante a leitura, é marcado pela construção de mapas de leituras que inicialmente são propostos com duas canções que fazem parte da trilha sonora de dois

filmes infantis, sendo elas: I - "Vai chegar sua vez", disponível na plataforma YouTube, do filme *A noiva cadáver*, lançado em 2005, como uma forma de conversar sobre um tema fraturante, a morte, de forma leve e divertida. Essa proposta de produzir um mapa sonoro dessa canção se dá com o intuito de utilizar um maior número de aspectos sonoros, descobrindo nuances corporais, expressivas e vocais. II - "Vem criancinha", a canção foi retirada de uma cena do longa metragem "Abracadabra", lançado pela Disney em 1993, é proposto que se inicie o momento apresentando a cena com a canção, disponível na plataforma youtube, a fim de que os alunos desenvolvam uma melhor visualização da cena de convite às crianças, assim como é iniciada a antologia "Rumo à viagem do imaginar no mundo fantástico do terror".

Tanto se falou sobre mapa sonoro, afinal, para que serve este gênero? Entende-se que o mapa sonoro serve para que o leitor dê sua voz, performando o texto de acordo com algo já estabelecido, neste caso a proposta seria de que o próprio aluno iria pré-estabelecer, a partir da escuta da canção, tendo em vista que há uma grande musicalidade e seria mais facilmente compreendido pelo público alvo. Ou seja, o mapa sonoro foi uma maneira de trazer a leitura performática, estratégia tão esquecida no ensino de poesias, para sala de aula. Observe a seguir, um exemplo exposto no mapa de leitura.

Figura 1: mapa sonoro da canção "vem criancinha"

Vem criancinha - Sarah Jessica Parker
Winnifred
Use sua voz sarah, vá cantando
E as criancinhas convocando
Hahaha
Sarah
Vem criancinha
Eu vou te levar
Para um país encantado
Vem criancinha
Nós vamos brincar
No meu jardim
Tão florido
Sussurrar
Gritar
Pronunciar lentamente
Pronunciar alongado

Fonte: organização própria

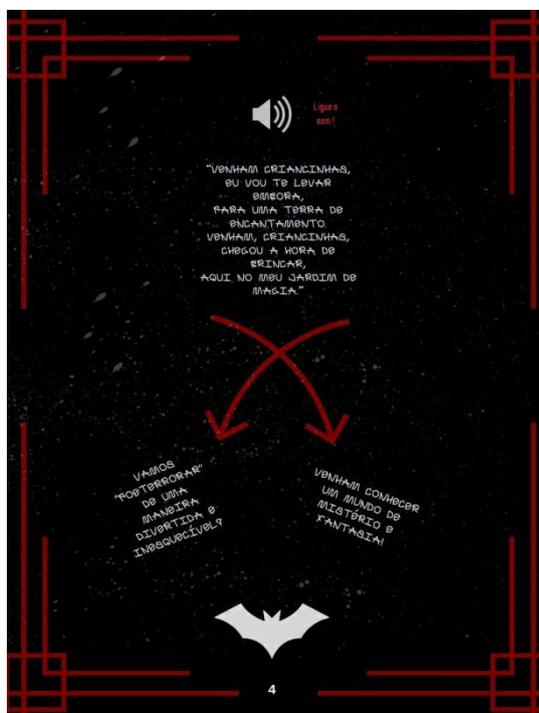
Tendo este mapa como primeiro contato dos alunos com a leitura em si, pode-se seguir para o próximo momento, que é a leitura de alguns poemas da antologia. No mapa de leitura, é proposto que os alunos leiam alguns poemas de mesma temática, como por exemplo "O medo

menino” de Elias José, “Olhe debaixo da cama” de Alan Martins e “Bicho papão” de Fábio Aiolfi e Nirlan Souza, que estão presentes na antologia e tratam do medo que as pessoas têm de fantasmas e da ligação com a escuridão. Seguindo uma ordem de leitura: I - leitura individual silenciosa; II - Leitura compartilhada com a turma e III - Leitura performática, sem estabelecer previamente, ou seja, a proposta é que seja feita uma leitura espontânea apenas com a mediação do docente, que também participaria desse momento, a fim de deixar os alunos mais confortáveis.

De acordo com Girotto e Souza (2010), professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura compartilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão e da visualização dos aspectos do poema, contribuindo diretamente na formação social e humana dos estudantes. Ou seja, partindo da concepção de que há uma necessidade humana de contato com a fantasia, busca-se trabalhar a poesia em sala de aula, a fim de formar seres humanos que pensam criticamente e discutem acerca de temas que dão medo e são difíceis de serem falados.

O aspecto visual vem como uma ferramenta importante para o trabalho com o gênero terror com crianças e adolescentes, diante disso, durante a elaboração do mapa de leitura buscou-se utilizar o máximo as ilustrações presentes na antologia, com a finalidade de contribuir na compreensão dos poemas. Além disso, é proposto o trabalho com dois vídeos sobre a temática da morte, que contém canções com uma sonoridade divertida, apesar de falar sobre um tema que geralmente não é entendido pela faixa etária. Ao utilizar diferentes tipos de textos, como canções e poemas, pretende-se ajudar aos leitores iniciantes a criar suas próprias estratégias de leitura e se formarem socialmente. Observe abaixo uma página da antologia que convida o leitor a não apenas ler, mas "ligar o som" e embarcar num mundo de mistério e fantasia.

Figura 2: página 4 da antologia



Fonte: organização própria

Durante a leitura dos poemas, é pensado em dar destaques às ilustrações e conseqüentemente, ir utilizando a estratégia de leitura conhecimento prévio, já que as histórias de terror giram em torno da morte e de aspectos semelhantes como: múmia e morto vivo, cemitério como cenário de terror, morcegos e aranhas como figuras que causam medo, noite como principal horário das histórias de terror. Pinheiro (2011) diz que, ao ensinar os alunos a formular suas próprias ações durante a leitura, por meio de questões e soluções, o educador instrui as crianças a organizar o seu próprio pensamento, levando-as a se tornarem cada vez mais independentes no processo de ler e aprender com um texto.

Por fim, neste momento durante a leitura de canções e poemas presentes na antologia, percebe-se que é possível evoluir as práticas de leitura conforme o conhecimento dos alunos e utilizar diferentes estratégias, ensinando-os a entender qual delas é mais confortável para cada um, diante disto, a finalidade principal é que haja um maior contato com a literatura, poesia e cultura e que, segundo Pinheiro (2011) isso contribua para que o leitor passe a compreender o que lê e de conheça a maneira como formula seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto.

4 OFICINA DE PRODUÇÃO DO GÊNERO FANTÁSTICO: O RESULTADO DA IMAGINAÇÃO É A CRIAÇÃO

Diante de tudo que foi exposto, cabe encerrar este plano pedagógico com uma produção textual, a fim de tornar a leitura dos poemas de terror mais próxima do aluno, além de estimular o desejo de criações próprias de acordo com as suas experiências e contato com o mundo e o gênero fantástico.

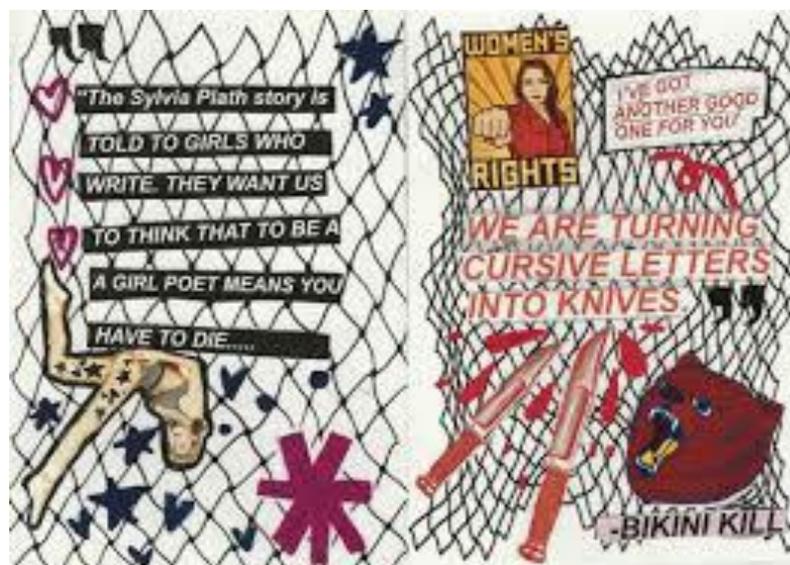
Como proposta de produção, pediu-se a elaboração de um *fanzine*³⁵ - um gênero considerado marginalizado por não ser frequentemente trabalhado em sala de aula - o gênero tem características textuais semelhantes a uma revista tanto pelo design arrojado como também pelos aspectos semióticos, produzido artesanalmente por meio de colagens de figuras, textos, fotografias, produções textuais/gráficas próprias etc. Além de que, trazem em sua abordagem temáticas sociais pertinentes à discussão, nesse sentido, mobiliza a capacidade criativa dos alunos na perspectiva de atuação social, além de uma exibição autoral que oferece a construção de identidade autônoma desse sujeito-autor em meio às demandas sociais.

Para a efetivação desta etapa, fez-se necessário pensar em caminhos que possibilitasse a realização dessa atividade sem perder de vista a característica interdisciplinar e a integração de ilustração e texto. Primeiramente, pediu-se que os alunos criassem um *fanzine* de acordo com os poemas apresentados na antologia, filmes de terror assistidos, lendas ou mitos contados, livros lidos, reportagem, matérias de jornais etc. Enfim, os textos produzidos terão como tema central o terror, mas a abordagem da criação vai de acordo com a leitura da antologia **“Rumo à viagem do imaginar no mundo fantástico do terror”** construída na parte dois desse mapa, em junção com os conhecimentos culturais dos alunos acerca da temática, pois como diz Giroto e Souza (2010, p. 01): “Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem.”

Para realização desta etapa, o mapa de leitura sugere que o docente apresente o que compõe o gênero, qual o seu propósito comunicativo e veículo de publicação. Para que ocorra a provocação de reflexões sobre o gênero textual e o gênero fantástico terror no decorrer da produção, ou seja, pensar os dois de forma conjunta. Para criação, o documento didático - mapa de leitura - oferece ferramentas digitais como *“Flipsnack; Myebook; Canvas”* para elaboração e organização do gênero digital. Veja na figura 03, o exemplo de um *fanzine* inserido no mapa de leitura que pode ser utilizado na etapa de socialização do gênero com os alunos:

³⁵ Em inglês *fanatic magazine*, são publicações feitas por profissionais ou entusiastas de algum assunto.

Figura 03: exemplo de fanzine



Fonte: alariko72.com

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, este relato deixa claro que a construção de uma antologia, diante do ensino de poemas, é um processo importante na formação docente, pois, desde que utilizada adequadamente, a poesia contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Além disso, os poemas no documento contido, apresentam diversidade e qualidade, levando em consideração a temática, apresentando-se no jogo com rimas, sons, ritmos, a forma que são apresentados os poemas e experiências de vida, sendo atrativas e prazerosas.

Dessa maneira, é notória importância da linguagem poética na escola com educadores que acreditam na leitura com caráter lúdico, que libera a imaginação e a criatividade. Assim, acreditamos que é preciso despertar o gosto pela leitura de fruição; desenvolver a competência leitora através da leitura de poesias; reconhecer características da poesia; identificar contexto de produção de obra literária; relacionar os modos de organização da linguagem na literatura às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto social da época.

Portanto, consideramos válida a construção de tais documentos, tendo em vista sua importância no ensino- aprendizagem de leitura de poemas nos anos finais do ensino fundamental, proporcionando um trabalho contextualizado que considere afetuosamente as

experiências de leitura construídas tanto em sala de aula quanto em sociedade, sejam elas individuais ou coletivas. Para isso, a construção efetiva do mapa de leitura, que tem como propósito um letramento literário crítico e positivo, permite um alinhamento dos poemas e suas múltiplas linguagens em interação.

REFERÊNCIAS

GIROTTTO, C. G. G. S., SOUZA, R. J. de. *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras (2010). (p. 45-114)

PINHEIRO, H, SOUZA, R.J, e GARCIA, Y.M. R.. *Lendo e brincando com sextilhas e outros versos*. In: SOUZA, Renata Junqueira de, FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org) *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. (p. 49 - 74).

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 41ª ed, São Paulo: Cortez, 2001.

PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A COMUNIDADE NO ÂMBITO DO PRÓ-ENEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karine Emanuele Leite Aires de MELO³⁶
Noelma Cristina Ferreira dos SANTOS³⁷

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica docente é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem. As técnicas escolhidas para abordar os conteúdos, em sala de aula, podem determinar, em parte, se o aprendizado será significativo ou não. Logo, quando nos valemos de recursos dinâmicos, partindo dos conhecimentos prévios do alunado, a probabilidade de êxito é superior.

Dessa maneira, as metodologias que buscam aproximar o estudante do conteúdo, gera maior possibilidade de êxito na aprendizagem. Cosson (2009) defende que usar o conhecimento prévio do discente, através de atividades motivadoras, é essencial para promover o ensino de qualidade, de modo realmente significativo. Partindo dessa premissa, o ensino de produção de texto, realizado durante as aulas do Pró-ENEM, buscou atingir seu público-alvo de maneira dinâmica e motivadora.

Essa prática foi escolhida, pois, no tocante ao ensino de produção textual, tem-se o estereótipo de que “escrever é algo difícil”, chegando a um nível insuportável para os estudantes e, em alguns casos, para os professores. Assim, quando se fala em “redação do ENEM” há uma concepção de dificuldade, uma vez que exige competências básicas, muitas vezes, não exploradas adequadamente durante a educação básica.

Pensando nisso, buscamos, neste trabalho, analisar a prática docente, a partir da experiência realizada no curso de Extensão Pró-ENEM, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba. Faremos, portanto, um relato de experiência, a fim de expor como a prática docente efetiva pode possibilitar uma produção significativa aos estudantes. Para tanto, contamos com as contribuições teóricas de Côrte (2020), Rodrigues (2017), Martins et al (2018) e Knapp, Fiepke, Zortéa (2015).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

³⁶ (karineleite23@gmail.com), graduanda em Letras – Língua portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

³⁷ (noelmasantos@servidor.uepb.edu.br), Doutora, Universidade Estadual da Paraíba–UEPB.

Côrte (2020) defende que o professor tem um papel de suma importância no processo de aprendizagem do aluno. Cabe ao docente criar metodologias de ensino significativas e que possibilitem a compreensão do estudante. Em contrapartida, Rodrigues (2017) demonstra que a produção textual no Ensino Médio, muitas vezes, é guiada por conteúdos propostos nos Livros Didáticos, com pouco conteúdo norteador e que aborda temáticas de maneira superficial.

A superficialidade proposta nas escolas, muitas vezes, desestimula a escrita, uma vez que temas supérfluos e repetitivos são usados constantemente. Assim, muitas vezes, uma proposta pode ser utilizada durante vários anos, sem que haja atualização, reinvenção e inovação. Geraldi (1984) pontua que o hábito da escrita, nas escolas, chega a ser uma tortura, como é possível observar em sua fala:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano e os alunos logo percebem isso. Assim, podem guardar seus textos de um ano escolar para o outro para novamente entregá-los ao professor, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “Festa junina”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetitivos todos os anos, de tal modo que as crianças passam a pensar que só escrevem sobre essas “coisas”. (GERALDI, 1984, p. 64)

Apesar de usar as crianças, como exemplo, Geraldi (1984) é muito coerente em suas colocações, uma vez que, nas produções no Ensino Médio, algumas temáticas também se repetem ano após ano, como é o caso de feminicídio, preconceito racial e religioso, homofobia, dentre outros, que apesar de serem atuais e relevantes, se reproduzem de modo constante. Logo, os assuntos se tornam clichês e desinteressantes – mesmo sendo complacentes.

Sendo assim, cabe ao professor o papel de mediador, criando metodologias que contribuam com o ensino. Martins et al (2018) acrescentam que o conhecimento é construído em etapas, ou seja, precisa ser dividido em partes, a fim de que o detalhamento possibilite compreensões significativas. Logo, para estudar as etapas para elaboração da redação do ENEM, faz-se necessário, discutir elementos da introdução, do desenvolvimento e da conclusão do texto, a fim de que se compreenda a função de cada parte na construção da produção.

Assim, Knapp, Fiepke, Zortéa (2015) acrescentam que projetos de extensão voltados para a preparação para o ENEM oferecem não só subsídios para os alunos, como também proporcionam que professores melhorem suas práticas e desenvolvam metodologias eficazes ao ensino, buscando proporcionar aprendizagens substanciais.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto de Extensão Pró-ENEM, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, possibilitou-me uma experiência rica de contato com minha futura profissão. As aulas foram realizadas semanalmente, às segundas-feiras, no período de dois semestres do ano 2021, formando uma turma, entre concluintes e egressos do Ensino Médio. Durante o período, foi apreendido que a produção do gênero dissertativo-argumentativo é realizada a partir de aprendizagem e da discussão do tema proposto, para que os alunos conseguissem formular argumentos consistentes.

Durante um cenário mundial de pandemia, as aulas, antes presenciais, adotaram o formato remoto, ocorrendo de maneira virtual, de forma síncrona – ao vivo, em tempo real – e assíncrona – com o envio de materiais para estudo (folders, manuais, slides explicativos) e atividades – através das plataformas Google Meet e Google Classroom. Desse modo, o dinamismo precisou ser ainda mais efetivo para o conteúdo atingir o público ao qual se destinava.

Ademais, as aulas foram pensadas para que houvesse interação entre mim e os alunos, de modo que o conteúdo fluísse de modo simples e acessível. O material preparado sempre foi pensado de modo que facilitasse a compreensão do conteúdo; para tanto, foi realizado com bastantes exemplos, destaques de cor e elementos chamativos que prendessem a atenção do alunado.

Desse modo, parti do conteúdo básico, expondo a estrutura fundamental da redação – introdução, desenvolvimento e conclusão e suas partes constituintes – apresentando a função de cada parte do gênero e detalhando estratégias para melhorar a produção escrita. Assim, cada parte da estrutura do texto dissertativo-argumentativo foi estudada separadamente, a fim de que, no final, fosse construída uma rede de informações e práticas.

Na parte da Introdução, foram exploradas a alusão – uma forma de fazer referência à temática, de modo criativo e interessante; o contexto – representação do cenário atual; e a tese – que é a problemática envolvendo o tema. Já no desenvolvimento, foram explorados os mais variados modos de realizar uma argumentação. Por fim, na conclusão, foram estudadas as propostas de intervenção, órgãos interventores e *modos operandis*, a fim de responder aos questionamentos: 1. O que pode ser feito para mudar a situação explorada?; 2. Quem pode resolver?; 3. Para que resolver?; e 4. Como resolver?.

Paralelamente às explicações da estrutura supracitada, foram usados vários exemplos de redações nota 1000, produzidas nos anos anteriores, a fim de que fosse analisado o processo de construção da redação e identificação de cada parte constituinte. Além disso, após a apresentação da estrutura do gênero, foi possível criar diversas metodologias de ensino; dentre as mais efetivas, destaca-se o uso e análise das próprias produções dos alunos, que podiam, em tempo real, praticar a reescrita de seus textos, desenvolvendo a conexão entre argumentos, frases e parágrafos.

Essa prática possibilitou o desenvolvimento da coesão e coerência bem como oportunizou a discussão de temas diversos, com matriz transversal, que englobava diversos problemas sociais, gerando aparato teórico e repertório sociocultural aos estudantes, o que possibilitou uma aprendizagem significativa para os envolvidos no processo de estudo.

Além disso, temas paralelos, que auxiliavam no desenvolvimento dos textos, foram explorados, como é o caso dos conectivos textuais e coesão e coerência, que tiveram momentos específicos de explanação, a fim de proporcionar melhor aprendizagem e fixação do conteúdo. Esses conteúdos, além de necessários para o ENEM, são relevantes para todas as produções escritas – acadêmicas ou não – além de serem assuntos recorrentes em concursos públicos. Assim, foram explorados, também, em forma de atividades práticas, que ocasionaram em melhorias nas produções.

Sendo assim, as turmas puderam aprimorar seus conhecimentos, compreender a estrutura do gênero textual e começar a produzir textos criativos e que atendessem às competências exigidas pelo ENEM. Em suma, a experiência com o projeto de extensão foi de extrema relevância e possibilitou a construção de conhecimentos, não só para os estudantes, como também para a professora em formação, que pôde se capacitar durante o processo de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo é relatar a minha experiência de durante sua prática docente no projeto de extensão Pró-ENEM, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Com base no aparato teórico e relatos da profissional em formação, foi possível constatar algumas contribuições relevantes.

Primeiro: a prática docente influencia diretamente na aprendizagem, uma vez que, quando as metodologias de ensino são direcionadas a um público, o acesso ao conteúdo é muito

mais prático. Logo, se faz necessário explorar o conteúdo de modo dinâmico, simples e acessível, para que os egressos do Ensino Médio possam compreender o contexto de maneira mais efetiva.

Segundo: a interação entre professor/aluno é essencial para o ensino significativo, uma vez que o monólogo docente pode se tornar maçante e desinteressante. Assim, durante os encontros remotos foi explorada a participação efetiva dos discentes, através de questionamentos interessantes e previamente pensados, com o intuito de estimular a interação.

Por último: o ato da escrita deve, necessariamente, apresentar uma função social, para que o escritor não sinta que está sendo castigado através da escrita e possa elaborar textos mais criativos e eficientes. Desse modo, o desenvolvimento da escrita deve ir além do “atingir pontuação máxima no ENEM”. Todavia, os ensinamentos refletiram diretamente nos resultados dos estudantes, uma vez que as notas variaram entre 520 e 880 pontos, de modo que se tornaram resultados significativos.

Diante do proposto, nota-se que o ensino de produção de texto torna-se significativo quando há a união entre práticas docentes relevantes e incentivos aos estudantes, de modo que as metodologias exploradas em salas de aula possam ser, de fato, utilizadas, proporcionando uma escrita de qualidade.

REFERÊNCIAS

CÔRTE, J. G. S. Dificuldades encontradas por educandos para construção da Redação no ENEM. 2020.

COSSON, RILDO. LETRAMENTO LITERÁRIO: TEORIA E PRÁTICA. SÃO PAULO: EDITORA CONTEXTO, 2009.

GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

RODRIGUES, P. C. A produção textual no Ensino Médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do ENEM. 2017.

MARTINS, L. et al. Tecendo o texto: oficinas de redação para o ENEM. 2018.

KNAPP, A. L.; FIEPKE, R. B.; ZORTÉA, T. R. Projeto Escrever: preparação de alunos do ensino médio para as redações de ENEM e vestibular. 2015.

“ESCREVER COM PROPÓSITO”: EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA DE CARTAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS

Alisson dos Santos FRANÇA³⁸

Camila Martiniano SOUSA³⁹

Iúlia Milena Bélen Camilo de MELO⁴⁰

Nathália Gabriely do Nascimento SILVA⁴¹

1 INTRODUÇÃO

A experiência relatada é fruto de um trabalho de monitoria ocorrido na disciplina de Fundamentos da Prática Educativa, componente obrigatório do primeiro período da graduação de Letras e que foi coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Este relato tem como objetivo descrever a experiência com a referida disciplina, refletindo sobre o trabalho feito com os discentes no contexto pandêmico de ensino remoto e com a colaboração dos monitores.

O desenvolvimento de todas as partes deste relato foi feito no ano de 2021, sem qualquer tipo de contato presencial com os alunos devido a pandemia da Covid-19. Ou seja, o ensino remoto junto com todas as suas vantagens e desvantagens fizeram com que este trabalho se tornasse mais especial. Assim, os discentes do primeiro período do curso, muitos deles começando na universidade pela primeira vez, se viram no desafio de serem introduzidos ao ambiente acadêmico através unicamente da internet.

Os materiais e avaliações da disciplina precisaram ser repensados e reorganizados de forma a contemplar tal realidade inusitada, bem como seguir a teoria freiriana que coloca o aluno na posição de protagonista do processo de aprendizagem. Para isso, foi incentivada a leitura prévia dos textos e discussão oral destes, tendo como apoio conferências promovidas pelo Centro de Humanidades e Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP) da instituição.

Este relato se encontra organizado em três etapas: esta introdução, a descrição de análise da experiência que aprofundará o contexto e detalhes da realização do trabalho, e as considerações finais.

2 DESCRIÇÃO DE ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

³⁸ alissonfranca546@gmail.com, graduando em Letras, UFCG

³⁹ camila.martiniano@estudante.ufcg.edu.br, graduanda em Letras, UFCG.

⁴⁰ iulia.milena@estudante.ufcg.edu.br, graduanda em Letras, UFCG.

⁴¹ nathalia.gabriely@estudante.ufcg.edu.br, graduanda em Letras, UFCG.

A disciplina de Fundamentos da Prática Educativa foi ministrada no período de 2020.2 pela professora doutora Denise Lino, contando com o auxílio de quatro monitores. O componente curricular, ofertado para os alunos da graduação de Letras - Língua Portuguesa noturno, tem carga horária total de 60h e foi organizado para ter um único encontro semanal: terça-feira das 18h30 às 22h (dividido entre síncrono e assíncrono).

Para conhecer a realidade dos alunos da nova turma, a professora realizou uma sondagem com eles, buscando colher informações sobre suas situações de trabalho (se estavam empregados, em que horário estavam no trabalho), seu acesso a internet e até sua localização geográfica em relação ao *campus* de Campina Grande. Diante das respostas variadas, a professora, em comunhão com os monitores, buscou adaptar seu planejamento de aula de modo a acolher todos os alunos em suas situações diversas; em reuniões virtuais, as aulas eram preparadas, as avaliações eram pensadas e o cronograma era constantemente revisto em conjunto para atender a realidade dos discentes.

Concomitante a esse primeiro passo, o exercício com correspondências começa antes mesmo das aulas com a turma do 2020.2 serem iniciadas. Foi solicitado aos alunos da turma de Fundamentos da Prática Educativa de 2020.1, os primeiros a cursarem a disciplina remotamente e de onde vieram os quatro monitores que acompanharam a nova turma, que escrevessem cartas para acolher e incentivar os novos colegas de curso. Este foi o primeiro contato da turma — enquanto licenciandos — com cartas, que viria a se tornar o principal gênero textual trabalhado com a professora. Esta ideia das cartas surge em torno da vida e obra de Paulo Freire que desde o começo foi o centro da disciplina.

A primeira aula da disciplina não foi com a professora Denise Lino e seus monitores, mas sim com Nita Freire (viúva de Paulo Freire) em sua conferência virtual “Dialogar e esperar: o centenário de Paulo Freire no CH/UFCG”. Esse foi o ponto de partida para início dos estudos da vida e obra de Paulo Freire.

Todos os textos teóricos da disciplina foram disponibilizados virtualmente — devido ao contexto pandêmico. A leitura inicial do componente curricular foi o primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) e para bem participar das discussões, promovidas a partir dos textos, fora solicitado aos discentes que relembassem a conferência de Nita Freire, buscando relacionar pontos da sua biografia com a parte de sua obra. Deveriam, então, apresentar em sala virtual — por meio de um resumo topicalizado — quais partes do textos eles já sabiam

previamente, quais partes eram novidades e também ilustrar o texto lido com algum exemplo de filme, charge, tirinha, música, seriado, etc.

Estas práticas culminaram na primeira avaliação desta turma em que os discentes escreveram cartas dirigidas para Nita Freire apresentando-se e refletindo sobre a sua trajetória escolar até chegar ao curso de Letras - Língua Portuguesa na UFCG. Para isso, foi necessário que cada um relacionasse sua jornada às funções da escola estudadas anteriormente e às suas relações com outros sujeitos da escola.

Apesar de ser um gênero já conhecido pela turma, muitos não conheciam as características estruturais que o compõem, uma vez que nunca o trabalharam na escola ou o fizeram há muito tempo. A boa recepção da proposta textual tampouco fora unânime, se tornando um empecilho ao longo das produções para a professora e os monitores. Entretanto, mesmo com sentimentos mesclados em relação ao gênero, com as dificuldades do ensino remoto e o contexto pandêmico, os discentes não deixaram de participar das aulas e entregar as atividades propostas.

Ao receber o material da primeira avaliação notamos um déficit dos discentes para seguir as normas gramaticais na escrita, bem como a dificuldade de organizar as informações. Para amenizar o problema foi proposta uma aula dedicada somente a explicar como se dá o processo de reescrita e ajudá-los com as suas principais dúvidas. Doravante, este processo se tornaria parte recorrente do componente curricular Fundamentos da Prática Educativa (FPE).

Seguindo os caminhos pré-organizados pela docente e seus monitores, no segundo estágio da disciplina foi concluída a leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), sempre tomando por base o modelo de leitura prévia e compartilhamento de ideias na sala com os demais colegas. A avaliação do segundo estágio — uma carta endereçada a Paulo Freire correlacionando aspectos da vida pessoal do discente com o terceiro capítulo da obra lida — viria a se tornar o segundo volume da trilogia de cartas que cada aluno produziu para o trabalho final da disciplina: uma coletânea de cartas para Nita Freire.

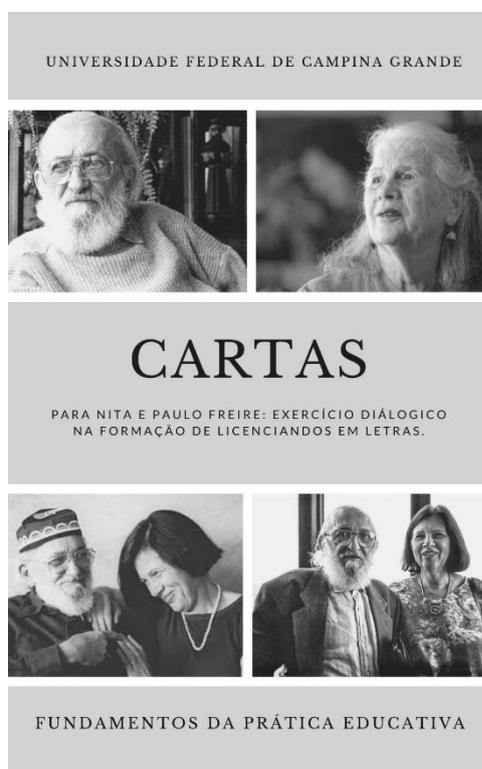
Após a primeira aula de reescrita havia uma expectativa de superação — gradual — das barreiras apresentadas anteriormente pelos discentes em sua escrita. Com o recebimento desta segunda avaliação percebemos que os alunos ainda tinham certas dificuldades na produção das cartas, o que motivou a professora a pensar em um novo movimento na disciplina: o de reescrita contínua. Com esse método, a turma foi dividida em duplas e trios com o intuito de que cada grupo pudesse trabalhar individualmente a reescrita de suas cartas com um dos monitores ou a própria professora. Assim, aulas síncronas foram destinadas para encontros entre esses grupos,

trabalhando minuciosamente cada produção textual entregue pelos alunos e explorando a ideia apresentada por Garcez (1998). Segundo a autora, a aprendizagem, quando acompanhada e orientada por um par mais desenvolvido num processo de participação ativa e suporte temporário, torna-se mais interativa e focalizada no discente e seus conhecimentos.

O método adotado pela professora foi continuado no terceiro estágio, que teve como terceira avaliação a proposta de responder a carta que cada aluno recebera dos colegas da turma anterior no início das aulas. Esta última correspondência deveria relatar ao destinatário a experiência do autor na disciplina que estava por se encerrar, comparando a vivência recente com a apresentação a qual fora introduzido meses antes. Com isso, a turma começou a trabalhar simultaneamente na reescrita de todas as cartas anteriormente produzidas, tendo como foco o trabalho final.

O esforço de cada aluno para escrever cartas destinadas para Nita Freire, Paulo Freire e um colega de curso constituiu uma grande e rica coletânea de cartas intitulada: “Cartas para Nita e Paulo Freire: Exercício dialógico na formação de licenciandos em Letras”. Esta também conta com cartas escritas pelos monitores, descrevendo sua experiência como alunos-professores, pela professora Denise Lino, apresentando a disciplina, e pela professora Fernanda de Lourdes Almeida Leal, que apoiou o projeto da professora Denise e sua turma.

Imagem 1: Capa do trabalho
2020.2.



final da disciplina de FPE em

A disciplina foi encerrada com a transmissão da conferência de Magda Soares, promovida pelo GELP da Universidade Federal de Campina Grande. A mencionada palestra, ocorrida no mês de centenário de Paulo Freire, tratava sobre as contribuições do educador para o ensino de Língua Portuguesa e ajudou os discentes de 2020.2 a notarem a proximidade que haviam adquirido com o autor, professor e ser humano singular que é Paulo Freire ao longo da disciplina de FPE.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o contexto pandêmico, no caso específico da educação, salteou alunos e professores, mesmo estes e aqueles de ensino superior. Esta interrupção de atividades presenciais transferida para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que preconiza a transmissão em tempo real das aulas, sem nenhuma capacitação prévia eclodiu uma mesclagem de sentimentos nos discentes e docentes: aflição; medo; incerteza. Porém, lá no fundo, nunca faltou esperança. E este último sentimento só precisava de um empurrão para transbordar.

Este impulso foi o projeto de cartas da disciplina, que causou um impacto nos alunos: um exercício dialógico que possibilitou o encontro entre pessoas de diversos lugares e costumes. Com base nos pensamentos de Paulo Freire, preconizador da disciplina FPE 2020.2, “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-los. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, homens o transformam, o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (Freire, 1980, p.42), pode-se dizer, portanto, que o objetivo da disciplina, por meio desse exercício, foi alcançado. Ao se deparar com Paulo Freire e sua obra, os discentes, a priori, estranharam: quem é este e por que tal importância para a disciplina? Mas ao final, felizmente, conseguiram entender todo o crédito a ele recaído e criaram autonomia em sua forma de pensar e se impor, pois tiveram exemplos de pessoas para se inspirarem.

Quanto a nós monitores, a felicidade por concluir este projeto sobrepõe qualquer sentimento, ou melhor: é a base para todos os outros sentimentos. Nossa experiência foi única. Desde a educação básica nunca finalizamos uma disciplina sem ter tido provas. Logo, chegar ao ensino superior e, no primeiro período, deparar-se com uma cadeira com metodologias que não incluía provas e composta por atividades existenciais foi, com sinceridade, estranho de início. Porém, a ideia de passar novamente pela disciplina com um ponto de vista diferente nos motivou e fez com que a gente realizasse a inscrição para monitoria dessa disciplina que nos

causou uma sensação estranha, nova e com desejo de querer mais. Ao chegar ao estágio de par mais desenvolvido, percebemos os alunos recém-chegados ao curso e se colocar no lugar deles foi uma atitude imediata: aqueles adolescentes, não tão distantes da gente, com receio do que ia ter por vir e com aflições derivadas de uma educação bancária era semelhante a...nós, monitores. Este foi o motivo de toda a experiência ter sido única. Uma marca que vai ser para sempre.

REFERÊNCIAS

Contribuições de Paulo Freire para o ensino de língua portuguesa. Youtube, 21 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/hgEkevRhPJ0>>

Dialogar e esperar: o centenário de Paulo Freire no CH/UFCG. Youtube, 22 de junho de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/tYmcrzis7L8>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **O fio da meada — as pesquisas sobre a escrita in A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 23-43.

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO REFERÊNCIA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO REFLEXIVO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD)

Beatriz Macedo de SOUZA⁴²

Luciene Maria PATRIOTA⁴³

1 INTRODUÇÃO

Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética da classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996)

É a partir desta indagação feita por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*, que embasaremos as reflexões feitas neste relato que pretende ponderar o quanto a prática docente, especificamente, de ensino de Língua de Portuguesa, foi afetada pelo ensino mediado por Tecnologias Digitais (TD), sobretudo, pela desigualdade social que este contexto aprofundou e evidenciou, colocando nossos(as) estudantes menos abastados(as) muitos passos atrás daqueles(as) que possuem melhores condições socioeconômicas.

O presente relato enuncia acerca das práticas docentes realizadas no estágio supervisionado, no âmbito da Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus Sede*, no componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, sob a orientação da Profa.Dr^a. Luciene Maria Patriota, e supervisão da Profa. Danylley Barbosa Monteiro, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo, situada na Rua José Ricarte Irmão, Bairro das Malvinas, cidade de Boqueirão, no Estado da Paraíba. O estágio aconteceu com uma turma de 7º ano, do ensino fundamental, por cinco segundas-feiras, entre os meses de agosto e setembro, de 2021, totalizando dez horas aulas, considerando as atividades síncronas e assíncronas.

⁴² beatriz.macedo@estudante.ufcg.edu.br, Estudante da Graduação em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);

⁴³luciene.maria@professor.ufcg.edu.br, Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Como já citado anteriormente, o objetivo deste trabalho é descrever e, sobretudo, refletir sobre a minha prática docente num contexto de excepcionalidade, sem me eximir de relacionar a prática com tudo que a atravessa: Crise sanitária, ensino mediado por Tecnologias Digitais (TD), docentes e discentes, principalmente, aqueles menos abastados, sem condições adequadas de acesso às Tecnologias Digitais (TD), como afirma a edição 2018 da pesquisa TIC domicílios¹², realizada pelo Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, o maior percentual da população brasileira conectada à internet encontra-se nas classes com melhor condição socioeconômica: A, 99%; B, 94%; e, C com 76%. Por outro lado, os dados do levantamento em questão indicam que apenas 40% da população pertencente às classes D e E acessam a internet. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 33).

Diante disso, nos indagamos: Como ensinar língua portuguesa neste contexto? Para responder a essa pergunta, mesmo que momentaneamente, este relato conta, além da introdução, com as seguintes seções: *Os gêneros textuais como referência para as aulas de língua portuguesa*, onde apresento o arcabouço teórico que embasa minha prática docente e a reflexão; Regência, tendo dois tópicos, com os seguintes títulos: *Como a escola se adaptou a fim de vivenciar o ensino remoto* e *A aula de língua portuguesa mediada pelas Tecnologias Digitais (TD): Um contexto desafiador para a aprendiz de educadora*, com a descrição e as reflexões sobre as dinâmicas e as plataformas adotadas pela escola em que a regência ocorreu e acerca das aulas ministradas, respectivamente; por fim, as *Considerações Finais e Referências*.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO REFERÊNCIA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Partindo da premissa de que a linguagem é uma forma de ação social, de interação e de que as ações humanas se efetivam, majoritariamente, através de textos (ANTUNES, 2009, p. 49), isso significa dizer, que escrevemos sempre em formato de textos, o que nos parece algo óbvio. No entanto, a tradição escolar de concentrar seus esforços apenas em promover o aprendizado acerca da Gramática Tradicional (GT), causou distorções que impendem que essa obviedade seja percebida, por outro lado, já é de entendimento da maioria dos educadores formados e em formação que o texto é o ponto de referência e de partida para uma maior compreensão dos fenômenos da linguagem, para isso, é preciso colocá-lo como prioridade dos nossos estudos. Nas palavras de Antunes:

Chegar no âmbito das práticas sociais, e daí, no âmbito das práticas discursivas, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado da língua e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situadas no espaço e no espaço. (2009, p. 53)

Dito isso, podemos nos perguntar quais implicações pedagógicas que pode trazer os gêneros textuais para o centro dos estudos da linguagem na educação básica. Para sanar nossas indagações, Antunes (2009) descreve algumas implicações pedagógicas dessa mudança de paradigma, são elas: 1) Os gêneros assumiriam feições concretas, antecipando através de seus nomes suas funções comunicativas; 2) Na perspectiva dos gêneros, a gramática ganharia um caráter de funcionalidade, uma vez que seria explorada de acordo com as características de cada gênero; e 3) Além disso, os textos seriam estudados para atingir a compreensão dos propósitos comunicativos com que foram postos em circulação.

Cabe salientar, que a efetivação dos gêneros textuais como centro dos estudos da linguagem, tem a leitura como agente fundamental, visto que é através dela que é possível apreender o sentido, a semântica de seu conteúdo e sua função comunicativa, para que isso se efetive é preciso que a leitura seja uma atividade de ensino, direcionada por objetivos, pois “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura” (KLEIMAN, 2016, p. 38).

Na sequência, discorreremos acerca do período da regência, onde refletiremos sobre como a escola se adaptou para vivenciar o ensino mediado pelas Tecnologias Digitais (TD) e acerca das aulas ministradas, que ocorreram entre os 10, de agosto e 06, de setembro, de 2021, com uma turma de 7º ano, do ensino fundamental, e teve como gênero textual basilar o Conto Fantástico, e como tópico de análise linguística foi abordado os pronomes, sobretudo, sua função textual.

3 REGÊNCIA

3.1 COMO A ESCOLA SE ADAPTOU A FIM DE VIVENCIAR O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD)

Como já foi mencionado acima, a escola em que foi vivenciado o estágio, na modalidade remota, foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo, situada na cidade de Boqueirão, na Paraíba, que atende crianças, jovens e adultos que

estão entre o sexto ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. No contexto de ensino remoto, mediado pelas Tecnologias Digitais (TD), me deterei neste relato a discorrer acerca das condições de acesso às tecnologias e das plataformas digitais usadas por docentes e discentes, nas relações de ensino-aprendizagem, bem como, o modo como foi organizada a carga horária, considerando aulas síncronas e assíncronas.

As orientações para aulas assíncronas, bem como, para as síncronas ocorreram via *WhatsApp*, para isso, a escola reuniu os discentes em grupos, separados de acordo com as séries que fazem, para que fossem repassadas informações, orientações e fossem feitas devoluções de atividades por parte dos discentes. Alguns docentes, eventualmente, usavam o *Google Classroom* para essas finalidades supracitadas, com uma frequência menor que o *WhatsApp*, devido a adesão por parte dos discentes ser baixa à plataforma.

Para as aulas síncronas, foi usada a plataforma de videoconferências *Google Meet* e para feitura de atividades assíncronas foi utilizado o *Google Forms*, com menor frequência, era mais frequentemente utilizado por docentes o envio de atividades escritas à mão pelos discentes e enviadas, no formato de fotografias, para os docentes via *WhatsApp*. Quanto a organização da carga horária, as aulas de Língua Portuguesa, objeto deste relato, ocorriam de maneira síncrona, às segundas-feiras e quartas-feiras, pela manhã, e deveriam ter 3 horas de atividades síncronas, e 2 horas de atividades assíncronas, precedidas de aulas síncronas.

3.2 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD): UM CONTEXTO DESAFIADOR PARA A APRENDIZ DE EDUCADORA

Diante da imposição do ensino remoto pela crise sanitária causada pela pandemia do novo coronavírus, onde o distanciamento social foi fundamental para a manutenção das vidas de estudantes e professores, foi necessário adaptar o planejamento das aulas que seriam ministradas no sétimo ano, do ensino fundamental, no contexto do estágio supervisionado, para isso foi preciso traçar o perfil de acesso, para que chegasse ao nosso conhecimento em que condições os estudantes acompanhavam as atividades síncronas e assíncronas, para que as decisões que envolvem o planejamento fossem embasadas nos dados que seriam coletados.

Considerando o contexto sanitário e social em que a regência ocorreu, traçamos o perfil de acesso as Tecnologias Digitais (TD), através de questionário, aplicado via *Google Forms*, que aceitou respostas entre os dias 20 e 30 de julho, de 2021. Obtivemos 12 respostas, num

universo de 12 estudantes, e foram direcionadas a esse tópico 3 perguntas, que versavam sobre as condições de acesso à internet, bem como, a qualidade da conexão à internet, e se os(as) estudantes dividiam o aparelho eletrônico com mais algum componente de seu ciclo familiar. As respostas obtidas foram: Celular: 100% (12 pessoas); Notebook ou computador de mesa: 8,3% (1 pessoa); Estável: 50% (6 pessoas); Instável: 33,3% (4 pessoas); Razoavelmente instável: 16,7% (2 pessoas); Sim, compartilho aparelho com mais alguém: 25% (3 pessoas); Não compartilho: 79% (9 pessoas).

Com isso, foi possível refletir acerca do impacto que as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) teriam no planejamento da sequência didática a ser aplicada na regência, foi preciso refletir criticamente que a educação não está desvinculada do controle da classe dominante. Como exemplo disso, temos o fato de que foi vetado pelo então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro (sem partido), o projeto de lei (PL 3477/20) que previa ajudar financeiramente professores e estudantes de escolas públicas para garantir seu acesso à internet⁴⁴, desse modo, não há como não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais a nós, enquanto aprendizes de educadores, com a experiência social que temos como indivíduos, e as implicações políticas e ideológicas do descaso dos dominantes pelas áreas (e pessoas) pobres das cidades (FREIRE, 1996, p. 14).

Tendo isso em mente, buscou-se fazer um planejamento que conseguisse propiciar aos estudantes a aprendizagem escolar, dentro das condições existentes. Também tivemos como objetivo desenvolver as competências para o eixo de leitura estabelecidas na BNCC (2017), que preconizam que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes,

⁴⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>.

vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2017, p. 71-72)

Levando em consideração os documentos norteadores do ensino básico brasileiro, o perfil de acesso às Tecnologias Digitais (TD) dos estudantes, bem como, o arcabouço teórico que sustenta as nossas práticas docentes, que nos direcionou para preferir realizar mais atividades síncronas, em detrimento das assíncronas, e quando as assíncronas ocorriam, eram estipulados prazos de, no mínimo, cinco dias, a fim de que a maioria conseguisse realizar a entrega, a predileção pelo uso de *slides* adaptados para dispositivos móveis (*smartphones*). Destaco ainda, que todos os materiais usados nas aulas síncronas foram disponibilizados de forma assíncrona, tendo em vista as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) acima descritas, e para que a participação dos discentes ocorresse de maneira satisfatória. No dia 10/08/21, a regência foi iniciada com a estratégia de leitura de imagens, a fim de que os estudantes estabelecessem relações com o universo que adentrariam: Os Contos Fantásticos.

Também foi verificado no formulário como estava o relacionamento dos(as) alunos(as) com a leitura de Contos Fantásticos, e 66,7% (8 pessoas) responderam já terem lido contos fantásticos, 33,3% (4 pessoas) não havia lido. E o conto fantástico mais lido pelos estudantes foi Rapunzel 87,7% (7 pessoas) dos respondentes apontou ter lido, 13,5% (4 pessoas) não apontou nenhuma obra lida.

Diante dos resultados expostos, que apontam que 33,3% dos alunos/as não tinham lido nenhum conto fantástico em sua trajetória escolar, isso nos apontou a necessidade de aproximá-los dos textos narrativos, decidimos, portanto, iniciar por um conto contemporâneo, e com elementos presentes na realidade dos educandos, como a tecelagem, por exemplo.

Para o primeiro contato, foram escolhidas duas ilustrações que estão no livro *A Moça Tecelã*, de Marina Colassanti para leitura. A partir disso, a seguinte atividade foi respondida oralmente pelos estudantes:

- 1- O que estas duas imagens retratam?
- 2- As mulheres retratadas em ambas as imagens fazem que tipo de arte?
- 3- Quais as sensações que elas lhe causam?

Os (As) estudantes discorreram a partir dos questionamentos supracitados, apontando entre outras coisas, que se tratava de um bordado, que retratava mulheres tecendo o ambiente em que viviam a partir de teares, na sequência, foi feita a atividade pré-textual, para suscitar o conhecimento prévio, que é segundo Kleiman (2016) formado pelo linguístico, o conhecimento

sobre textos e pelo conhecimento de mundo (conhecimento enciclopédico), desse modo, “o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si” (KLEIMAN, 2016, p. 15), para alcançar a compreensão global do texto. Então, para que pudéssemos adentrar na leitura do conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colassanti, que tem uma protagonista feminina, que também é detentora da maioria das ações que dão progressão a narrativa, para isso nós mobilizamos o conhecimento prévio enciclopédico através da atividade pré-textual. Vejamos a atividade abaixo:

ATIVIDADE PRÉ-TEXTUAL

- 1- Vocês conhecem alguém que é tecelã? O que esse profissional produz?
- 2- Que história você espera ler em um texto que tem esse título?

E, a partir das atividades pré-textuais nós conduzimos os discentes a formularem hipóteses sobre o texto a ser lido, tendo em vista que as hipóteses do leitor “fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como reconhecimento global e instantâneo das palavras e frases relacionadas ao tópico” (KLEIMAN, 2016, p. 39). Com isso, nós demos objetivos a leitura, sendo esse um elemento importante para compreensão somado ao conhecimento prévio.

Então, foi reproduzido o vídeo, na plataforma *YouTube*, cujo título é *A Moça Tecelã- Conto para Mulheres que tecem a vida!*, que se trata de uma contação de história, feita por Sandra Guzman. Depois da reprodução do vídeo, foi feita a leitura compartilhada, onde nós dividimos a leitura do conto. E, por fim, foi realizada a discussão norteada pelas seguintes perguntas:

ATIVIDADE PÓS-TEXTUAL

- 1- Qual a principal ideia do texto?
- 2- As suas expectativas a respeito da história se confirmam?
- 3- As características da personagem condizem com as características das personagens femininas dos contos fantásticos que você já leu?
- 4- Como você acha que a personagem deveria agir?

Os discentes demonstraram intimidade com o universo retratado no texto, alguns afirmaram que suas famílias tinham mulheres tecelãs, visto que a cidade de Boqueirão, onde está situada a escola, tem como uma das principais atividades econômicas a tecelagem. Neste

sentido, o texto foi confortável de ser lido e discutido pelos alunos(as), devido ao fato de possuírem conhecimento prévio, e demasiada vivência com um dos elementos principais da narrativa.

No dia 16/08/21, foi feita a leitura compartilhada do conto *O Retrato Oval*, de Edgar Alan Poe, a leitura foi precedida por uma atividade pré-textual nos mesmos moldes que foram anteriormente já descritos. A leitura ocorreu de maneira satisfatória, de modo geral, os alunos se mostraram interessados(as) pelo universo característico das obras de Edgar Alan Poe, que apresenta ambiguidades. Em seguida, foi feita uma atividade pós-textual, seguindo o modelo já descrito neste trabalho. Por último, foram expostas as definições de conto, de fantástico/maravilhoso, narrador, apresentação, complicação/conflito, clímax/desenlace e desfecho, segundo os postulados de Reis e Lopes (1988), e, por último, foi feita a orientação para que a atividade assíncrona, que foi feita via *Google Forms*, e teve como principais objetivos verificar a compreensão global dos textos lidos, propor análises a partir dos conceitos teóricos expostos, e que os discentes fizessem comparações entre as personagens femininas retratadas nos dois contos.

Após o recebimento das respostas dos discentes da atividade assíncrona, foi constatado o não sucesso da atividade, foram recebidas 3 respostas, de um universo de 12 alunos(as), e as respostas mais insatisfatórias foram a respeito dos conceitos sobre os aspectos formais dos textos narrativos, o que demonstra pouco convívio dos estudantes com os textos narrativos, como foi atestado no diagnóstico supracitado. Diante disso, tomamos a decisão de iniciar a aula pelos relatos dos discentes sobre suas dificuldades com o conteúdo, com a leitura dos textos e a revisão dos conceitos apresentados na aula anterior.

A aula do dia 30/08/21, objetivou a aplicação da atividade pós-textual referente ao conto fantástico *Rapunzel*, dos Irmãos Grimm, iniciada no fim da aula anterior, que visava relacionar a compreensão global do texto e os aspectos formais do texto narrativo. Na sequência, abordamos a função textual dos pronomes para a progressão de um texto do tipo narrativo, como o conto fantástico, para isso foi feita uma atividade, para ser respondida e discutida oralmente, com o objetivo de que fosse percebido por eles(as) a função textual dessa classe de palavras. Segue a atividade:

ATIVIDADE

- 1- No conto *Rapunzel*, para se referir aos personagens são sempre usados seus nomes? Ou ao longo do texto são usadas outras palavras?

- 2- Se sim, quais palavras são usadas? Destaque-as do texto.
- 3- Com base nos conhecimentos já adquiridos, qual a função dessas palavras no texto?

Depois da discussão, em que os discentes apresentaram dificuldades, mesmo o conteúdo sendo uma revisão, foram apresentadas a classificação dos pronomes, tanto dos pessoais, dos complementos, dos possessivos, bem como, dos demonstrativos. Por último, foi feita a orientação para realização do Teste Cloze pelos alunos(as) como atividade assíncrona. O Teste Cloze consistiu em retirar todos os pronomes, para que os discentes devolvessem o documento via *WhatsApp*, no prazo de cinco dias, com as lacunas devidamente preenchidas, de modo que não ferisse a coesão do texto. Com o Teste Cloze foi obtida uma participação significativa dos discentes, a maioria respondeu satisfatoriamente, e na última aula da regência, que ocorreu no dia 06/09/21, foi feita a correção do Teste Cloze, bem como uma revisão da classificação dos pronomes, além disso, foi exposto o conceito de anáfora, e de como ela acontece na materialidade do texto por meio dos pronomes, e, por último, foi feita uma discussão oral, a respeito da função textual dos pronomes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A prática docente crítica, implicante de pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 16). A partir dessa afirmação, ressalto a importância da reflexão a respeito da *práxis*, que foi feita no momento da escrita desse relato, mas o momento de reflexão analítica que foi feito no decorrer da regência, que é de igual importância para fazer docente, que me permitiu remodelar minha sequência didática inicial, a preferir plataformas, atividades e métodos em detrimento de outros(as), sem perder a qualidade de ensino-aprendizagem que prezamos.

Quanto as dificuldades, destaco como a maior delas a adaptação ao ensino mediado por Tecnologias Digitais (TD), que foi aprofundada pelas condições de acesso dos discentes, e pela inatividade das plataformas digitais. No entanto, considero esses obstáculos contornados, na medida do possível, pelo ensino de língua portuguesa desenvolvido tendo como referência os gêneros textuais, também pela preocupação com os fatores e indivíduos implicados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Diante das reflexões feitas nesse relatório, sobre o fazer docente mediado por Tecnologias Digitais (TD), pontuo os desafios em relação a promoção dessa modalidade de ensino: distribuição de artefatos tecnológicos para estudantes de baixa condição

socioeconômica; democratização do acesso à internet, possibilitando explorar plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem; a formação permanente dos professores para (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade, relacionadas à integração das tecnologias digitais à prática pedagógica. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 37).

Por fim, destaco que adoção do paradigma proposto por Antunes (2009), que coloca os gêneros textuais como referência para o ensino de LP, teve as seguintes implicações: 1) O gênero textual estudado assumiu feições concretas; 2) Na perspectiva dos gêneros, a gramática ganhou um caráter de funcionalidade, uma vez que foi explorada de acordo com as características do gênero; e 3) Além disso, os discentes por meio da leitura, e das exposições teóricas, puderam compreender as características formais e linguísticas dos Contos Fantásticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua Texto e ensino: Outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 49-73.

BRASIL. *Base Nacional Comum. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. p. 164-178.

BISPO, Rosiene Omena. *Teste Cloze: Ferramenta de Compreensão leitora experiência no ensino fundamental*. Saberes docentes em ação. Maceió, v. 02, n. 01. p. 125-210, nov. 2016.

Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. Agência de notícias da Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>. Acesso em: 1 ago. 2021.

COLASSANTI, Marina. *A moça tecelã* [livro eletrônico]. Desenhos de Demóstenes Vargas. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185696/epub/1>. Acesso em: 1 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUZMAN, Sandra. *A Moça Tecelã*. Conto para Mulheres que tecem a vida!. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yCakRX7dmJc>. Acesso em: 24 jul. 2021.

GRIMM, Jacob. *Contos de fadas dos Irmãos Grimm*. Traduzido por Thalita Uba. Jandira.SP: Principis, 2019.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. 16. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Palavras Fóricas: Alguns Pronomes e artigos definidos*. Alfa, São Paulo, v. 34. p. 85-100, 1990.

LOPES, Ana Cristina M.; REIS, Carlos. *Dicionário de Teoria da Narrativa*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

OLIVEIRA, Sidimar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. *Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção de sala de aula*. Interfaces científicas, Aracajú, v.10, n.1. p. 25 - 40, set. 2020.

PARAÍBA. *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2018. p. 69-73.

POE, Edgar Allan. *O retrato oval*. In: POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias de Allan Poe*. Trad. Clarice Lispector. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

RESPIROS POÉTICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS DE POESIA DE AUTORIA INDÍGENA

André Gomes de SOUZA⁴⁵
Rinah de Araújo SOUTO⁴⁶

1 INTRODUÇÃO

O sociólogo e crítico literário Antonio Candido, em seu célebre ensaio “O direito à literatura” (CANDIDO, 2011), afirma que temos necessidade de literatura. Candido notou que a literatura está presente em todas as sociedades, logo constatou-se que a literatura é uma necessidade humana. A necessidade – e o direito à literatura – são então inerentes a todos os sujeitos, e isso inclui também os sujeitos Surdos.

Algumas pessoas – ouvintes em sua maioria – podem não entender nitidamente a relação de pessoas Surdas com a literatura, mas começamos tomando contato com o que a autora Audrei Gesser nos apresenta a respeito da Língua Brasileira de Sinais e dos sujeitos Surdos. Em seu livro *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*, a autora discorre sobre a diferença entre a pessoa com deficiência auditiva – que pode ter o domínio da Língua Portuguesa ou não – e a pessoa Surda, que nesse caso seria um indivíduo que não apenas apresenta alguma perda auditiva, mas se reconhece numa “dimensão política, linguística, social e cultural da surdez” (GESSER, 2009, p. 46).

Devido à natureza de sua audição, o sujeito Surdo, muitas vezes, irá fazer uso de uma língua completamente visual que é a Língua de Sinais (SACKS, 2010). A Língua de Sinais utilizada no Brasil é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), pois cada país possui a sua própria Língua de Sinais (GESSER, 2009). Dito isso, o que teria a ver, portanto, o direito à literatura com os sujeitos Surdos? As respostas para essa pergunta podem ser várias, mas a nossa surge em forma de ação educativa que visa fomentar o compromisso ético e cívico com a formação de leitores/as e com a difusão e circulação das vozes poéticas indígenas na comunidade surda. Nossa resposta, ou pelo menos uma proposta de formulação concreta, consiste na série **Respiros Poéticos**.

Tal ação foi idealizada e desenvolvida no contexto do projeto de extensão *Escrevivências: formação de professores para uma mediação de leitura literária*

⁴⁵anderosa.gs@gmail.com, licenciado em Letras, Instituto Superior de Educação de São Paulo - Singularidades.

⁴⁶rinahsouto@cchla.ufpb.br, doutora em Letras, professora de literaturas de língua portuguesa na Universidade Federal da Paraíba/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

(@escrevivencias_ufpb), este último que está em sua terceira edição e conta com a coordenação das professoras Rinah Souto (UFPB/DLCV) e Ana Marinho (UFPB/DLCV). Um dos objetivos principais do projeto é contribuir para o percurso afirmativo da lei 11.645/08, que torna obrigatória a temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena” no currículo das redes de ensino do país, particularmente nas áreas de Educação artística, Literatura e História brasileiras (BRASIL, 2008)⁴⁷ e, no caso específico da série mencionada, buscamos ampliar, para a comunidade surda, o acesso aos textos poéticos de autoria indígena. Esta que, não raro, encontra-se em uma dupla condição de apagamento: primeiro porque, dentre os gêneros, a poesia é menos contemplada em sala de aula e, segundo, porque a literatura indígena ainda é pouco convocada nas escolas, considerando as suas especificidades e potencialidades culturais e estéticas. A negação e o silenciamento, pois, podem ser encarados como desdobramentos da violência colonial que ainda persiste nos dias atuais sob outros moldes.

A referida série, portanto, está inserida no cronograma de ações educativas da terceira edição do projeto, voltadas também para a formação de leitores/as multiculturais (THIÉL, 2013), pois partimos da premissa de que o encontro com a literatura indígena é fundamental “...para conhecer, compreender e valorizar o outro e as diferentes formas de expressão literária” (THIÉL, 2013, p.1175).

Nos últimos anos, todo o mundo vem sendo afetado pela pandemia de Coronavírus. Um de seus principais sintomas é a insuficiência respiratória, que gera a necessidade de respiração por aparelhos, de forma artificial. Diante de um cenário de crise sanitária e humanitária, Ailton Krenak, líder indígena e ambientalista, afirma em matéria da Revista Trip que “a maior tragédia que os seres humanos estão vivendo é a incapacidade de respirar”⁴⁸.

A série **Respiros Poéticos** surge, então, motivada pelas vozes indígenas que convocam, em diversas áreas do conhecimento, o ato simbólico de respirar e contar histórias como uma possibilidade para adiar o fim do mundo ou a queda do céu: “quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar” (KRENAK, 2019, p.28).

Ou seja, para Krenak, a ideia de suspender o céu está associada ao movimento de ampliação de horizontes ao nível existencial e de manutenção de subjetividades, visões e poéticas de existência. Nesse sentido, e compreendendo a literatura indígena como uma literatura de sobrevivência (GRAÚNA, 2013), a série surgiu como uma comprometida aliada

⁴⁷Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 24 de dez. 2021.

⁴⁸Matéria disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-fm/ailton-krenak-trocamos-nossa-humanidade-por-coisas>. Acesso em 24 de dez. 2021.

na tentativa de suspender o céu ao proporcionar, via experiência poética em Libras, o encontro com subjetividades diversas, particularmente evocadas pelas vozes poéticas dos povos originários. Portanto, em meio a um contexto de distanciamento social em decorrência da pandemia, no qual precisamos reinventar as nossas práticas educativas, fizemos circular – via *Instagram* – vozes poéticas plurais capazes de sensibilizar e emancipar leitores/as, surdos e ouvintes, estreitando as relações entre a performatividade da Língua de Sinais e a poesia indígena.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A fim de ampliar o acesso aos textos poéticos para a comunidade surda, entendendo que a literatura é um direito humano (CANDIDO, 1995), começamos, em junho de 2021, a selecionar os poemas, interpretar e gravar os vídeos, semanalmente. Os critérios para a escolha dos textos poéticos foram: protagonismo das vozes poéticas indígenas em sua diversidade e fuga dos estereótipos literários sobre as culturas indígenas.

Optamos pela abordagem da transcrição (CAMPOS, 2011), que contempla aspectos sociolinguísticos entre as línguas envolvidas no processo de tradução, ao passo que contribui para o alcance do objetivo proposto, uma vez que a língua-fonte é muito diferente da língua-alvo, como é o caso da Língua Portuguesa (modalidade oral/escrita) e a Libras (modalidade gesto-visual). Buscamos equivalências culturais para, por exemplo, expressões idiomáticas como ditados e provérbios, para que os efeitos de sentido com o público Surdo sejam os mesmos, ou os mais próximos, daqueles que alcançam o público ouvinte (RIGO, 2019).

Foram traduzidos poemas de Sony Ferseck (2020), Ellen Lima (2021), Julie Dorrico (2019), Graça Graúna (2014; 2021), Jamille Anahata (2020), Eliane Potiguara, Ailton Krenak e Tiago Hakiy (2015). Concluímos que há uma forte relação entre a performatividade da Língua de Sinais e a poesia (LUCENA, 2017) capaz de contribuir para a fruição e sensibilização do público no encontro com as textualidades indígenas e desconstrução de uma visão eurocêntrica sobre as culturas brasileiras.

No dia 01 de junho do ano de 2021 a professora Rinah Souto convidou a mim, André Rosa, professor e intérprete de Libras, para participar da série traduzindo alguns textos poéticos para a Língua Brasileira de Sinais, o que me causou um misto de sentimentos, pois fiquei ansioso, motivado e, ao mesmo tempo, receoso. Afinal, o encontro com a poesia indígena, até então, era algo novo e ensejou um trabalho de pesquisa de referenciais teóricos para que o trabalho com essa literatura fosse realizado de forma crítica e situada, do ponto de vista cultural

e estético. Sobre isso, Janice Thiél nos lembra o seguinte:

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. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do outro para então passar à leitura de suas obras (THIÉL, 2012, p.73).

No campo de referências teóricas para o trabalho com a poesia em sala de aula, encontramos apoio nos pressupostos de Hélder Pinheiro, que refletem sobre o (não) lugar da poesia na escola e as estratégias que podemos adotar para proporcionar uma mediação de leitura exitosa do texto poético, cujo protagonismo do leitor, a sensibilização e a experiência poética sejam a força motriz de todo o processo. A realização oral do poema é uma das estratégias elencadas pelo professor e pesquisador da Universidade Federal de Campina Grande.

Nosso desafio durante a construção da série foi, exatamente, transpor para a modalidade gesto-visual algumas nuances da realização oral do poema realizada pelas professoras Rinah Souto e Ana Marinho. Não gostaria de assumir um compromisso que não fosse capaz de cumprir, ainda mais com a professora Rinah que, desde o momento que em nos conhecemos – há cinco anos quando trabalhamos juntos com mediação cultural em museus na cidade de São Paulo – foi uma grande parceira no campo da educação e das artes. Sugerir que produzíssemos um vídeo em Libras por mês e ela concordou. No entanto, assim que começamos, foi uma experiência tão prazerosa que aumentamos nossa assiduidade de postagens para um vídeo por semana.

Rotineiramente às segundas-feiras, durante esses meses, a professora Rinah escolhia um poema com base nos critérios previamente elencados e enviava pelo *WhatsApp* a versão escrita e oralizada do texto, – é a nossa “segunda-feira poética” – e depois disso, eu fazia a minha leitura e transcrição do poema. Com o vídeo pronto, enviava para a professora e dialogávamos sobre o texto e os caminhos possíveis para a transcrição em Libras. Convém ressaltar que a metodologia das conversas literárias como situação de ensino (BAJOUR, 2014) também se fez presente durante todo o percurso. Todos os poemas que compõem a série são escolhas de muito cuidado e que já vislumbram as possibilidades imagéticas com potencial para serem trabalhadas durante o processo tradutório. Por exemplo, os haikais de Graça Graúna e as características do próprio gênero, este último que preza pela condensação e a construção peculiar de imagens. Feita a seleção, começa o estudo do poema. Depois, devolvo a tradução em Libras e

conversamos sobre essa elaboração, percepções de sentimento, nuances de interpretação que foram e ainda podem ser incorporadas ao processo tradutório para só depois entregar a versão finalizada da tradução em Libras que chega até as autoras, autores e público em geral, incluindo o público Surdo.

Ao todo, de junho a dezembro de 2021, foram traduzidos e divulgados no perfil do *Instagram* do projeto (@escrevivencias_ufpb) dez textos de poetas pertencentes a seis povos distintos. Sistematizamos na tabela abaixo a autoria, o povo ao qual os/as poetas pertencem e os títulos dos poemas:

AUTOR/A	POVO	TÍTULO DO POEMA
Ailton Krenak e Eliane Potiguara	Krenak e Potiguara	“Poema a quatro mãos” ⁴⁹
Ellen Lima	Wassu	“Ybyrá”; “Ybytu”
Graça Graúna	Potiguara	“Escrevivência indígena” ⁵⁰ ; “Em volta da fogueira”; “Dizia o velho pai”
Jamille Anahata	Parintintin	“Prenúncio”
Julie Dorrico	Macuxi	“As bananeiras do meu quintal”
Sony Ferseck	Macuxi	“Um dia uma velha me disse”
Tiago Hakiy	Sateré-Mawé	“Convite à alegria”

Para comentar sobre o processo tradutório dos poemas não podemos nos furtar a oportunidade de falar sobre o fenômeno que ocorre no encontro entre linguagem poética e Língua Brasileira de Sinais, pois a Libras, devido a sua modalidade gesto-visual, apresenta atributos linguísticos muito potentes para alcançar as imagens construídas nos textos poéticos escritos em Língua Portuguesa.

A respeito disso, a artista e educadora Cibele Lucena comenta sobre suas investigações poéticas que relacionavam a Libras e a performance. Uma dessas investigações foi desenvolvida dentro do projeto “Performance de Rua”, realizado em 2011, no qual artistas

⁴⁹Poema publicado no *Instagram* da poeta Eliane Potiguara, no dia 28 de setembro de 2021, véspera de seu aniversário e de Ailton Krenak: @elianepotiguara.

⁵⁰Poema disponível no *blog* da autora: <https://ggrauna.blogspot.com/2017/09/escrevivencia-indigena.html>. Acesso em 24 dez. 2021.

Surdos e ouvintes experimentam sentenças, versos, tempos e imagens:

Alguém percebeu a força do gesto e nos arremessou para ele: a sentença não estava mais sendo dita a partir da sequência inicial de sinais, a língua habitava todo seu corpo, a poesia alargava a língua, o gesto condensava algo que, sem saber exatamente como anunciar, sentíamos como urgência há meses: o quanto a performatividade da língua de sinais tem a ver com poesia (LUCENA, 2017, p. 50).

Essa compreensão da dimensão poética da Libras nos faz pensar sobre as possibilidades de tradução da poesia indígena escrita em Língua Portuguesa. Deixar de usar da potencialidade que uma língua de ordem gesto-visual possui por excelência faz com que a tradução perca em qualidade e alcance do público-alvo, neste caso os sujeitos Surdos. O processo que se apresenta mais interessante, e que julgo alcançar com maior êxito os sentidos poéticos que preenchem a poesia em Língua Portuguesa, é o da transcrição. Para Haroldo de Campos (2011, p. 55) a operação tradutória estabelece uma relação própria entre original (texto) e tradução, já no processo de transcrição nosso “horizonte de sentido” é o “extratexto”, ou seja, existe algo que está para além da corporalidade do texto que, levando-se em consideração aspectos sociolinguísticos entre as línguas envolvidas no processo de tradução, é o que a transcrição busca.

Essa abordagem tradutória contribui bastante quando a língua-fonte é muito diferente da língua-alvo, como é o caso da Língua Portuguesa (modalidade oral/escrita) e a Libras (modalidade gesto-visual). Escolher por essa abordagem tradutória não resolve por completo as reflexões inerentes ao processo de tradução entre poesia em Língua Portuguesa e Libras. Existe algo que deve ser considerado de maneira imperativa: as contingências culturais inferidas pelo público na fruição da poesia, pois geralmente o público-alvo do texto de partida da tradução, que é quase sempre um público que usa a mesma língua do autor, compartilha das mesmas contingências culturais (RIGO, 2019). Contudo, no projeto de extensão *Escrevivências* é também fomentada a literatura indígena para um público não indígena, ou seja, este público leitor muito provavelmente não compartilha de grande parte das contingências culturais das autoras e dos autores, e esse fenômeno se aprofunda ainda mais quando tratamos do público Surdo, uma vez que além de o projeto contemplar igualmente o público não indígena, com as traduções em Libras ele alcança um público com mais essa característica distinta dos/as autores/as (todos/as, nesse caso, ouvintes). No que tange a língua e a literatura estamos transitando por um caminho extremamente desafiador e instigante, pois se trata de literatura indígena escrita em língua portuguesa e transposta para a Libras, o que implica em compreender

os contextos culturais dos/as poetas indígenas elencados conjuntamente com o ato de transcriber o que está escrito em Língua Portuguesa para a Libras, levando em consideração as contingências culturais da Língua Brasileira de Sinais e seus falantes.

Para compartilhar um exemplo, já houve o caso em que a professora Rinah e eu conversamos bastante a respeito das escolhas tradutórias do poema “Um dia uma velha me disse”, da poeta Sony Ferseck. Vejamos:

um dia uma velha me disse
que as águas das meninas
dão sempre pro vermelho
eu via as mulheres com
bacias de água na cabeça
mas me assombrei quando
soube que elas também
levavam água na barriga
diziam que depois a água
dava pra gente mas que
antes era preciso rebentar
ri muito disso e desde lá
dei pra equilibrar a vida na bacia.
(FERSECK, 2020, p.19)

O poema trata do feminino e da água, e conversamos sobre o desafio que é atingir as dimensões mais profundas das metáforas utilizadas nos poemas. Foi uma reflexão muito importante para mim, porque a tradução entre Língua Portuguesa e Libras deve ser como um rio no qual um idioma navega pelas águas do outro com respeito e a consolidação desse mergulho, no que tange o projeto da série **Respiros Poéticos**, passa também pela formação docente, quando dois professores, em parceria, refletem sobre suas práticas de leitura literária, ampliam seus repertórios culturais e literários e constroem colaborativamente um acervo de vídeos que podem, perfeitamente, serem convocados para um trabalho com mediação de leitura literária em sala de aula de modo a contribuir para a sensibilização de leitores/as pela experiência poética.

Figura 1: Frames da transcrição do poema acima



Fonte: Acervo do projeto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhamos aqui um pouco da experiência de conceber e desenvolver a série **Respiros poéticos**, que consiste na transcrição de poemas de autoria indígena para Libras. Ao fim desse ciclo, voltamos para a questão da literatura como direito humano, pois quando realizamos e divulgamos as transcrições dos poemas em destaque estamos caminhando na direção do que Antonio Candido afirma enquanto direito humano, que é o acesso à literatura. À medida que a produção poética de autoras e autores indígenas e ouvintes é acessada pela comunidade Surda, não é exagero dizer que estamos mais próximos de uma realidade menos desigual no campo das artes e no campo da educação. Afinal, tal iniciativa também rompe com o discurso colonial e seus ecos na contemporaneidade, estes que, não raro, ainda insistem em negar a condição de humanidade dos povos indígenas neste território originariamente chamado Pindorama.

A série **Respiros Poéticos** faz circular a poesia indígena pelas mídias sociais bem como instiga o público leitor a respeito da Língua Brasileira de Sinais. É um encontro potente entre essa língua que preenche o espaço em que se manifesta - reafirmando as conexões entre performatividade da Libras e a poesia - e a literatura de povos originários, em um diálogo contemporâneo e comprometido com a formação de leitores/as. Desejamos continuar com o projeto para refletir, em oportunidades futuras, sobre as possibilidades tradutórias e de recepção dos poemas de autoria indígena pelo público (Surdo e ouvinte).

Esperamos que os vídeos elaborados contribuam com os processos de abordagem didática da poesia indígena em sala de aula e em espaços não formais de educação. O solo desse projeto, que articula línguas, literatura e educação, é demasiado fértil e acreditamos que ele ainda nos reserva muitos frutos para, como diz o poema “Ybytu”, de Ellen Lima, comermos “com casca e tudo” (LIMA, 2021, p.42).

REFERÊNCIAS

- ANAHATA, Jamile. “Prenúncio”. In: **POESIA INDÍGENA HOJE**. In: https://www.p-o-e-s-i-a.org/dossies/#dearflip-df_2733/1/. Acesso em 17 de junho 2021.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CAMPOS, Haroldo de. **Da transcrição poética e semiótica da operação tradutória**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- DORRICO, Julie. **Eu sou macuxi e outras histórias**. Ilustrações de Gustavo Caboco. Nova Lima: Caos & Letras, 2019.
- FERSECK, Sony. **Movejo**. Boa vista: Wei editora, 2020.
- 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.
- GRAÚNA, Graça. **Fios do tempo (quase haikais)**. Recife: Baleia Cartonera, 2021.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumin e outros poemas indígenas**. Ilustrações de Taísa Borges. São Paulo: Panda Books, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIMA, Ellen. **Ixé Ygara voltando pra’ y’ kúá** (sou canoa voltando pra enseada do rio). Cotia: Urutau, 2021.
- LUCENA, Cibele Toledo. **Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) -

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIGO, Natalia Schleder (org.). **Textos e contextos artísticos e literários : tradução e interpretação em libras**, volume I, 1. Ed. Petrópolis: Arara Azul, 2019.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos** / Oliver Sacks; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. In: **Educação e Realidade**. V.38, n.4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38161>. Acesso em 24 de nov.

TINHA UM ROMANCE NO MEIO DA TELA: EXPERIÊNCIA LEITORA NO ENSINO REMOTO

Ana Iris ALVES⁵¹
Rayssa Nayara de OLIVEIRA⁵²
Márcia TAVARES⁵³

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a formação docente e a prática em sala de aula como um eixo formador, relacionando-o à preparação dos educadores para a atuação profissional. Refletindo sobre esse pensamento, estudiosos do campo da educação defendem e ressaltam a importância de uma formação acadêmica que considere e permita o contato do licenciando com o espaço escolar, pois, alinha a teoria e a prática em um mesmo plano, ou seja, proporciona reflexões entre o conhecimento sistematizado na academia e a realidade existente no ambiente educacional. Assim, o docente em formação aprofunda seus saberes e se constroem enquanto sujeito formador a partir de estratégias de ensino e aprendizagem.

A partir da experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apresenta-se, de maneira fundamentada em teoria de ensino de literatura, a experiência de uma docência construída já na formação inicial. Sendo assim, tem-se como objetivos principais deste relato a reflexão sobre as práticas de ensino dos professores em formação para efetivar o estudo de tal gênero e a reflexão da narrativa, mediante o contexto pandêmico que ocasionou o modelo remoto de ensino. E também, vê-se necessidade de refletir sobre a função da literatura em relação à formação leitora e a formação social e humana do sujeito.

Desse modo, este relato visa destacar a relevância do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos bolsistas do PIBID⁵⁴ de Língua Portuguesa da UFCG em uma escola pública do

⁵¹ Email: ana.iris@estudante.ufcg.edu.br, Graduanda em Letras Língua Portuguesa, Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, UAL - Universidade Federal de Campina Grande.

⁵² Email: rayssa.oliveira@estudante.ufcg.edu.br, Graduanda de Letras Língua Portuguesa, Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, UAL - Universidade Federal de Campina Grande.

⁵³ E-mail: marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br, Professora da Unidade Acadêmica de Letras e Programa de Pós graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, UAL- Universidade Federal de Campina Grande.

⁵⁴ Programa Institucional de Iniciação de Bolsa a Docência.

estado da Paraíba. Para a prática pedagógica, foi adotado o ensino de literatura juvenil privilegiando o estudo de um romance com temática fraturante, em uma tentativa de melhor fruição do aluno/leitor e a narrativa. Também, relataremos as práticas utilizadas pelos bolsistas para efetivar o estudo de tal gênero e a reflexão da narrativa, mediante o contexto pandêmico que ocasionou o modelo remoto de ensino.

Contextualizando melhor a experiência que aqui será relatada, foi adotado para o ensino de literatura em sala de aula o romance 100 mil seguidores de Luís Dill (2019). Com isso, discussões acerca da escolha do livro começaram no início de 2021, partindo de reflexões sobre enredo/temática e mediação da leitura crítica. Posteriormente, já em sala de aula, em 7 encontros no 1º ano do ensino médio na escola campo, a prática foi desenvolvida e aqui será descrita e analisada.

Isto posto, pensando na sistematização e organização deste relato, escolhemos somente dois encontros - o 3º e o 5º - dos sete realizados. Em geral, a escolha se deu pela receptividade da proposta em sala de aula, explicando melhor, os encontros selecionados caminham na linha do primeiro contato do aluno com a temática - *terceiro encontro* - , a partir das discussões sobre problemas reais da sociedade. Como também, o primeiro contato dos alunos com o enredo e sua estética inovadora - *quinto encontro*. Portanto, são encontros - aulas - que marcam o caminho inicial em efetividade na sala de aula remota. Diante disso, cabe aqui apresentar uma pergunta norteadora do nosso relato de experiência: *é possível, em uma iniciação docente, trabalhar um romance juvenil com temática fraturante em modelo de ensino remoto e construir junto aos alunos uma experiência positiva de leitura e ensino de literatura?*

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Segundo o teórico Antonio Candido (1972), o vínculo entre fantasia e realidade pode servir como ponto de partida para entender as funções da literatura na sociedade, logo, pode-se destacar a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Diante disso, buscou-se trabalhar o romance juvenil - 100 mil seguidores de Luís Dill - com temas fraturantes, ou seja, temáticas difíceis que são consideradas tabu na sociedade e que a discussão, na maioria das vezes, é mantida distante de jovens e adolescentes. Mas na realidade está mais próximo do que se imagina, logo, a fim de desempenhar um papel social na vida dos alunos, partiu-se da ideia da literatura como aspecto humanizador e formador da sociedade - do ponto de vista educacional.

O romance nacional "100 mil seguidores" do autor Luís Dill, publicado em 2019 pela editora Casa 29, tem como protagonistas as irmãs Ana e Carol, trazendo como temática principal a exposição nas redes e a automutilação por parte de adolescentes. Diante disso, o enredo vai se desenvolvendo de maneira afetiva e crítica, fazendo com que o leitor reflita acerca desses temas tão difíceis, como defende Maria Lajolo (2018) a partir dos pressupostos de Antonio Candido, a literatura deve ser considerada como um direito humano, ou seja, há uma necessidade humana por fantasia que deve ser satisfeita e a literatura sana isto.

Mortatti (2018) busca mostrar que estudar a literatura infantil e juvenil brasileira ainda faz sentido e corresponde a necessidades reais que pedem interpretação e compreensão, logo, entende-se que trabalhar o romance de Luís Dill em sala de aula, mesmo que remotamente, é válido e necessário para que o ensino público tenha contato com a cultura e literatura juvenil brasileira.

Terceiro encontro

O terceiro encontro ocorreu no dia 25 de maio de 2021 com a temática central “danos causados pelas redes sociais na vida de crianças e adolescentes” com uma discussão crítica e afetiva acerca da violência sexual e meios de apoio com o intuito de que o aluno viesse a repensar e compreender sua postura diante do mundo. A discussão sobre o tema partiu de questionamentos acerca de duas canções (nacional e internacional), notícias de jornalísticas sobre pedofilia, campanhas de conscientização à vida, campanhas municipais e nacionais contra o abuso sexual contra crianças e adolescentes.

A partir disso, era pretendido sondar os entendimentos que os alunos tinham e observar como seria a recepção acerca da temática que posteriormente seria trabalhada no romance, tendo uma resposta surpreendente, já que eles trataram com a seriedade e sensibilidade necessária, mostrando uma criticidade sobre temas, como por exemplo, os perigos da exposição nas redes sociais que esse público juvenil está tão envolvido, já que eram temas considerados tabus e que dificilmente seriam trabalhados em sala.

A aula se dividiu em alguns momentos, sendo eles: 1º) exposição e leitura compartilhada de notícias sobre exposição nas redes, pedofilia e suicídio de crianças e adolescentes, seguido de alguns questionamentos a fim de haver uma maior interação por parte dos alunos, como: *"O que você entende das notícias?" / "Como você se comportaria nessas*

situações?" / "Alguém já conversou sobre os perigos da exposição nas redes com você?" / "Quais medidas devem ser tomadas se uma imagem sua foi publicada sem permissão?"

Diante disso, os alunos se mostraram participativos e refletiram criticamente sobre a temática central da aula e os danos causados por ela na vida de indivíduos da sua faixa etária. Além disso, o ensino remoto contribuiu para que houvesse uma maior participação dos alunos, já que havia a possibilidade de utilizar o chat como meio de contato, para dar relatos e opiniões sobre essas questões. Colomer (2007) defende que a tarefa de formar um leitor é parte do processo mais amplo de formação da própria pessoa, sendo assim, o ato de leitura tem influência direta com os posicionamentos que as crianças e adolescentes adotam posteriormente em suas vidas sociais. A seguir, observe um relato no chat da plataforma Meet durante as discussões sobre assédio, é possível observar que a temática que seria abordada no romance, estaria bem próxima a realidade dos alunos.

Figura 01

JULIA PEREIRA DE SOUZA 21 min
Isso marca na vida toda cara, eu fui
assedida com 8/9 anos e até hoje eu não
consigo nem chegar perto de homem sem
entrar em estado de pânico.

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse primeiro momento a leitura foi de notícias reais, o que despertou a necessidade de percorrer a linha tênue entre a literatura e a realidade concreta no mundo. Logo, se faz importante ressaltar que os estudantes de 1º ano de ensino médio se mostraram dispostos a encontrar meios e formas de proteção a si e as pessoas ao seu redor, como por exemplo, maneiras saudáveis de utilizar redes sociais e um maior controle dos pais sobre o que está sendo visto ou postado nessas redes pelos menores.

Mortatti (2018) defende que "tanto quanto a comer, morar, estudar, amar e ser amadas, todas as crianças brasileiras têm direito a aprender a ler e produzir textos, como um inalienável e substantivo direito à inclusão no mundo público da cultura letrada e em justo respeito à sua condição de ser humano em formação.". Ou seja, para ela o direito à leitura contribui diretamente para a formação do ser. E aqui, considera-se a leitura assim, com uma aspecto humanizador e formador, logo, há uma necessidade humana de que os alunos tenham contato com leituras literárias e não literárias sobre esses temas fraturantes, para que desenvolvam pensamentos críticos e que se posicionem diante de situações semelhantes.

2º) apresentação de campanhas que buscam ajudar crianças e adolescentes que passaram por algum tipo de violência e/ou abuso sexual e para servir como prevenção para que outras crianças sejam protegidas e não passem por essa situação. Diante disso, foram apresentadas as campanhas: I - Imagem “Parecia ser carinho” realizada pela prefeitura de Campina Grande - PB, em meio virtual durante a pandemia; II - Vídeo explicativo do “Maio Laranja” campanha nacional contra o abuso e a violência sexual contra crianças e adolescentes; III - imagem de “Innocence in danger” - organização internacional que age em diversos países para a proteção de crianças contra todas as formas de violência e abuso -, com a frase “*Somes touches never leave. Help children who are victim to violence and sexual abuse*”, podendo ser traduzida como “*Alguns toques nunca saem. Ajude as crianças que são vítimas da violência e do abuso sexual*”.

3º) Exibição de um vídeo interativo da canção nacional “Clarisse” da banda Legião Urbana, seguida de alguns questionamentos sobre a temática suicídio, como: “Qual a temática da canção?” “Você conhece outras mídias digitais (séries, filmes, músicas) que abordem o tema?”. 4º) Para finalizar, o CVV - Centro de Valorização a vida - foi apresentado para os alunos, o CVV realiza apoio emocional e prevenção ao suicídio, mostrando que há diversos meios de contato, como o número de telefone, 188, chat do site e email no qual a pessoa pode receber apoio de voluntários. Além disso, foi exposta uma charge da campanha do setembro amarelo, intitulada “continue vivo” e também foi indicado o anime “a voz do silêncio” do estúdio Kyoto Animation, dirigido por Naoko Yamada, a fim de reiterar que apesar de todos os impasses da vida, é possível seguir em frente e viver, observe a seguir:

Figura 02



Fonte: Organização própria.

Quinto encontro: compartilhando a leitura e deslizando conscientemente no universo digital

O 5º encontro aconteceu no dia 08 de junho de 2021 e seguiu estes passos: 1. leitura compartilhada, 2. discussão partindo de perguntas indagadoras sobre o enredo e as personagens, 3. apresentação de vídeos retirados de plataformas digitais e redes sociais para alinhar o lúdico e a realidade social dos discentes. E, por fim, 4. apresentação de memes (tinham relação com a temática do livro) que circulam no universo digital, tendo em vista que são jovens nativos digitais que por diversas vezes no cotidiano utilizam os memes ou figurinhas para constante comunicação. Portanto, o gênero digital - meme - (ARAÚJO, 2021, p. 30) serviu como suporte didático para causar uma reação crítica ou um comentário ligado ao livro de Dill (2019), também, para encerrar provisoriamente aquele encontro e os instigar para leitura dos próximos capítulos. E, se ambientar ainda mais na narrativa inovadora.

Partindo da execução de uma leitura compartilhada e espontânea - entre as professoras e os alunos/as - iniciou-se o quinto encontro, que tinha como objetivo principal trabalhar e discutir a leitura dos dois primeiros capítulos do livro. Dessa forma, a escolha de iniciar com uma leitura coletiva se deu pela ideia antecipada de que a maioria não teria realizado a leitura fora do espaço escolar, como também, deu-se pelo intuito de proporcionar e criar condições de estratégias de discussões de sentidos, além de acarretar um intercâmbio de ideias. Para Rosa (2016, p. 01), a leitura compartilhada deveria ser fortalecida e considerada na formação do leitor, pois incentiva um trato coletivo e diversificado, com isso, considera o olhar do outro para dar sentido às lacunas da narrativa e construir uma interpretação seguida de uma reflexão plural.

Após a leitura dos capítulos marcados para aquele dia, iniciou-se uma discussão sobre a maneira como as personagens principais - Ana e Carol - se construíram nesse início de história, como também, qual a percepção sobre o enredo e a ligação dele com vivências vividas pelos estudantes. Para isso, utilizou-se um vídeo sobre a série *“Black Mirror”*⁵⁵ da netflix, tendo em vista a comparação entre o enredo e as personagens principais de ambas narrativas. Bem como, um diálogo entre as imagens (da série) e o texto (do livro), com propósito em dar imagem e som ao romance juvenil. Em seguida, mas ainda na etapa de comparação entre o enredo da série e o título em estudo, direcionamos perguntas com a intenção de estimular o debate literário, como por exemplo: *“Você identificar uma relação entre Carol e Laice?”* / *“O*

⁵⁵ Seriado britânico que apresenta contos de ficção científica que refletem o lado obscuro das telas e da tecnologia.

que você percebeu no vídeo que também está nos capítulos do livro *100 mil seguidores?*”. Vale ressaltar que a todo momento o livro estava em posição central do encontro, mas claro, acompanhado dos recursos imagéticos, sonoros e sempre relacionando/buscando as vivências socioculturais dos alunos.

Logo após, seguiu-se a reflexão sobre a grande exposição da protagonista da narrativa nas redes sociais, também, como a realidade virtual é superficial e danosa para saúde mental e atuação social do usuário digital. Para tal, levou-se um vídeo retirado da rede social *Tik Tok*⁵⁶ que abordava a questão da realidade em comparação com a internet e como tudo isso afeta a autoestima dos adolescentes. Diante disso, os alunos iniciaram uma discussão embasada em suas próprias histórias de vida e experiência nas redes sociais.

Dessa forma, explorar a cultural digital é cobrança do documento normativo, Base Nacional Comum Curricular (2020, p.70) que diz: “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.”. Como também, é um rompimento com práticas pedagógicas que em nada contribuem para a abordagem consciente e assertiva dessas redes sociais, nas quais, infelizmente, acarretam em experiências tristes e frustradas. Por isso, tomando a BNCC (2020) como norteadora, buscou-se realizar um ensino e literatura pautado na integração de variadas linguagens e na cultura digital e seus elementos que em muito aproxima os jovens da leitura.

Cabe falar também que, com a situação remota, este ensino de literatura ocorreu pela mediação da tela digital - celular, computador etc - na plataforma *meet*. Nesse sentido, a interação professor-aluno, aluno-professor e leitor-narrativa aconteceu sob funcionamento de veículos digitais. Por exemplo, o livro foi fornecido em formato digital, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus. Porém, a disposição estética da narrativa de Dill (2019) contribuiu para o sucesso desse contato com a literatura, um texto que inova em seus aspectos composicionais: traz a temática, considerada tabu, de uma forma transparente, unindo a fantasia e o real de uma maneira que aproxima o leitor e o torna protagonista de seu processo de leitura, pois facilmente pode acontecer a ponte entre o enredo e a sociedade cultural que o leitor está inserido, superando o cânone, mas sem desconsiderar sua importância.

Sendo assim, Dill (2019) inova em seu processo criativo se tornando “uma representação dessas mudanças e inovações do aspecto visual na estrutura do romance juvenil.” (ALMEIDA, 2020). Em sua estrutura, *100 mil seguidores* (2019) apresenta símbolos que

⁵⁶ Aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos.

pertencem a determinadas redes sociais, então em meio às discussões os alunos sinalizavam para isso e faziam relação a sua posição de usuários. Também, remetiam a necessidade da protagonista de estar sempre ligada aos que essas ferramentas representam - *likes, feed, comentários* etc.

Outro recurso que auxiliou as ações pedagógicas foram os slides, sua composição colorida, imagética e sonora permitiu um ensino mais lúdico e centrado, tendo em vista o contexto que propiciava uma postura de não comprometimento com o projeto, mas por outro lado, os alunos interagiram bastante pelo microfone e/ou *chat* da plataforma. Vejamos, na figura 1, um exemplo do slide do 5º encontro

Figura 03



Fonte: Organização própria

Portanto, nesse encontro a construção crítica e afetuosa da leitura de 100 mil seguidores (2019) ocorreu e se centrou na narrativa alinhada a problemáticas recorrentes na adolescência presentes nas vivências sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante da experiência descrita, consideramos que o ensino de literatura na escola campo resultou em uma experiência importante, assegurando um contato afetuoso dos alunos de ensino médio com a leitura do romance. Como também, respondendo a pergunta norteadora deste relato, os docentes em formação mostraram que as práticas leitoras podem e devem ser trabalhadas na nova configuração de modelo de ensino remoto e suas dificuldades. Ou seja, a integração das variadas linguagens e o debate acerca da cultura digital - espaço de grande predominância desse público - resultou em uma construção positiva da leitura literária do livro 100 mil seguidores de Luís Dill (2019). Além disso, as ações desenvolvidas contribuíram para uma formação leitora crítica dos alunos a partir do contato com temas transversais relacionando-os, por meio das mediações docentes, com suas vivências em

sociedade. E, por fim, a experiência possibilitou a formação de um leitor capaz de não só interpretar os sentidos, mas também de intervir sobre eles.

Do outro lado, mas na mesma sintonia, os docentes em formação tiveram a oportunidade de colocar em prática a transposição didática de maneira coordenada e supervisionada, para que contribuíssem com trato positivo e assertivo da literatura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Barbosa de. *A literatura juvenil de Luís Dill (1965): o estético e o social na narrativa contemporânea*. ASSIS, 2020.

ARAÚJO, Jocinéia Andrade Ramos. *Quis me dar exemplos prontos, logo eu que estudo a língua em uso: um estudo da com logo x*. 2021. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 2020. Livro eletrônico. Disponível em:
<<https://www.alex.pro.br/BNCC%20Língua%20Portuguesa.pdf>> Acesso em: 14/07/2021.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003

MORTATTI, Maria do Rosário. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. *Leitura compartilhada: premícia da formação de leitores e escritores*. Rio de Janeiro: UERJ, 2016, p.01.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: REFLEXÕES A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS OBTIDOS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONGO-PB

Rosanne Mirakelle Pereira de OLIVEIRA⁵⁷
Josepha Paloma Neves FERNANDES⁵⁸
Geisiane Nunes de MELO⁵⁹

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma prática comum e obrigatória dos cursos de graduação que proporciona ao aluno-professor uma série de possibilidades como: relacionar teoria e prática, de modo a entender que estas são indissociáveis e que se complementam entre si; conhecer e analisar como funciona o ambiente escolar onde esse profissional atuará quando formado; aprimorar o que aprendeu na academia, colocando suas habilidades em ação, mostrando assim o seu perfil de profissional. Nas palavras de Corte (2017, p. 26) “o período de estágio supervisionado pode ser considerado um dos momentos mais significativos da formação inicial docente, uma vez que é nesta etapa que são tratadas questões diretamente relacionadas com o dia-a-dia desses profissionais.”

No caso do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, o aluno-professor tem a possibilidade de, antes de intervir de forma ativa e prática, refletir sobre o ambiente em que atuará posteriormente, qual a realidade que o ensino básico apresenta, fazendo-o de forma crítica e reflexiva, com isso, o referido trabalho foi organizado com base em observações de aulas, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II em um contexto pandêmico.

Cientes das contribuições que o Estágio Supervisionado traz ao aluno-estagiário, nosso intuito é o de refletir sobre aulas de Língua Portuguesa, objetivando analisar os relatos de aulas vivenciados durante o estágio supervisionado I de maneira crítico/reflexiva, observando-os a partir da prática docente no ensino remoto. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e estudo de caso, o período de observação ocorreu durante vinte dias, nos meses de setembro e outubro do ano de 2020, totalizando sete aulas, gerando assim, o corpus de investigação. Para tanto, utilizou-se como ancoragem teórica as contribuições dos seguintes autores: Araújo (2020) que

⁵⁷ rosanneoliveira71@gmail.com; Graduanda em Língua Portuguesa pela UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

⁵⁸ josephapaloma@hotmail.com; Graduanda em Língua Portuguesa pela UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

⁵⁹ geisiane@servidor.uepb.edu.br; Mestra em Linguística Aplicada pela UFPB – Universidade Federal da Paraíba

aborda o ensino remoto e suas implicações para a educação básica; Corte (2017) que versa sobre o Estágio Supervisionado e suas contribuições para o aluno estagiário; Nogueira (2020) e Branco (2020) que dissertam sobre o ensino remoto como meio de aprendizados e mudanças nas práticas do meio educativo e das políticas públicas, como também sobre o ensino híbrido e o acesso as tecnologias nas escolas; e o Decreto Estadual nº 40.128 de 17 de abril de 2020.

O Google Meet possibilitou a observação das aulas, permitindo-nos ver que esse novo contexto de ensino apresenta muitos percalços para a educação, principalmente para a rede básica, por se tratar de um cenário novo para todos os envolvidos na comunidade escolar, na qual os professores não receberam formação adequada para atuar nessa nova realidade, tendo que ressignificar suas práticas de ensino repentinamente.

Este trabalho está subdividido em três partes complementares: a introdução que traz neste primeiro momento uma contextualização geral sobre a temática abordada; em seguida trazemos a descrição e análise que fomenta a discussão e exemplifica as noções obtidas durante a observação dos dados; e, por fim, as considerações finais que trazem as conclusões obtidas ao fim da análise dos dados.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Para realizar a descrição e análise do corpus coletado foram observadas sete aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II onde, através da plataforma virtual do Google Meet pudemos observar como se deu o processo de ensino aprendizagem mediante esse contexto de educação remota e de pandemia. Dos encontros observados pudemos constatar que seis deram mais ênfase a conteúdos gramaticais e que o outro encontro se deteve ao ensino de gênero textual.

Partimos então do Decreto Estadual publicado em abril de 2020 em que constam as medidas preventivas para evitar o contágio e propagação da Covid na esfera da educação que, em seu Art. 5º, pronuncia: “Fica determinada a suspensão das aulas presenciais nas escolas, universidades e faculdades da rede pública e privada em todo o território estadual [...]”. E após, não havendo uma baixa da pandemia e sendo observado a necessidade de não haver uma perda total do ano letivo há a publicação da Portaria 544 do MEC datada de 16 de Junho de 2020 instituindo que haverá “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19”, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020”.

Diante do Decreto Estadual e da Portaria publicados, as aulas remotas se tornaram o meio pelo qual os alunos mantinham contato uns com os outros, com o corpo docente e administrativo da escola, ao mesmo tempo em que faziam de suas casas sua nova sala de aula. Neste sentido, pudemos ao longo dos sete encontros, observar de que maneira a professora regente desenvolveu esse processo de formação com seus alunos e que métodos e técnicas foram por ela utilizados.

Com a observação realizada e com base em conversas informais com a professora regente da turma, foi possível constatar a dificuldade em aplicar os mesmos métodos didático-pedagógicos que antes eram utilizados no modelo de ensino presencial, pois tratam-se de esferas de atuação totalmente diferentes e que exigem, conseqüentemente, didáticas diferentes.

O momento em questão exigiu uma ressignificação do ensinar/aprender em meio ao caos instaurado, pois, a instabilidade acometida pelo Covid-19 atingiu todas as esferas humanas de interação dos âmbitos profissionais e educativos. Todo o corpo de alunos e funcionários que compõe as instituições de ensino, desde os anos iniciais do infantil até as academias, viram-se na necessidade de aderir esse novo meio de ensinar e aprender. Fomos inseridos em diversas plataformas digitais das quais não precisávamos antes, e por esse motivo, conseqüentemente, pouco as conhecíamos, como o Google Sala de Aula e o Google Meet, transformando nossas salas com cadeiras enfileiradas, lousas, livros e data shows em grandes salas de aula virtuais.

Na educação básica os desafios e dificuldades são muito maiores. Primeiro porque os profissionais docentes da rede básica não receberam formação alguma para esse modelo de ensino, caindo praticamente de paraquedas nessa situação, tendo que aprender sozinhos como lidar com as ferramentas disponíveis, isso sem mencionar o fato de que muitos desses professores se formaram a muitos anos, sendo os meios tecnológicos uma grande novidade e também um desafio para eles.

Segundo, os alunos da rede básica possuem realidades de acesso diversas, alguns tem facilidade em acessar a internet e as tecnologias digitais, outros não possuem tal letramento, mas se esforçam para acompanhar as aulas da maneira que conseguem, existem também alunos que residem na zona rural e não tem aparelho celular ou computador para estudar de forma remota, muito menos internet disponível em casa e há alguns que não demonstram interesse em participar desse ensino remoto, ficando totalmente alheios as atividades realizadas durante esse período.

Na turma em que foi realizada a observação existiam realidades diversas no alunado, a grande maioria deles residia na zona rural o que comprometia muito o acesso as plataformas

digitais (de um total de vinte e dois alunos, apenas dezesseis tinham acesso); outros não possuíam um lugar em casa que pudesse ser utilizado para os momentos de aula síncrona nem podiam contar com o auxílio dos pais ou responsáveis por eles; havia ainda aqueles que não possuíam um celular de qualidade, muito menos um computador para acompanhar as aulas e atividades, e existiam também outros alunos que não entravam nas aulas, que não tinham muito interesse em estar ali e inventavam inúmeras desculpas para se ausentar dos encontros.

Esses alunos que não tinham acesso as plataformas de encontros síncronos acabavam sendo acompanhados pelos professores da escola por meio de portfólios impressos que continham os conteúdos trabalhados pela turma nas aulas síncronas via Google Meet.

Acerca dessa diversidade de realidades dos alunos, Araújo (2020, p. 232) salienta que:

Nesse momento, não é possível dizer que a educação remota tem substituído a educação presencial [...], pelas próprias limitações da educação que mostrou que não tem condições de sequer oferecer um ensino remoto eficaz, sobretudo para os alunos das classes trabalhadoras. Nós descobrimos, enquanto sociedade, que muita gente tem celular, mas não tem Internet. Às vezes têm um celular de boa qualidade e de última geração, porque ele é um instrumento de ostentação e de poder na sociedade, mas não têm Internet. Nesse contexto, o que nós estamos presenciando é uma solução tecnológica paliativa para manter os alunos conectados. Há uma tentativa no caso da educação pública de que os recursos tecnológicos sejam utilizados para repasse de conteúdo das disciplinas.

Uma questão importante que pudemos constatar também foi acerca da sobrecarga de funções que tem recaído sobre os professores, mediante esse contexto, pois estes precisam assumir diversos papéis para os quais não foram instruídos, diante da necessidade de ministrar suas aulas e da falta de assistência por parte do governo que não ofertou meios e nem aparatos tecnológicos para que os docentes atuassem nesta modalidade de ensino remoto.

[..] nós estamos com muitas “gambiarras”. Para mim, a “gambiarra” mais grave nesse processo, segundo relatos que recebo de professores da educação básica, do ensino superior e até da pós-graduação, é que os professores estão usando seus próprios recursos para ensinar. Eles estão usando o celular pessoal e a Internet. Isso é uma sobreposição do institucional em relação ao particular do professor. [...] o professor está na linha de frente fazendo sozinho um trabalho multitarefas. Ele tem que postar as aulas, tem que gravar, tem que disponibilizar para os alunos. (ARAÚJO, 2020, p. 232/233)

Diante da realidade que pudemos observar, a professora regente optou por seguir uma metodologia mais tradicionalista, tanto nas aulas em que foram abordados assuntos gramaticais como nas aulas em que se deu o estudo de gênero textual.

Nas aulas de gramática, o ensino se deu com base na identificação e classificação das unidades gramaticais, onde nas atividades de fixação do conteúdo trabalhado as questões eram de múltipla escolha e sem nenhum viés reflexivo, não instigando o alunado a interpretação ou a associação das categorias gramaticais ao seu uso.

Por muitas vezes, durante os sete encontros observados apareciam outros gêneros nas questões das atividades, como tirinhas, crônicas, poemas, mas estes não eram explorados em sua totalidade. Contudo, as aulas não se deram em sua totalidade desta maneira, no quarto encontro, por exemplo, a atividade não se voltou exclusivamente ao assunto de “ortografia”, ela foi produzida de forma conjunta a um texto que ali estava para trabalhar com a compreensão dos alunos, as questões desta vez trabalharam de fato com a compreensão e reflexão acerca do texto, pois pediam a identificação de intenções, objetivos e expressões utilizadas pelo narrador, o que requer uma interpretação atenciosa.

Apenas uma questão estava voltada para a ortografia e propunha a separação das palavras de acordo com os sons, que neste momento consideramos importante para a fixação. A última questão pedia uma produção textual sobre as experiências das aulas remotas, a princípio achamos uma boa ideia que poderia gerar bastantes frutos, porém, isso se daria se o texto viesse a ter uma funcionalidade, já que seriam relatos pessoais que trariam contribuições riquíssimas para discussões relacionadas ao assunto. Se o texto teria esta finalidade não pudemos saber, pois não foi comentado pela professora tal fato, então concluímos que a produção foi pedida apenas como exercício de escrita, sem um por que e nem um para quem.

Mesmo que de forma indireta há uma propensão ao ensino mais tradicional, pois, muitas questões ao longo dos encontros foram tratadas de forma superficial e puramente analítica dentro da gramática. Em relação aos textos trabalhados, observamos também esta propensão, pois, é notório que nem todas as questões trabalham de forma funcional o texto, sendo este na grande maioria das vezes utilizado como pretexto.

Com essa análise o que queremos expor é a nossa inquietação sobre essas práticas e as forças exteriores que as modificam, por se tratar de um campo novo e de muitas dificuldades pela falta de formação dada aos professores, fato este que pode influenciar de maneira direta na ação pedagógica dos docentes da educação básica. Por terem pouco tempo e baixa adesão do

alunado, a professora propôs análises simplificadas mais interligadas ao modelo formalista que as de cunho funcionalista.

Observar todas essas questões nos faz constatar que existe um grande problema no que diz respeito a formação continuada de professores, no sentido de que existem lacunas que não são sanadas neste processo. É perceptível que esta precisa se dar de forma diferente, considerando que situações como a que estamos vivenciando, de emergência, podem surgir a qualquer momento e que todos nós precisamos estar preparados para elas, além do fato de que meios tecnológicos devem ser inseridos nas práticas de ensino, mesmo depois de voltarmos às atividades presenciais na escola. Nas palavras de Araújo (2020, p.236). “[...] a formação de professores precisará incorporar essa formação para trabalhar em tempos de emergência, [...]sobretudo para usar a tecnologia, terá que ser uma formação diferente”.

A título de exemplo, a explanação acerca do gênero textual crônica que foi observado em um dos encontros não foi feita através do uso de sequência didática, fato este que prejudica a absorção do conteúdo por parte dos alunos, considerando que os mesmos necessitariam de mais tempo, aprendendo o gênero, suas funções, características e emprego real por etapas, desde o seu primeiro contato com textos pertencentes ao gênero em questão, até o seu processo de escrita e reescrita, para assim chegar a uma produção final satisfatória.

O meio remoto ajuda na comunicação à distância, mas impede inúmeras outras atribuições que só o ensino presencial dispõe. Deixamos nossas colocações dizendo que é perceptível a boa intensão e a disponibilidade que a professora tem para trabalhar tal gênero, mas como já mencionado na análise, há fatores que não contribuem para uma abordagem efetiva, e um deles é a ausência de uma formação docente adequada que auxiliaria no trabalho tanto com gêneros textuais como com conteúdos de gramática, presencial ou virtualmente.

Provavelmente, se houvesse uma capacitação adequada para momentos como este, a professora poderia optar por uma elaboração em pdf das crônicas realizadas, em forma de livro, por exemplo, e fazer a socialização do mesmo em um mural virtual, trazendo então sentido a produção. Já é difícil haver a quebra do ensino tradicional nas escolas e quando o momento em nada favorece a prática docente este desafio torna-se cada vez maior.

Pôde-se também ser observado o papel que a escola ocupa na formação dos indivíduos, papel de extrema importância, visto que a tarefa de educar seres humanos não é fácil e deve ser desempenhada por profissionais competentes e qualificados para tal. Por outro lado, também foi possível inserir a instituição familiar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos,

promovendo uma aproximação entre as duas instituições responsáveis pelo constructo dos indivíduos, escola e família.

Mesmo sendo uma alternativa temporária, o ensino remoto vem possibilitando por um lado, manter os alunos conectados uns com os outros, com seus professores e com a escola, mas por outro, evidenciando não ser um sistema eficaz de ensino, pelo menos não nas circunstâncias em que vem sendo aplicado, apresentando uma grande lacuna no ensino básico que, diante de tantas dificuldades, não consegue sanar todos os problemas apresentados por seu alunado.

Embora os pontos negativos sejam mais numerosos e evidentes do que os positivos, nota-se que essa nova realidade nos colocou em uma verdadeira revolução dos meios de ensino até então adotados, percebemos a necessidade de se trabalhar com um ensino híbrido, multifacetado, mesmo com o retorno presencial das aulas, inserindo aparatos tecnológicos nas práticas docentes, fazendo com que em situações desta natureza não sejamos novamente pegos de surpresa.

A professora Walquíria Castelo Branco (consultora do CESAR School), em matéria publicada pela plataforma Porvir em junho deste ano, acerca da importância da inserção de um ensino híbrido e acesso as tecnologias nas escolas afirma que o mesmo é de grande importância e necessidade, inclusive para cumprir o que pede a BNCC.

Segundo Nogueira (2020, apud, BRANCO, 2020, s/p):

Se o acesso à tecnologia não estiver garantido dentro das escolas, fica difícil cumprir a quinta competência da BNCC, que diz respeito à utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica, de forma que se tenha uma compreensão de coisas relacionadas às leis de segurança de dados, que os estudantes saibam como funcionam os algoritmos de busca.

Com isso, vemos a necessidade da adoção de um ensino híbrido no retorno as atividades presenciais nas nossas escolas, no intuito de munir professores e alunos dos conhecimentos necessários para dominar as novas tecnologias que tanto tem contribuído para a manutenção do sistema escolar por meio das aulas remotas.

De todo modo, o ensino de cunho tradicionalista é difícil de ser quebrado, quando nos deparamos com a realidade remota as possibilidades de mudança tonam-se mais escassas. Apesar de o mundo virtual ter um leque enorme de facilidades e variedades para usufruto da atuação pedagógica, em quase nada ele ajuda os docentes quando não há um treinamento ou uma capacitação para explorar os mesmos.

Diríamos que não existe assim uma relação amigável ente os docentes e o meio virtual (pelo menos no caso específico ao qual tivemos acesso), visto que, sua formação se deu há muitos anos e não comportavam tais letramentos, portanto, não fora uma formação continuada, impossibilitando a mesma.

Contudo, não descartamos a possibilidade de que, diante de sua pouca familiaridade com os recursos tecnológicos, a professora poderia sim buscar informações em outros meios, através de terceiros, já que a instituição não ofertou essa formação. O que não se pode negar é a importância de adquirir saberes e competências, acompanhando as evoluções do meio educativo, embora ainda se receba pouquíssimo apoio e que sejam quase escassas as iniciativas das instâncias maiores para sanar este problema.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que fora vivenciado ao longo deste período de observações podemos afirmar que a fase de estágios configura-se como uma experiência enriquecedora que muito contribui para a formação dos alunos graduandos dos cursos de licenciatura, proporcionando aos mesmos momentos de muito aprendizado e reflexões acerca da atuação em sala de aula, sempre relacionando seus aparatos teóricos com as práticas de ensino.

Foi possível verificar também que esse contexto de ensino remoto apresenta muitos percalços para a educação brasileira, principalmente para a rede básica de ensino, pois se trata de um cenário totalmente novo para todos, alunos, professores, pais, direção e todo o corpo administrativo escolar, envolvendo uma diversidade de realidades distintas.

Nesse sentido, observa-se pelo exposto que esse modelo de ensino não tem obtido um grande êxito, por motivos vários (muitos aqui já citados). Os professores do ensino básico não receberam formação para atuar com essa modalidade de ensino, também não receberam suporte para o enfrentamento desta situação de emergência, mas ainda assim, tiveram que resignificar suas práticas para utilizarem as plataformas de ensino, por vezes sobrecarregados, mas notadamente dispostos a contribuir de forma significativa para o aprendizado de seus alunos.

O cenário atual nos permitiu enxergar de forma mais clara e explícita a fragilidade do sistema de ensino em todo o país, nos colocando diante de um momento de profundas mudanças, pois é evidente que melhorias precisam ser feitas com urgência.

Chegando ao fim desta experiência podemos afirmar que oportunizou ver de perto como tem sido para a educação básica enfrentar todos os desafios que surgiram junto à pandemia e como os protagonistas do sistema escolar tem lidado com isso. Com toda certeza

desenvolvemos um novo olhar sobre a docência, reconhecendo que se trata de um caminho árduo e, por vezes, pouco assistido, mas acreditando sempre que é possível transformar mundos, munindo as pessoas de conhecimentos.

REFRÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. Entrevista os desafios do ensino remoto na educação básica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020. Disponível em: < <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1834>>. Acesso em: 16/10/2020.

CORTE, Anelise Copetti Dalla. Concepções a respeito do relatório de estágio: refletindo acerca das práticas e da formação inicial de professores. **Revista UNIABEU**, V.10, Número 25, p. 25-37, maio-agosto de 2017.

NOGUEIRA, Fernanda. Ensino remoto: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. **Porvir**, 22/06/2020. Disponível em: < <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>>. Acesso em: 15/10/2020.

PARAÍBA, Decreto Estadual nº 40.128.17 de abril de 2020. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, Poder Executivo, João Pessoa- PB, 18 de abril de 2020. p.2.

MULTILETRAMENTOS COM INTERFACES DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria de Oliveira PEREIRA⁶⁰
Olívia Aparecida Silva de ARAÚJO⁶¹
Maria Lúcia SERAFIM⁶²

1 INTRODUÇÃO

O presente relato, apresenta uma ação do Projeto de Extensão Multiletramentos e interfaces digitais na formação docente⁶³, que intenciona investir na efetivação de espaços de formação continuada e reflexão que articulem os conteúdos epistemológico e metodológico advindos com o potencial das tecnologias digitais e *internet* em práticas didáticas multiletradas junto a docentes que atuam na Educação Básica na cidade de Campina Grande e demais municípios da Paraíba. O amplo desenvolvimento tecnológico apresenta suas interferências nas práticas sociais, fenômenos linguísticos e nos processos de formação docente. Atravessa-se profundas transformações no campo da linguagem e das tecnologias digitais que afetam diretamente as formas de letramentos e a educação. Vive-se numa sociedade cada vez mais imersa na escrita, e neste contexto pode-se considerar que todo professor é um agente de letramento. Dessa forma, a finalidade do projeto é corroborar com os docentes da Educação Básica através de ofertas de Curso – Oficina, palestras, uso e aplicação do *WhatsApp* e *Instagram* e outros meios digitais para que os docentes acessem as possibilidades tecnológicas em suas variadas interfaces e assim, dialoguem com os aspectos sociotécnicos da cibercultura, em mediações com suas práticas pedagógicas.

Enfatiza-se, que no lastro desta pandemia por COVID-19 desde março do ano de 2020, que traz como consequência a necessária o ensino remoto emergencial, as interfaces, recursos digitais, fazem presença e se levantam como possibilidades para o ensino em todos os níveis, mesmo se constituindo também em meio ao aumento da desigualdade social, portanto, passível de análise. No entanto, é neste mesmo cenário, que se vê fortemente realçada a necessidade de uma formação tecnológica, tendo em vista, os multiletramentos dos docentes. É preciso estar consciente de que uma estratégia consistente para o ensino remoto é aquela que busque mitigar

⁶⁰ maria.oliveira.pereira@aluno.uepb.edu.br, Graduanda em Pedagogia, UEPB.

⁶¹ olivia.araujo@aluno.uepb.edu.br, Graduanda em Pedagogia, UEPB.

⁶² maluserafim@servidor.uepb.edu.br, Professora Mestra, UEPB.

⁶³ Projeto de Extensão aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão - PROEX/UEPB, cota 2020/2021. Coordenado pela Profe. Maria Lúcia Serafim.

as diferentes condições de acesso e os diferentes efeitos de soluções a distância em função do desempenho prévio dos estudantes, para que não se torne maior ainda, o fosso das desigualdades. Nesse contexto contemporâneo, as diferentes formas de organização e elaboração dos textos/discursos nas diversas mídias, o uso de tecnologias, da *internet* e seus recursos de caráter híbrido reconfiguram o papel do professor, da escola e a maneira de ensinar e de aprender.

Neste sentido, caminhamos com um percurso metodológico que se agrega ao pensamento socio-interacionista, ao pilar conceitual da dialogicidade da linguagem e à leitura social do mundo para processualmente investir em ações colaborativas, tendo as Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), como interface didática para o cenário da sala de aula. O projeto estruturado foi executado durante o ano de 2021 nos meses de agosto a novembro em etapas de inscrição, planejamento, execução e avaliação junto aos docentes, com um total de 50 horas, das quais 30 horas foram diretamente para a execução do Curso-oficina junto aos docentes inscritos na oferta de 40 vagas, que ao final do processo conferiu certificação aos cursistas. Ocorreu semanalmente, por via remota através do *Google Meet*, orientação pelo *Whatsapp* e *Instagram*, devido a orientação para o distanciamento social.

O projeto propôs-se a obter resultados no que diz respeito: a) aos impactos dos multiletramentos na atuação dos docentes como agentes de letramento na Educação Básica; b) as configurações de apropriações já construídas e as que poderão vir a ser desenhadas na formação continuada dos docentes partícipes; c) no tocante ao conhecimento e prática da pedagogia dos multiletramentos ao colaborar para que novos modos de ensinar e de aprender possam vir a ser desenvolvidos na realidade escolar e d) na compreensão da linguagem como produto da atividade coletiva humana em uma sociedade digital.

Outrossim, considera-se que a oferta de projeto de extensão voltado aos Multiletramentos com Tecnologias Digitais da informação e da comunicação na esteira da formação do docente em muito possam contribuir na agregação de saberes necessários à mediação com o digital. Sendo este um dos compromissos da função social da extensão junto à comunidade, no âmbito da Universidade na atual sociedade.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA:

O curso-oficina Multiletramentos e Interfaces Digitais na Formação Docente, investe na formação continuada de docentes da Educação Básica, contou com a professora coordenadora,

mais quatro extensionistas, sendo uma delas bolsista. O curso-oficina teve início dia 14 de agosto, até o dia 09 de novembro, se deu na modalidade, síncrona, utilizando o *Google Meet*, com encontros semanais, com duração de três horas aula, os quais foram planejados anteriormente seguindo o plano de curso organizado pela professora coordenadora junto a extensionista bolsista. A ementa envolvia os eixos planejamento, prática pedagógica, avaliação metodologia ativa e sala de aula invertida para a imersão das tecnologias digitais ancoradas em reflexões em práticas multiletradas, num processo assentado na arquitetura do diálogo eu-outro, e nos ecos ressonantes dessa relação que se deu nos vários encontros dos contextos sociais de aprendizagem de cada participante do curso-oficina, suas enunciações e réplicas.

Professora coordenadora e extensionista estudavam, se organizavam para preparação, execução e avaliação do círculo de trabalho pedagógico, dividindo responsabilidades e criando um ciclo de aprendizado para que as tecnologias, programas e aplicativos fossem tratadas na concepção construcionista e não apenas para conservar práticas instrucionistas. As interfaces eram tratadas contextualizadas aos contextos dos docentes e aos componentes curriculares dos do ensino fundamental e médio.

Desse modo a proposta pedagógica desenvolvida constava de abertura com acolhimento temático envolvendo interfaces como música, gifs, vinhetas, trechos de filmes, lousa interativa e em seguida com uso de slides interativos se apresentava a temática e em seguida a prática e aplicação. Os cursistas retiravam dúvidas, e as extensionistas usavam o chat para auxiliar a cada intervenção feita por eles. Ao final de cada encontro eles declaravam, davam depoimentos das produções que estavam desenvolvendo a partir do curso-oficina, bem como daquilo que estavam conseguindo aprofundar ou o que tinha sido uma total novidade por desconhecimento da parte deles.

Com a estruturação da ementa iniciamos abordando o tema *Podcast e o ensino*, utilizando o aplicativo gratuito *Anchor*, que pode ser utilizado por computador, tablet ou celular como um recurso para o trabalho docente, com o objetivo de promover uma nova forma de diálogo entre professor e aluno, o qual o primeiro, adentra no universo do segundo, ou seja, através das tecnologias, e presença viva do diálogo, que segundo Bakhtin:

[...] no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN apud COMIN 2014, p. 250)

Seguindo este ponto de vista do autor, podemos dizer que o *Podcast* é uma ferramenta que proporciona um diálogo que promove uma interação social, por isso se faz tão necessário utilizá-lo nas aulas, trabalhando temas importantes que possam trazer impactos que vão além da escola, trazendo reflexões da realidade social, em que os alunos estão inseridos, por exemplo.

Seguimos com as possibilidades da interface do *Padlet*, trazendo murais e quadros que podem ser trabalhados nas diversas disciplinas, como português, utilizando o mural, história, através da linha do tempo, geografia com mapas e muito mais. Para os docentes este aprendizado foi considerado de extrema importância por sua amplitude temática. Bem como, nos encontros seguintes a exploração pedagógica foi com a plataforma *Canva*, que contém inúmeras possibilidades a serem exploradas de modo pedagógico tanto à organização do docente como para compartilhamento de atividades e construção coletivas dos estudantes.

Uma plataforma de design que corrobora na reinvenção do trabalho do professor por suas funções poderem ser utilizadas na educação, como produção de apresentações, planos de aula, vídeos, cartazes, folhas de atividades, banners, certificados, gráficos, infográficos, mapa mental e conceitual, tirinhas, dentre outras. Seguimos e a última produção foi voltada ao *Google Sites*, um dos produtos do *Google Apps* como meio para produzir portfólios digitais e foi explorado para sites e meio de avaliação.

Tais interfaces contribuem para o processo de letramento digital, tendo em vista, que o amplo desenvolvimento tecnológico apresenta suas interferências nas práticas sociais, fenômenos linguísticos e nos processos de formação docente. Atravessamos profundas transformações no campo da linguagem e das tecnologias digitais que afetam diretamente as formas de letramentos e a educação. Nesta sociedade, cada vez mais imersa na escrita, pode-se considerar que todo professor é um agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

Os cursistas aprenderam como baixar e manusear cada aplicativo em seus smartphones e como utilizá-los pelo computador através dos sites. O resultado desta metodologia foi bastante significativo, os docentes começaram a utilizar as interfaces, os recursos digitais de forma imediata e a cada encontro relatavam suas experiências, que diziam estar sendo frutos positivos com relação aos seus alunos, que segundo eles, participavam das aulas mais ativamente, confirmando o que é enfatizado por Lèvy (1999), sobre o ciberespaço

[...] o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (LÈVY, 1999, p.11).

Desta forma, defendemos que é de suma importância que as universidades e as diferentes políticas no Brasil possam se deter em discutir e aprimorar propostas que privilegiem o uso fluente dos múltiplos meios de informação e comunicação nas salas de aulas e, a necessária transposição didática. O sentido da relação educação-comunicação vai além das possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas e dos níveis segmentados dos sistemas educacionais atuais. Kenski (2013), afirma que:

O maior problema a ser superado em relação a essas mudanças no ensino superior está, justamente, na necessidade primeira de alterações estruturais nas especificidades do trabalho docente. Docentes que possam se reunir em equipes que não, necessariamente, precisam estar no mesmo local, não apenas para atuar em situações de ensino, mas para o desenvolvimento e a produção de conteúdo, programas e projetos educativos e outras ações e inovações que a ação possa conceber no sentido de ampliar as bases do ensino de qualidade. (KENSKI, 2013, p.77).

Daí, a importância de a universidade desenvolver projetos de extensão com oferta de palestras e cursos voltados à formação continuada dos docentes, no tocante aos multiletramentos com TDIC e inclusive com desdobramentos via remoto, para ir dando acesso ao maior número de participantes, atendo-se a sua função que precisa ser inclusiva numa sociedade que ainda se encontra tão desigual. Os docentes e estudantes precisam se apropriar desta realidade tecnológica digital que é irreversível.

Assim sendo, destacamos que esta ação do curso-oficina oferta do projeto Multiletramentos e interfaces digitais na formação docente foi: exitosa por sua escolha metodológica; pela escolha de uma ementa reflexiva e prática, no eixo ensino e tecnologias como mediação pedagógica; e, significativa ao seu trabalho pedagógico pelos depoimentos, vozes dos partícipes junto aos seus alunos no ensino remoto e posteriormente ao ensino híbrido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de uma sociedade que está cada vez mais tecnológica, em especial nos anos de 2020 e 2021, com o imperativo do ensino remoto como resposta a emergência da pandemia, mais do que todos os outros anos, estes foram anos da ascensão das tecnologias na educação, podemos dizer que o projeto Multiletramentos e Interfaces Digitais na Formação Docente, foi de válida contribuição para a formação continuada dos docentes. Uma vez que proporcionou uma ampliação de seus conhecimentos, trazendo para a maioria dos docentes da Educação Básica, o anúncio e condições para novas formas de se trabalhar com tecnologias digitais. Principalmente, ao conhecerem novas plataformas, aplicativos que podem ser trabalhados pelo

celular e toda uma gama de possibilidades que se consegue interpretá-las para o ensino com o digital e a exploração no cenário da cibercultura.

Em conformidade com o que foi proposto nos objetivos, pode-se dizer que o projeto foi desenvolvido de forma exitosa. Tendo em vista, que a pandemia da Covid-19 imperativamente convocou os docentes a uma reinvenção em seus modos de ensinar e de aprender. Desse modo, esta emergência tanto exigiu como possibilitou que professores e alunos se aproximassem muito mais das tecnologias digitais da informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial e com o planejado retorno presencial com o ensino híbrido.

Desta feita, mesmo considerando que alguns docentes atendidos pelo projeto já tinham uma certa experiência com as TDIC, a maioria precisava de aprofundamento e ampliação dos saberes tecnológicos no exercício didático. Assim, o curso gerou ampliações e aprimoramento destas aprendizagens junto ao público alvo orientado.

Os cursistas demonstraram a todo instante satisfação com o atendimento e curso- oficina no tocante às tecnologias abordadas, as quais possibilitaram os multiletramentos com interfaces digitais, favorecendo aprendizagens multimodais envolvendo leitura, escrita e oralidade, resultando em produções escritas, em áudio e vídeos, ou seja, iam aprendendo, se apropriando e passavam a aplicar de forma paralela, em suas instituições de ensino, com seus alunos.

Isso posto, enfatiza-se ainda o uso do *Instagram* para as informações, *ebooks*, textos, tutoriais e usos de *cards* e os encontros e orientações via *WhatsApp* como ecossistema comunicativo em muito colaborou para a participação dos cursistas. Que também, foi considerável a presença e interesse destes nas aprendizagens com TDIC. As atividades digitais propostas foram bem aceitas, resultando na ampliação das novas apropriações de conhecimento, bem como os relatos de práticas que estavam desenvolvendo, dialogando com os multiletramentos digitais com temas escolares, como leitura, escrita e oralidade, bem como o aprimorando do repertório intelectual do docente pela oferta que o curso ofereceu em *ebooks*, textos em PDF, indicação de canais de *podcast* e portais relevantes sobre as temáticas desenvolvidas ao longo do percurso de estudos.

A guisa de síntese, o projeto contribuiu para: despertar um olhar mais aguçado e comprometido para a relação ensino e TDIC; gerar novas apropriações de saberes frente aos conteúdos digitais e recursos tecnológicos nos cursistas; e, auxiliar os docentes na vivência diária do ensino remoto junto aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

COMIN, Fabio Scorsolini-. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância**. Belo Horizonte: Educação em Revista. 2014, p.245-265, (v. 30).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento**. IN: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (Orgs.) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e tempo docente**. SP: Papirus. 2013.

LEITURA QUE LIBERTA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR EM QUILOMBOS

Maria Ayslanne RAMOS⁶⁴
Jheny Kelly Clementino FÉLIX⁶⁵
Noara Pedrosa LACERDA⁶⁶

1 INTRODUÇÃO

O projeto Leitura que Liberta: a constituição do sujeito leitor em quilombos foi uma ação desenvolvida pelo CLIC- Círculo de Leitura, Imaginação e Cultura do IFPB- Campus Princesa Isabel, através do Edital nº 13/2020- PROBEXC, que objetivou o desenvolvimento do ser enquanto leitor dentro de comunidades quilombolas, localizadas na Paraíba e Pernambuco (Cavanhada, Domingos Ferreira, Livramento e Gia).

A utilização da leitura como fator de construção do ser instigou reflexões sobre a compreensão não apenas do que se lê, mas como ela poderia relacionar as concepções obtidas a partir da própria individualidade e estabelecer conceitos que se tornariam reflexos da própria realidade. Foram levantadas questões sobre como esta poderia recriar relações sociais existentes a partir da compreensão e representação como forma de reconhecimento e redescobrimto do eu enquanto leitor, membro de comunidade e responsável pelas transformações sociais.

O trabalho realizado junto aos quilombos teve como objetivo norteador desenvolver o sujeito quilombola enquanto leitor nas comunidades localizadas na Paraíba e em Pernambuco. É importante ressaltar que as comunidades se localizam em sítios fronteiros os dois estados, portanto, houve a oportunidade de completar os quatro quilombos em regiões diferentes. Além disso, o trabalho proporcionou atingir objetivos específicos como criar círculos de leitura nas comunidades quilombolas; promover oficinas temáticas de forma a trabalhar a representatividade enquanto construção de identidade; instigar reflexões através de uma alusão expressa pela leitura na construção de espaços de identificação e reconhecimento do sujeito enquanto leitor e membro de comunidade.

A partir da leitura foi possível refletir e evidenciar laços que não apenas foram resgatados, mas fortalecidos pela história sociocultural. Ao externar as compreensões

¹maria.ayslanne@gmail.com, graduanda em Letras Português-Inglês, UFRPE

²jhenykellycf@gmail.com, graduanda em Letras Português-Inglês, UFRPE

⁶⁶pedrosanoara@gmail.com. PPGLE/UFCEG

decorrentes da leitura, o indivíduo abre possibilidades para ser compreendido por outros, e essas projeções evidenciam a amplitude do ser de perspectivas diferentes daquela obtida por si. Acabam descrevendo um processo de autoconhecimento que consiste em representação e a busca pela compreensão de si a partir do que se é externado. Mas acima disso abre espaço para reflexos da leitura que inevitavelmente se relaciona diretamente com a constituição do sujeito enquanto leitor de si e do mundo, pertencente à realidade materializada que repercutirá diretamente em sua vida.

A metodologia aplicada envolveu círculos de leitura online e presenciais a partir de obras literárias diversas, incluindo a negritude como tema. Além disso, oficinas foram desenvolvidas (capoeira, contação e escrita de história, pintura, artesanato) sempre com fito de apresentar a leitura em sua amplitude. A literatura tem uma ação transformadora e a utilização da subjetividade de cada indivíduo ao instigar questionamentos que perpetuarão sobre suas vidas, impulsionaram a noção de identidades pautadas não só na própria individualidade, mas enquanto comunidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

O presente trabalho fundamentou-se nas concepções dialógicas de Bakhtin e Educação inclusiva de Freire. Enfatizou a Leitura como fator de desenvolvimento, relacionando-a com diferentes esferas (ambientais, sociais e culturais). Durante a sua realização procurou-se mudar a concepção de que apenas livros poderiam ser lidos, ampliando a leitura para qualquer lugar em que poderíamos utilizá-la de forma a contribuir para uma mudança na forma em que muitos a veem.

A partir das ideias expressas por Bakhtin, procuramos explorar o dialogismo dentro das comunidades Quilombolas e utilizar a literatura para percepção e difusão de olhares que poderiam reconhecer o valor identitário e restabelecer vínculos. O entendimento sobre o que foi apresentado se deve ao compartilhamento de reflexos evidenciados no hábito da leitura, que permitiu aos envolvidos um melhor aproveitamento da subjetividade e das vivências dentro das comunidades.

Segundo Bakhtin (1992, p. 338), “A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica.” Ou seja, quando a palavra é formada ela se aplica a quem a

produziu, mas quando outros têm acesso ela pode ser refletida e conseqüentemente ocasionar o surgimento de novas concepções.

A compreensão se sujeita às transformações baseadas em fatores que influenciam não só aquele que constrói em sua individualidade a palavra, mas àqueles que passam a ter acesso e a partir dela recriam novas concepções sobre o que foi externado. Neste momento, pensamentos diferentes ou mais aprimorados passam a dialogar: o eu enquanto pertencente do social, individualista, coletivista que mantém relações com outros e que contribuirão para diferentes linhas do pensamento.

Quando Freire diz que: "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47), ele nos remete a concepção de que o conhecimento é construído a partir das possibilidades criadas, por meio do compartilhamento de informações entre professor e aluno ao direcionar o olhar para o saber que transforma, quando se é aplicado. Aprender a respeitar as diferentes formas de pensamento e entender que cada indivíduo tem algo para ensinar, faz com que percebamos que as relações estabelecidas com o outro contribui para o desenvolvimento individual, e que as leituras feitas pelos outros podem sim refletir em nós.

A cerca da prática vivenciada durante o desenvolvimento do projeto, as oficinas contaram com monitores para realização de atividades de forma híbrida (presenciais e remotas) e apoio das comunidades para que estivessem dentro dos parâmetros necessários para preservação da saúde dos envolvidos. Especificamente, as oficinas remotas foram realizadas em tempo real utilizando o Google Meet e monitoradas por membros das comunidades que foram capacitados para aplicação das mesmas através de mini-cursos de formação disponibilizados pelo projeto, denominadas multiplicadores de leitura. Já as oficinas presenciais foram desenvolvidas com um número reduzido de pessoas, seguindo todos os protocolos de contenção para a Covid-19, além de envio antecipado do material necessário por meio de monitores que auxiliaram no desenvolvimento das atividades presenciais.

O projeto contou com a participação de alunos e professores do IFPB - Campus Princesa Isabel, parceiros sociais, membros das comunidades e alunos de outras instituições. As estratégias abordadas se tornaram mais eficazes do que o esperado, entrando em processo de adaptação que permitiu realizá-lo mesmo com o cenário atual. Contamos com a utilização de diversas ferramentas para que fosse desenvolvido em sua totalidade, tais como: A utilização de plataformas digitais (grupos de WhatsApp, Meet, Padlet, dentre outras); o envolvimento do

CLIC para ambientalização e dinamização do ambiente virtual; além da promoção de saraus literários para compartilhamento das experiências obtidas nesses círculos.

Dentro dos ambientes criados foram compartilhadas obras prontas, tais como: Menina bonita do laço de fita e Quarto de despejo; e as desenvolvidas durante o projeto (mini contos, poemas, cordéis). Estes aconteciam presencialmente a cada quinze dias nos Quilombos e outras vezes de forma remota, através de ambientes virtuais para o envolvimento de todas as comunidades como um todo, incluindo os estudantes. A utilização da tecnologia foi fundamental para promoção de mais engajamento e maior alcance de público, uma vez que as reuniões presenciais precisavam ter o número de pessoas reduzidas.

Foram trabalhadas diversas áreas artísticas com o intuito de contemplar diversas habilidades e inclinações naturais, possibilitando a identificação de todos com alguma das oficinas trabalhadas. Entre as mesmas estão oficinas de pinturas, fotografias e confecção de bonecas Abayomis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas pelo presente não só contribuíram para criação de círculos de leitura, como também recriaram concepções sobre a constituição do sujeito leitor dentro das comunidades quilombolasenvolvidas, compreendendo a sua história e utilizando a subjetividade de cada indivíduo na construção da própria identidade. Cada reflexão obtida nos permitiu vagar pela linha tênue existente entre o racional e o sentido. Estivemos envolvidos em um processo de desenvolvimento, reconhecimento e representação pautado nas relações estabelecidas. Tornando-se fundamental para a formação de sujeitos emancipados que por meio da leitura se permitiram compreender e utilizar as diferentes formas de expressão para construção de um acervo histórico-cultural. Este, que não apenas representa o pensamento individual, mas, se estende ao coletivo; ressaltando vivências que englobam as comunidades.

As discussões aproximaram esses grupos e ressaltaram semelhanças no funcionamento e desenvolvimento das atividades. Cada corpo social contou com uma maleta de livros para que pudessem dar continuidade aos encontros e mesmo com o término do projeto ainda se encontram em funcionamento. A leitura foi utilizada de forma a abranger as diferentes visões estabelecidas e como elas poderiam não só melhorar relações existentes como contribuir para constituição de concepções diferentes e que ao serem compartilhadas poderiam refletir em outros. A manifestação artística foi explorada com intuito de reconhecer o ambiente para que a

partir do cenário existente houvesse a criação da arte. Todos que participaram das oficinas puderam aprender e se desenvolver a partir das diferentes formas de expressão. Além da possibilidade de representação, surgiram novos talentos que foram devidamente incentivados.

A culminância do projeto ocorreu na Cavilhada, no município de Flores- PE, e contou com a presença de representantes dos quilombos. Foram expostas as obras decorrentes das atividades propostas nas oficinas ministradas (capoeira, arte em cabaça, contação de histórias, produção da boneca Abayomi, pintura e apresentações culturais). É importante ressaltar que a ação não se restringiu apenas a um grupo específico, envolveu a todos sem restrição de idade; as obras e as atividades trabalhadas permitiram o envolvimento de todos.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da ÚNICA, 1997. Disponível em: <http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/bakhtin.pdf>. Acesso em: 29/01/2022 às 18h07min.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

ENAP–Oficinas de bonecas Abayomis. Acesso em <https://suap.enap.gov.br/portaldoaluno/curso/256/#:~:text=A%20boneca%20abayomi%20foi%20criada,e%20trazer%20alegria%20para%20todos>.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva**. Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio. 5:9-27, São Paulo, Brasiliense.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo.

LARROSA. J. **A experiência e o Saber de experiência**. Universidade de Barcelona - Espanha – Trad. João Wanderley Geraldi – UNICAMP. 2002.

FIGURA 1



Oficina de pintura

FIGURA 2



Culminância do projeto

FIGURA 3



Ministrante da oficina de pintura

FIGURA 4



Representantes e parceiros sociais

ANEXOS

FIGURA 5



Carimbó

FIGURA 6



Bonecas Abayomis



RELATOS DE PESQUISA

REALISMO MARAVILHOSO E DITADURA EM *INCIDENTE EM ANTARES*, DE ERICO VERISSIMO E *A CASA DOS ESPÍRITOS*, DE ISABEL ALLENDE

Edna Mércia Bezerra PLÁCIDO⁶⁷
Isis MILREU²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa de TCC, finalizada em 2020 na UEPB, e pauta-se na nova narrativa latino-americana do século XX, focalizando as questões que permeiam o *boom*, o *posboom*, o realismo maravilhoso e suas relações com o autoritarismo. No mencionado estudo, examinamos os romances *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, e *A casa dos Espíritos*, de Isabel Allende, com o objetivo de discutir a seguinte problemática: como o realismo maravilhoso colabora com a representação de períodos ditatoriais nos romances supracitados?

Para a abordagem do realismo maravilhoso, adotamos a perspectiva de Irlemar Chiampi (2012) que se opõe ao estudo das narrativas latino-americanas sob o viés do realismo mágico. No que concerne ao boom e *posboom* nos embasamos, principalmente, em Alves (2014), Rama (2005) e Monegal (1970).

Sendo assim, uma das características mais marcantes dos romances supracitados centra-se na mescla de personagens e lugares fictícios com personalidades públicas e acontecimentos históricos, do Brasil e do Chile, respectivamente. As obras trazem elementos maravilhosos e seus enredos têm como base as trajetórias das famílias dos Vacarianos e Campolargos da cidade fictícia de Antares no Rio Grande do Sul, e as famílias Trueba e Del Valle, no Chile. Os acontecimentos familiares vão se entrecruzando com os períodos pelos quais o Brasil e o Chile passam na época recriada. As narrativas encontram seus ápices quando as últimas gerações familiares representadas se envolvem com os regimes totalitaristas em voga. Desse modo, os abusos de poder desses regimes são evidenciados, na medida em que acontecimentos maravilhosos se desdobram e interferem de maneira direta e indireta nas denúncias de violência e abusos de poder dos períodos ditatoriais que se instauraram no Brasil e no Chile, em meados das décadas de 1960 e 1970. A seguir, apresentamos ambas as obras.

⁶⁷edna_placido@hotmail.com

²imilreu@gmail.com

2 O REALISMO MARAVILHOSO E A REPRESENTAÇÃO DE REGIMES DITATORIAIS EM *INCIDENTE EM ANTARES* E *A CASA DOS ESPÍRITOS*

2.1 BREVISSIMA APRESENTAÇÃO DOS ROMANCES

2.1.2 *Incidente em Antares* (2005)

A obra *Incidente em Antares* divide em duas partes. Na primeira é contada a trajetória de duas famílias que a partir do povoado “Povinho das caveiras” às margens do Rio Uruguai, na fronteira com a Argentina, iniciam a construção da cidade de Antares, que vai se desenvolvendo juntamente com a intriga mortal entre a família dos Vacarianos e dos Campolargos. Nessa seção do relato, Veríssimo faz uma descrição realista da ascensão e da queda do governo de Getúlio Vargas.

Na segunda parte do romance intitulada “O incidente”, aparecerão os elementos maravilhosos, que se iniciam com a deflagração de uma greve geral na cidade de Antares, a partir do inexplicável acordar de sete mortos que por se compreenderem na condição de insepultos, retornam à cidade e as suas casas, para exigir seus sepultamentos. Os mortos-vivos são: Quitéria Campolargo, matriarca da família e ilustre dama da sociedade, conhecida por sua intransigência religiosa e moral e por ser o pulso firme que sustentava seu legado, o advogado corrupto Cícero Branco, que enquanto vivo serviu ao prefeito da cidade, Vivaldino Brandão e ao Coronel Tibério Vacariano (um dos personagens principais da obra), compactuando das suas falcatruas, faleceu de uma hemorragia cerebral; José Luiz, vulgo Barcelona, anarco-sindicalista, como ele mesmo se intitula e sapateiro. Este faleceu de um aneurisma. Destacamos que a escolha de Barcelona como um dos mortos aponta para a intenção de Veríssimo em ter um representante da oposição do governo vigente.

O professor de música, Meneandro Olinda, que se suicidou cortando os pulsos; a prostituta, Erotildes, que quando jovem foi uma das mais famosas da cidade e inclusive manteve um caso com o Coronel Tibério Vacariano, por cinco anos, e faleceu de tuberculose por negligência do hospital; O bêbado, Pudim de Cachaça, conhecido beberão da cidade, que foi morto envenenado por sua própria esposa, que não suportava mais suas bebedeiras; E, por fim, o pacifista e idealista, João Paz, que de acordo com o laudo médico, faleceu de embolia pulmonar. Porém, como ele mesmo denuncia depois de morto, foi torturado cruelmente e morto pelo Delegado Pigarço, torturado sob acusação infundada de participar do suposto “grupo dos onze”, considerados como subversivos.

O ápice da greve atinge todos os funcionários da rede pública e privada, e esquentam os ânimos da população na sexta-feira, dia treze de dezembro de 1963, quando morrem 7 pessoas, e os coveiros em greve se recusam a sepultar os mortos, obrigando os parentes a deixarem os esquifes na porta do cemitério. O ponto central desse incidente não está apenas nessa solicitação, mas sim, na confusão e na desestabilização que esses mortos começam a provocar na cidade. Pois, suas condições de mortos conscientes sobre suas vidas passadas, começam a incomodar as autoridades locais. Destacamos a simbologia do episódio, visto que, em uma sexta-feira treze, falecerem sete pessoas, sem uma causa-morte relacional, relações de parentesco e classe social.

2.1.3 A Casa dos Espíritos (2017)

Assim como em *Incidente em Antares*, *A casa dos Espíritos* mescla acontecimentos irreais com acontecimentos da realidade de um país não nomeado, e também, apresenta a história de duas famílias como centro do desenvolvimento do enredo. Na medida em que retrata as trajetórias das gerações dos Trueba e Del Vale, Allende introduz discussões sociais como o feminismo, na figura da matriarca Nívea Del Vale, de sua neta Blanca e sua bisneta Alba. Já o patriarcalismo é representado principalmente pela figura de Esteban Trueba, que em um dado momento da obra é descrito da seguinte forma: “Era fanático, violento e antiquado, mas representava melhor do que ninguém os valores da família, da tradição, da prosperidade e da ordem” (ALLENDE, 2017, p 319).

É nos últimos capítulos da obra que são representados os primeiros anos do regime ditatorial. A família Trueba se divide em relação aos posicionamentos políticos, com Esteban Trueba do lado do conservadorismo e sua filha Blanca, a neta Alba e o filho Jaime apoiando a oposição, que ganhou as eleições de forma democrática e tenta implantar o socialismo. No entanto, com o assassinato do presidente eleito, durante a invasão do Palácio de la Moneda, Jaime também é torturado e morto, e posteriormente ocorre a prisão e a tortura de Alba neste momento, a obra alcança seu ápice nas denúncias das violências do regime ditatorial.

2.2 Realismo maravilhoso e ditadura nas obras *Incidente em Antares* e *A Casa dos Espíritos*

2.2.1 *Incidente em Antares* (2005)

A função do morto-vivo na obra, centra-se principalmente na sátira aos tabus sociais e na denúncia dos abusos de poder cometidos pelas autoridades locais, como o prefeito, Major Vivaldino, e o delegado Inocêncio Pirgaço. Com isso, já no primeiro elemento sobrenatural que aparece na obra, percebe-se que sua função não é causar medo no leitor.

Sendo assim, a maneira satírica em que é construída a narrativa no momento em que é aberto o caixão de Quitéria Campolargo, causa no leitor a sensação de estranhamento, por esse não ser um fator natural e não de medo. Como pode-se comprovar no trecho seguinte: “Os olhos dela estavam abertos, seus lábios começaram a mover-se e deles saiu primeiro um ronco e depois estas palavras, nítidas: *“Senhor, em Vossas mãos entrego a minha alma”* (VERISSIMO, 2005, p. 211). Ao analisar esse trecho comprovamos o dito anteriormente, pois, ao ser aberto o seu caixão, Quitéria não tentou atacar o homem que lhe dera a liberdade. O que sobressai é o elemento cômico, contido no fato de ela pensar estar se encontrando com Deus e neste momento não ter consciência de que ainda habitava o plano terreno.

O advogado, Cícero Branco que na condição de representante dos seus interesses e dos outros seis mortos, fala ao fazerem sua aparição na cidade: “Nossa presença, ao que parece, já foi notada na cidade. Agora, que cada um faça o que entender: que vá rever seus afetos ou assombrar seus desafetos” (VERISSIMO, 2005, p. 239). Percebe-se nas falas dos mortos que eles ironizam sua própria condição e que quando Cícero utiliza a palavra “assombrar” não está lhe empregando o sentido literal. Não no que concerne ao medo, mas sim sobre descoberta de fatos comprometedores.

Além dos elementos abordados anteriormente, podemos constatar a condição de mortos-vivos pensantes que despiu estes personagens das hipocrisias cultivadas em vida, como podemos comprovar na conversa seguinte, entre Quitéria e Cícero:

- Quero lhe agradecer por ter ido ao meu velório. Obrigada pelos gladíolos.
- Não me agradeça. Já que estamos mortos e não somos mais personagens da comédia humana, posso ser absolutamente franco e confessar-lhe que a homenagem que lhe prestei teve uma finalidade utilitária. Eu queria agradar a sua família, pois estava de olho no inventário de seus bens.
- Bom, já que estamos no jogo da verdade... nunca simpatizei com o senhor.
- Ora, por que?
- Porque sempre o tive na conta de um advogado chincanista e desonesto (VERISSIMO, 2005, p. 214, grifo nosso).

Nesse trecho podemos perceber que as máscaras sociais caem e a hipocrisia cede espaço para a verdade de pensamentos ocultos enquanto vivos, já que, a sociedade requer que máscaras encubram a sinceridade a favor do status social e econômico. Nesse ponto, ironicamente, o

próprio morto afirma que a sociedade humana é uma comédia, mostrando que a morte liberta-o das convenções sócias.

No capítulo em que Barcelona vai ao encontro do delegado Inocêncio Pirgaço, para atormentá-lo por ter assassinado João Paz, pode-se verificar a intenção da narrativa em apontar que a condição de morto-vivo pode ser mais digna do que a de algumas pessoas vivas. Como podemos observar no seguinte trecho: “_ Barcelona... você morreu! _ Pois é, postula! Estou morto e podre. Você está vivo e mais podre do que eu. Podre de alma. Podre de coração” (VERISSIMO, 2005, p. 250). Nesse trecho, é importante pontuar que a condição de morto-vivo confere ao personagem “poderes” que ele não teria se estivesse vivo, pois, nesse período vigorava a ditadura no Brasil, momento no qual diversas pessoas eram torturadas sem julgamentos ou provas concretas, portanto, os cidadãos não tinham direito de fazer indagações, tampouco, confrontar um delegado desse modo.

A partir de todo o dito anteriormente, pode-se analisar que os mortos cumprem seu papel principal quando apontam em praça pública os segredos, crimes e adultérios mais sombrios de uma sociedade que vive de aparências. Desse modo, o morto-vivo Cícero Branco em seu discurso, desmascara os representantes mais ilustres da honestidade e moral da cidade. Como podemos ver no seguinte fragmento: “_ Hipócritas! _ exclama. _ Impostores! Simuladores! Eis o que sois... Vista deste coreto, do meu ângulo de defunto, a vida mais que nunca me parece um baile de máscaras. Ninguém usa (nem mesmo conhece direito) sua face natural” (VERISSIMO, 2005, p. 306).

Ao personagem João Paz fica a função de representar a violência e a repressão exercida pelas forças policiais. Na condição de morto-vivo, Joãozinho, como era chamado, planeja a fuga da sua esposa grávida para a Argentina, temendo que o delegado Pirgaço, possa prendê-la e torturá-la. O intuito maior do morto é fazer com que sua esposa fique em segurança e que seu filho tenha um futuro melhor, longe do Brasil.

Em diversos momentos desde o acordar dos mortos vivos até voltarem aos seus caixões, a incredulidade com o incidente desafia as crenças e a lucidez de toda a população antarense. Até os mortos se perguntam como é possível estarem conscientes e realizando ações que, até então, só seria possível aos vivos. Cícero Branco quando visita ao cartório, aproveita para perguntar ao seu antigo amigo, Aristarco, o que ele pensa sobre sua condição de morto, diz: “_ Aristarco amigo, sei que você é médium vidente, por isso não acredito que tenha medo de almas de outro mundo”. Aristarco trêmulo e desestabilizado pela condição do visitante, responde: “_ Alma você não é! É um cadáver em franco processo de putrefação” (VERISSIMO, 2005, p.

247). Nesse ponto notamos, que para os personagens, talvez fosse mais crível que os fantasmas dos mortos estivessem vagando e atormentando a cidade.

Em outro momento quando as autoridades de Antares se reúnem para decidir quais providências irão tomar em relação aos mortos, cogita-se que sejam vítimas de uma alucinação coletiva ou buscam explicação mágica. O prefeito Vivaldino inicia o debate fazendo o seguinte questionamento ao professor Libindo Olivares:

_ O senhor sugere que a volta desses mortos tem uma explicação mágica, não? _ Não! Minha explicação é outra. A nossa cidade está sob a influência duma alucinação coletiva. _ Essa não! Protesta o delegado de polícia. _ Eu não sou e nunca fui homem de alucinações. Segundo minhas leituras [...] tem havido casos de alucinação coletiva na história da humanidade. São, porém, momentos passageiros, espécies de relâmpagos. Para que o que se passa agora em Antares possa ser explicado como sendo apenas uma alucinação... bom, essa alucinação teria de ser não só visual como também olfativa. E parece-me que está durando demais no espaço e no tempo (VERISSIMO, 2005, p. 281).

Com a menção do delegado ao odor, destacamos que esse foi um recurso muito empregado por Veríssimo para causar ainda mais instabilidade na recepção dos mortos pelos vivos e para ressaltar a condição de mortos-vivos e não de fantasmas. Em diversos momentos, fala-se dos cadáveres em plena decomposição, do mau cheiro insuportável e dos animais que os mortos atraíam como ratos, moscas e urubus.

Os mortos finalizam sua incursão pela terra dos vivos da seguinte forma:

E lá se foram os mortos, envoltos numa nuvem de moscas. Aproximadamente meia hora mais tarde chegaram aos muros do cemitério, e cada um deles se postou ao pé do seu esquife.
_ Companheiros! _ exclamou o dr. Cícero Branco. _ Nossa aventura terminou. Fostes maravilhosos clientes. Convido-vos agora a voltar aos vossos lugares (VERISSIMO, 2005, p. 281).

Nesse trecho notamos que os mortos-vivos pareciam conhecer sua função de desmascarar a sociedade antarense. Desse modo, após apresentar alguns dos momentos em que o maravilhoso aparece na obra, destacamos um ponto relevante sobre seu desfecho, que é a chamada “operação borracha”. Posterior ao tribunal dos mortos contra os vivos instaurado no coreto, as autoridades iniciam um processo para apagar esse acontecimento macabro da história da cidade. Com a chegada dos jornalistas de fora, o prefeito faz questão de negar o “incidente”, mesmo que toda a cidade tenha sido testemunha olfativa e ocular do episódio. Assim, os repórteres decidem ir embora e não dar crédito a essa história sem fundamento. Destacamos ainda o fato de Veríssimo ter inserido na narrativa a censura aos meios de comunicação, como vemos no trecho a seguir:

Quando Lucas Faia procurou o maj. Vivaldino para lhe dizer que ia publicar em *A Verdade* _ no primeiro número que aparecesse depois do ‘lamentável incidente’ _ um grande artigo descrevendo com sabor literário a ‘visita dos mortos’, o prefeito saltou, furibundo: _Não publique coisa nenhuma! Esse seu artigo não pode aparecer sem a aprovação dos acionistas do jornal (VERÍSSIMO, 2005, p. 407).

Nesse sentido concordamos com Bordini, que destaca a representação que Veríssimo faz da sociedade brasileira:

Toda a denúncia das arbitrariedades do regime de governo de Antares se apaga, imagem mais do que eloquente do período do “Brasil, ame-o ou deixe-o”, em que a aparência de normalidade, mantida pelo silenciamento forçado da mídia e pelo incremento dos espetáculos televisivos e futebolísticos, escondia as tentativas de revolução armada e os desmandos dos militares (BORDINI, 2005-2006, p. 277).

Com “O Incidente”, subvertendo a ordem natural e documental sob a qual vinha se desenvolvendo o romance, Veríssimo ataca a sociedade hipócrita, corrupta e criminosa de Antares, que nada mais é do que uma representação alegórica do Brasil. Os mortos que se levantam dos seus caixões sem nenhuma explicação científica ou natural dão voz a sujeitos esquecidos pela sociedade. Também expõem os corruptos e hipócritas, e ainda representa os cidadãos que sofreram com a repressão e violência do regime ditatorial, na figura de João Paz. Com um tom de humor satírico, Veríssimo utiliza os elementos maravilhosos para denunciar importantes questões sociais.

2.2.2 A Casa dos Espíritos

Em *A casa dos Espíritos*, Allende constrói o maravilhoso de forma diferente do romance estudado anteriormente. Na narrativa Chilena os elementos maravilhosos surgem desde as primeiras páginas do livro, no entanto, são mais sutis do que na obra de Veríssimo. O primeiro elemento maravilhoso que aparece é a descrição da beleza sobrenatural de Rosa, filha de Nívea e Severo Del Vale. Na sua beleza e no seu espírito não existem explicações reais. Como notamos:

Sua estranha beleza tinha uma qualidade perturbadora [...] parecia ter sido feita de um material diferente do da raça humana. [...] Quando nasceu, Rosa era branca, lisa, sem rugas, como uma boneca de porcelana, com o cabelo verde e os olhos amarelos, a criatura mais formosa nascida na Terra desde os tempos do pecado original, como disse a parteira, benzendo-se. [...] O tom da pele, com reflexos azulados, e o do cabelo, a lentidão dos movimentos e o caráter silencioso evocavam um habitante da água. Tinha qualquer coisa de peixe e, se tivesse uma cauda com escamas, seria certamente uma sereia, mas suas pernas punham-na no limite impreciso entre a criatura humana e o ser mitológico (ALLENDE, 2017 p. 12).

Como observamos na descrição da personagem, a beleza e o espírito de Rosa podem ser interpretados como exagerados e não habituais ao ser humano. Contudo, Rosa não apresenta nenhum poder especial, que a caracterizaria como um ser sobrenatural, ela possui apenas uma

personalidade calma e dispersa, sem vaidades e sem interesse por as questões pragmáticas da vida. A personagem possui características não naturais aos seres humanos. Um traço marcante de sua beleza, os cabelos verdes de tom marítimo, encarna em sua sobrinha-neta, Alba. A personagem funciona como um elemento sobrenatural ou não humano que chama bastante a atenção do leitor, logo no início da obra. E, portanto, já indica que no romance existem traços do maravilhoso.

Sendo assim, a partir desse primeiro elemento que irrompe as leis naturais, destacamos a personagem Clara, que acompanhamos desde os 10 anos de idade até sua morte, na velhice. Ela é o elemento maravilhoso mais evidente, pois desde sua infância vão sendo apresentados seus poderes sobrenaturais.

Desse modo, sempre que os “poderes” de Clara aparecem, estão acompanhados de admiração e surpresa. No decorrer da obra quando ela vai amadurecendo, notamos que os outros personagens passam a acreditar nela, uns com mais convicções do que outros.

No decorrer da obra a beleza sobrenatural de Rosa continua sendo lembrada, mas são as características de Clara como “sensitiva” que fortalecem os laços da obra com o maravilhoso. Destacamos os seguintes trechos que demonstram algumas de suas habilidades:

Clara, clarividente, conhecia o significado dos sonhos. Também via o futuro e conhecia a intenção das pessoas, virtudes que manteve ao longo da vida e, com o passar do tempo, ampliou. Anunciou a morte do seu padrinho, *Don Salomón Valdés*, corretor da bolsa de comércio, que, julgando ter perdido tudo, se enforcou no lustre do seu elegante escritório (ALLENDE, 2017, p 85).

Clara também movia objetos com o poder da mente, conversava com espíritos e com muita frequência era chamada de lunática pelo pai, e de endemoniada pelo padre e as freiras. No entanto, sua mãe, já habituada com as excentricidades de sua família deixa a filha livre para desenvolver seus “dotes”. A adivinhação era o dom mais forte de Clara e a forma como esse dom é construído na narrativa parece que na verdade, ela já conhece seu destino e o das pessoas a sua volta. Ela anuncia antecipadamente à família que Esteban Trueba, o antigo noivo da sua irmã Rosa, irá pedi-la em casamento. Adivinha o sexo dos seus filhos e os constantes terremotos que sacodem o país. Clara também pressentiu a morte de seus pais em um trágico acidente de carro, no qual sua mãe, foi decapitada e apenas ela conseguiu localizar a cabeça na estrada, através da sua adivinhação. Pressentiu também, a morte de sua cunhada, que lhe apareceu em forma de espírito, na hora do jantar.

O capítulo 10 intitulado por “A época da Decadência” funciona como um divisor de águas do romance. É nesse momento que a personagem Clara falece, e a partir de então tudo

parece desfalecer junto com ela. A família se desintegra, os negócios de Esteban começam a ir mal e os acontecimentos políticos se agravam. Nesse sentido, destacamos o seguinte trecho: “A morte de Clara transtornou absolutamente a vida do casarão da esquina. Os tempos mudaram. Com ela, foram-se os espíritos, os hóspedes e aquela luminosa alegria sempre presente [...]” (ALLENDE, 2017, p 42). A partir desse trecho compreendemos que a personagem Clara através de suas características sobrenaturais, funcionava como o elo que mantinha a família em harmonia. Frisamos também, que é após sua morte que o golpe de estado acontece e sua família sofre os efeitos do regime ditatorial imposto.

Como pontuamos anteriormente, após a morte de Clara, se inicia o período da decadência. A personagem depois de morta não some totalmente do romance, pois Clara, continua se comunicando com sua neta Alba, através de pensamentos e sonhos. Sua intenção é de ajudá-la a superar momentos de crise, como acontece quando Alba está sendo torturada e suas forças físicas já estão se esvaindo:

Abandonou-se, decidida a encerrar seu suplício, recusou-se comer e só bebia um gole de água quando era vencida pela própria fraqueza. Tentou não respirar, não se mover e pôs-se à espera da morte com paciência. Quando quase alcançara seu propósito, viu aparecer sua avó Clara, que tantas vezes havia invocado para ajudá-la a morrer, informando-a de que a graça não estava em morrer, porque isso aconteceria de qualquer maneira, mas, sim, em sobreviver, o que era um milagre (ALLENDE, 2017, p. 427, *grifo nosso*).

No trecho grifado percebemos que Clara abre os olhos e encoraja sua neta, para que ela seja um símbolo de resistência, dizendo “Você tem muito a fazer; por isso, deixe de se lamentar, beba água e comece a escrever” (ALLENDE, 2017, p. 427). Alba ainda tem um papel na sociedade, pois além de estar grávida e representar o futuro do seu país, ela é uma das narradoras da obra, portanto, é responsável por informar outras pessoas sobre os horrores que viveu no regime, como, no seguinte fragmento:

Sugeri-lhe até que escrevesse um testemunho que algum dia poderia servir para trazer à luz o terrível segredo que estava vivendo e, assim, possibilitar ao mundo conhecer o horror que ocorria paralelamente à existência pacífica e ordenada dos que não queriam saber, dos que podiam manter a ilusão de uma vida normal, dos que se permitiam negar que estivessem flutuando numa balsa em meio a um mar de lamentos, ignorando, a pesar de todas as evidências, que, a poucos quarteirões de seu mundo feliz, estavam os outros, os que sobrevivem ou morrem no lado escuro (ALLENDE, 2017, p. 427).

A reflexão de Clara soa sábia e caracteriza a sociedade em meio a um regime militar. Os ricos e poderosos se dão ao direito de fechar os olhos, enquanto os pobres e os que desejam

um futuro justo para todos, sofrem as violências e as consequências que um golpe de estado traz à um país.

3 CONCLUSÃO

Ao compararmos as obras *Incidente em Antares* e *A casa dos Espíritos*, foram encontrados pontos convergentes. Ambas apresentam o tema do patriarcalismo, do feminismo, bem mais forte em *A casa dos Espíritos*, a crítica à questões políticas, com a representação dos regimes ditatoriais em voga nos dois países, Brasil e Chile. Além disso, os relatos acompanham a saga de famílias tradicionais, nas quais alguns personagens, principalmente os masculinos, lutam sempre por riquezas, poder e a manutenção dos costumes tradicionais. E, dentre diversos outros pontos semelhantes, se sobressai a utilização dos elementos maravilhosos nas obras e as discussões políticas.

Cabe registrar que Veríssimo publicou sua obra em meio a ebulição da ditadura, portanto, utilizou os mortos-vivos de forma alegórica para dar voz a questões sociais, que neste período, não seriam censuradas. Destacamos a coragem do autor em abordar diretamente, questões como corrupção, tortura, violência e abusos de poder, mesmo que camufladas pelos elementos maravilhosos. O autor aborda a ascensão e a queda de Getúlio Vargas, e dá os nomes verídicos das figuras públicas. No entanto, essa descrição que explícita o contexto político do Brasil, só aparece na primeira parte do romance, momento em que a sátira e a crítica são veladas. Visto que, é na segunda parte, “O Incidente” que o escritor concentra os elementos maravilhosos e sua crítica política.

Diante do exposto, concluímos que a forma de utilização dos elementos maravilhosos nas duas obras é distinta. Verificamos que Veríssimo deixa transcorrer a maior parte da narrativa sem que haja indícios de nenhum elemento maravilhoso e, a partir da segunda metade, insere mortos-vivos que se voltam contra a população e realizam uma espécie de juízo final. Já *A casa dos Espíritos*, os elementos maravilhosos aparecem desde o início e convivem em perfeita harmonia com os demais personagens da obra, sem interferir de forma direta na representação do golpe de Estado ocorrido.

Por fim, ressaltamos a natureza complexa dos romances analisados. Tratam-se de duas obras extensas que envolvem diversas temáticas e podem ser analisadas sob diversas perspectivas. Mesmo tendo-nos centrado na discussão sobre o maravilhoso e sua função na representação de regimes ditatoriais, não nos foi possível abordar todos os pontos que envolvem

esses assuntos nas narrativas. Portanto, assinalamos a pertinência da continuação desse estudo em outros trabalhos vindouros.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. **A casa dos Espíritos**. Tradução de Carlos Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

BORDINI, Maria da Glória. Incidente em Antares: a circulação da literatura em tempos difíceis. **Revista USP**- São Paulo, n. 68, p. 264-281, dezembro/fevereiro 2005-2006.

CANDIDO, Antonio. Literatura y subdesarrollo. In: MORENO, C. F. (org.) **América Latina en su literatura**. México, D. F.: Siglo XXI, 1972. p. 335-353.

CHIAMPI, Irlemar. **O realismo maravilhoso**: forma e ideologia no romance hispano-americano. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VERÍSSIMO, Erico. **Incidente em Antares**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

A PRESENÇA DO DUPLO NO CONTO “O OUTRO” DE JORGE LUIS BORGES

Regineide Gomes de Cantalice VIDAL⁶⁸
Alessandro GIORDANO⁶⁹
Isis MILREU⁷⁰

1 INTRODUÇÃO

Diante de tantas manifestações artísticas, a literatura tem sido, ao longo do tempo, um meio propício para que diversos autores possam representar uma dada realidade, com o poder de recriá-la. Entre os vários caminhos para essa recriação, destaca-se a literatura fantástica, definida por Roas (2014, p. 51) como “[...] aquela que oferece uma temática tendente a pôr em dúvida nossa percepção do real.”

Um elemento frequente dessa vertente literária é o duplo, o qual chama a atenção para dois fenômenos: o mesmo/eu e o outro/duplo. Assim, o mesmo/eu expressa uma possibilidade instantânea de reconhecer a si mesmo através do outro e para tanto, apoderar-se daquela imagem que é sua. Porém, a convivência com o duplo mostra as complexidades existentes, visto que o *duplo* é um outro de si mesmo, uma incógnita, reconhecida pela tamanha sensação de estranhamento que só este pode causar.

Para aprofundar esta discussão, examinaremos neste estudo o conto “O outro”, de Jorge Luis Borges, objetivando identificar e analisar a presença do duplo no referido relato. Dessa maneira, este trabalho se justifica, não só por contribuir com a divulgação da escritura desse grande autor, mas também para ampliar, no contexto acadêmico, as discussões em torno da literatura fantástica, bem como sobre o duplo. Nessa perspectiva, tomaremos como base teórica para fundamentar a pesquisa, os trabalhos de Freud (1919), Bakhtin (1997), Todorov (1975), Jung (1984), Roas (2014), entre outros autores que se empenharam na tentativa de desvendar as temáticas citadas.

Para alcançar o objetivo proposto, inicialmente, apresentaremos aspectos relevantes da vida e da obra do autor latino-americano, Jorge Luis Borges. Em seguida, examinaremos a relação do autor argentino com a literatura fantástica. Por fim, identificaremos como o duplo está representado no conto borgeano “O Outro”.

⁶⁸ regineide.gomes.cantalice@gmail.com, mestranda, UFCG.

⁶⁹ Alejandrito78@gmail.com, Mestre, UEPB.

⁷⁰ imilreu@gmail.com, Doutora, UFCG

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTOR E SUA OBRA

Nascido em Buenos Aires, em 24 de agosto de 1899, Jorge Luis Borges passou a adolescência na Suíça e na Espanha. Em 1923 publicou o seu primeiro livro de poemas, *Fervor de Buenos Aires*. Porém, foi com os contos de *Ficções* (1944) que sua escritura adquiriu um lugar de destaque na literatura mundial. Também se destacam os livros *El Aleph* (1949), *Otras Inquisiciones* (1960), *El Hacedor* (1964) e *El informe de Brodie* (1970). Além dessas publicações, escreveu vários livros de poesias e de ensaios, tanto sozinho quanto em colaboração com outros autores.

Desde muito cedo viveu em um ambiente onde os livros eram seus principais companheiros. Seu pai tinha uma Biblioteca, que ele mencionou como o mais importante acontecimento de sua vida (BORGES, 1899, p. 71). Borges começou a escrever pela primeira vez quando tinha apenas seis ou sete anos de idade, tentando imitar os autores clássicos espanhóis e, principalmente, Miguel de Cervantes. Aos nove anos, aproximadamente, fez uma tradução de *O príncipe Feliz* de Oscar Wilde para o espanhol, que foi publicado em um dos jornais de Buenos Aires, *El País*.

O autor também foi um grande leitor e refletiu sobre a arte de ler em vários de seus escritos. Olmos (2008, p. 85) explica que para Borges:

O prazer da leitura reside, então, nesse núcleo indecifrável da experiência estética que exige uma atitude de entrega do leitor à realidade outra que todo livro encerra ou, em outras palavras, certa ingenuidade que o leva a se aventurar por caminhos deleitáveis.

Nessa perspectiva, a leitura supõe uma emoção da sensibilidade que atualiza o enigma da experiência estética. Segundo Olmos (2008, p.8) “[...] o livro, a leitura e a biblioteca fundam a imaginação poética de Borges, e parecem se desdobrar nos seus poemas, contos, ensaios”. Cabe frisar que o escritor argentino dedicou parte de sua vida às letras, pois compreendia a leitura como uma forma de felicidade, sendo outra, para ele em parte menor, a criação poética.

Enigmático, com sua cegueira progressiva desde os 55 anos, parece ter sido criado ou criador de si em seus próprios contos, ou seja, transformou-se em um personagem de si mesmo através de seus escritos. Privado de ver o mundo, passou então a recriá-lo com a ajuda de sua inesgotável imaginação, utilizando espelhos, relógios, símbolos e personagens que quase sempre foram atingidos pelo seu próprio destino. A esse respeito podemos mencionar uma de suas declarações ao afirmar que:

Não criei personagens. Tudo o que escrevo é autobiográfico. Porém, não expressei minhas emoções diretamente, mas por meio de fábulas e símbolos. Nunca fiz confissões. Mas cada página que escrevi teve origem em minha emoção.

(http://www.artelivre.net/html/literatura/al_literatura_jorge_luis_borges.mh,
acessado em: 15/11/2011)

Suas obras apresentam temas variados, com um estilo singular, nas quais tentava expressar suas angústias, através de uma produção ficcional e/ou autobiográfica original, deixando o leitor embaraçado e/ou cercado por labirintos, como se estivesse frente a mil espelhos, sem encontrar definições precisas de si próprio. Entretanto, é esse mistério que faz com que ele seja um dos autores hispano-americanos mais lidos e estudados na atualidade. Assim, o leitor de Borges se defronta com situações pouco comuns em suas ficções, como é o caso dos elementos fantásticos, como veremos no próximo tópico.

3 O DUPLO COMO UMA DAS FACETAS FANTÁSTICA DA LITERATURA BORGEANA

A Literatura hispano-americana está representada por grandes nomes no que concerne à literatura fantástica, entre os quais podemos destacar Gabriel García Márquez, Júlio Cortázar, Adolfo Bioy Casares, e é claro, para não nos estendermos no leque dessa diversidade de autores, Jorge Luis Borges. Interessa-nos destacar que o autor argentino é um dos nomes mais citados da literatura fantástica hispano-americana contemporâneas. (MASINA, 2001, p. 5). Borges surpreende o leitor com o uso de palavras, símbolos, levando-o para o seu universo fantástico e/ou dualista de uma maneira subjetiva. Um exemplo disso é o conto “O outro”, objeto de nossa análise, no qual o autor nos coloca frente à inconstância e a incerteza da possibilidade do encontro do *Eu* com o *Outro*, que seria ele *Mesmo*.

As metáforas do tempo, do espelho e do labirinto também ajudam a decifrar aspectos fundamentais do autor, uma vez que ele recria seu mundo por meio de multiplicação linguística, a partir da linguagem multifacetada de seus textos produzindo uma magia (des) norteadora na psique do indivíduo. Parece-nos que Borges deseja, a partir de suas metáforas, fazer-nos compreender o mistério da alma humana. Para isso, ele criou uma literatura *especular*, na qual seu leitor pode, como ele, ver-se a si mesmo no espelho do rio ou no espelho/folha de seus livros.

Por essas razões, Borges se sobressai no âmbito da literatura fantástica. Para Todorov (2008, p. 150) “A fé absoluta, como a incredulidade total, nos levam para fora do fantástico; é

a hesitação quem lhe dá a vida”. Desse modo, o fantástico implica, pois, uma integração do leitor com o mundo das personagens, define-se pela percepção ambígua que este tem dos acontecimentos narrados. Isso ocorre quando o leitor se identifica com as personagens, mas, ao mesmo tempo, hesita diante de acontecimentos que são inexplicados, tal como aparece na literatura borgeana. Para ilustrar, mostramos um fragmento de seu conto “O outro”:

[...] Seria dez da manhã. Eu estava recostado num banco, em frente do rio Charles. [...] A água parda arrastava grandes pedaços de gelo. Eu tinha dormido bem; e, segundo creio, a minha aula a tarde anterior, conseguira interessar os alunos. Não se via viva alma. De repente tive a sensação (que os psicólogos dizem corresponder ao estado de fadiga) de já ter vivido aquele momento. Sentara-se alguém na outra ponta do banco. Eu preferia estar sozinho, mas não quis levantar-me logo, para não parecer incorreto [...] aproximei-me e disse: você é uruguaio ou argentino? Argentino, mas vivo em Genebra desde quatorze [...] nesse caso disse eu, muito convicto – o seu nome é Jorge Luis Borges. Eu também sou Jorge Luís Borges. Estamos em 1969, na cidade de Cambridge. [...] não – respondeu ele com a minha própria voz, um pouco distante. Estou aqui em Genebra. É estranho sermos parecidos, mas o senhor é muito mais alto e tem cabeça grisalha (BORGES, 1983, p. 9-10).

Nesse instante, percebemos a surpreendente irrealidade que permeia o conto: é o Borges autor/personagem, descrevendo um acontecimento ocorrido, o qual sabemos que não teria a menor probabilidade de ser real, pois ultrapassa as leis da natureza humana. No entanto, o autor, descreve-o com tanta verossimilhança, levando a o leitor questionar a possibilidade de o encontro ter sido ou não real.

O conto em análise é permeado por oposições que são criadas a partir de uma tensão dualística que ocorre entre: sono/vigília, realidade/sonho, vida/morte, animado/inanimado, luz/escuridão. Irène Bessière (1974, p.169) destaca, ao tratar da ambiguidade, que o “[...] protagonista-narrador é aquele que designa a duplicidade da narração fantástica, e a contradição que ela aplica.” Quando os personagens são duplicados, no verdadeiro encontro do *eu* com o *outro*, pode-se perceber a presença também da literatura fantástica.

Para mergulhar na realidade do autor Borges, é preciso se entregar ao misterioso mundo da ficção. A relação entre o universo da ficção em que a realidade pode ser vista por espelhos, se apresenta como inacreditável. Encontra-se em seus contos este deslocamento em que não se sabe, o limite entre o sonho e o sonhador, onde termina o fictício e inicia a realidade, o que é máscara e o que é rosto, quem é narrador e personagem ... A fim de compreender este universo, no próximo tópico examinaremos mais detidamente o mencionado conto borgeano.

4 BORGES E O DUPLO DE SI – UMA LEITURA DO CONTO “O OUTRO”

Não é recente a discussão do tema do *duplo*, pois não só na literatura, mas também na filosofia, na psicanálise, diversos pesquisadores empenharam-se em desvendar os meandros da alma humana defrontada consigo mesma. Quando se pensa nos estudos que se voltam para um sujeito extensivo dele próprio, os psicanalistas consideram como sendo um desejo desse indivíduo reter, por que não, “o passado no presente”. Freud (1919, p.23) afirma que:

[...] o duplo apesar de nos parecer algo de estrangeiro, estranho a nós-mesmos sempre nos acompanhou desde tempos primordiais do funcionamento psíquico, estando sempre pronto a ressurgir e provocando-nos uma sensação de inquietante estranheza.

Percebemos também que a concepção do duplo está ligada a uma possível ideia de oposição, entre a cultura agenciada pelo homem e a natureza, da qual o homem seria o objeto. Nas religiões fundamentadas no Antigo Testamento, e aos monoteístas, quando afirma que, o homem é a imagem e semelhança de Deus, ou seja, desde os primórdios de nossa história, o duplo está presente.

Partindo da ficção de Borges e, especificamente, do conto “O outro”, pertencente a obra *O livro de Areia* (1983), objeto de nossa análise, o personagem principal confrontando-se, em um diálogo com ele mesmo, deixa o leitor atordoado diante do plano dialógico entre as duas personagens que acabam por ser uma só. A ação ocorre em um espaço de tempo distinto e ao mesmo tempo simultâneo, no qual dois Borges, um jovem e outro mais velho começam a dialogar diante de uma situação inexplicável, até mesmo para eles.

O relato de “O outro” se inicia com o narrador falando do encontro que havia ocorrido em 1969 entre dois Borges. Sentado em um banco, em Cambridge, observando o rio Charles; e a “[...] imagem do rio o fez pensar no tempo [...]” (BORGES, 1983, p. 9). Na ocasião, o Borges mais velho declara que preferia estar só, mas foi surpreendido por um rapaz que sentou-se ao seu lado, assoviando uma música. Surpreendentemente, o narrador/autor Jorge Luis Borges, se reconhece no outro, porém, bem mais jovem, com a idade que teria em 1918.

O Borges narrador o diálogo ocorrido entre o Borges mais velho (de 1969) e o mais novo (de 1918). O mais velho relata histórias passadas, que seria o futuro do *outro*, que só mesmo o Borges de 1969 poderia conhecer. Tenta comprovar o que dizia, apresentando vários detalhes que não impressionam o outro (o Borges de 1918), uma vez que este acredita estar em um sonho, onde seria natural que este o conhecesse e o questiona:

Não. Essas provas nada provam. Se eu estou a sonhá-lo, a si, natural será que o senhor saiba aquilo que sei. O seu catálogo prolixo não serve de nada. [...] se esta manhã e este encontro são sonhos, cada um de nós tem de pensar que ele próprio é o sonhador [...] e se o sonho continuar? (BORGES, 1983, p. 11)

Para tranquilizá-lo, o Borges mais velho fingiu estar calmo, dizendo que se for um sonho, “[...]este dura já há quase setenta anos” (BORGES, 1983, p. 9). Percebemos neste fragmento uma conexão entre o Borges de 1972, e o de 1969. Nesse sentido, o sonho pode ser compreendido como o ato de vivenciar o passado, afinal, “[...] não há pessoa que não se encontre consigo mesma ao recordar-se.” (BORGES, 1983, p. 11).

Os personagens continuam seu diálogo. O Borges de 1969 diz como seria o futuro do Borges de 1918, descrevendo detalhadamente as situações que este vivenciou. Entretanto, o Borges mais Velho, percebe que o mais novo tinha em sua mão uma obra, da qual ele quis saber o título. O mais novo responde que se trata de *Os possessos* de Dostoievski, citando outras obras, entre elas o “Duplo”, cuja leitura o mais velho já havia feito. Depois tantas surpresas ocorridas naquela manhã, os dois decidem se despedir, sabendo que nunca mais iriam se encontrar. O Borges narrador pensa nesse instante que:

O encontro foi real, mas o outro conversou comigo em sonho e pode assim esquecer-me, eu conversei com ele acordado, e apesar disso atormenta-me recordá-lo. Sonhou-me o outro mas não rigorosamente. (BORGES, 1983, p. 18).

A duplicação que Borges explora em alguns de seus contos nos faz refletir sobre a possibilidade do encontro do *eu* com o *eu mesmo*, trazida de uma forma que permite ao leitor questionar a possibilidade do episódio ter sido real. O autor brinca com o fantástico e o maravilhoso, lançando mão do imaginário e da memória, sendo esta, outra interpretação possível, ou seja, ao invés do sonho, seria a recordação do passado, visto que o Borges mais velho ao dialogar consigo mesmo refere-se a esse encontro como um ato de lembrar. A memória, como a individualidade, possui uma natureza variável. Para Borges o homem de ontem, não é o homem de hoje, e ambos estão unicamente unidos pelo nome, existindo na realidade como duas pessoas distintas. Isso é perceptível quando o Borges mais velho diz que

Por detrás dessa conversa de pessoas de leituras variadas e gostos diferentes, compreendi que não podíamos entender-nos. Éramos demasiado diferentes e demasiado parecidos. Não podíamos enganar-nos o que faz difícil o diálogo. Cada um de nós era o arremedo caricato do outro. De tão anormal a situação não podia durar muito mais tempo. Aconselhar ou discutir era inútil porque o inevitável destino dele era ser o que eu sou. (BORGES, 1983, p. 16).

Há um encontro de pessoas distintas, porém, parecidas em alguns aspectos, uma vez que o Borges velho traz consigo a maturidade, o conhecimento, leituras e tantas outras coisas, o que nesse momento ainda está muito distante do Borges jovem. Há uma singularidade do aspecto pessoal, que será pertencente ao mais novo, apenas em momentos futuros. Segundo Kepler (1972), o “outro” é idêntico ao original, e diferente ao mesmo tempo, podendo até ser o

total oposto do “eu”, um paradoxo complexo que provoca no “eu” original, um fascínio, ou uma aversão ao outro.

Borges nos apresenta uma dupla versão de si mesmo, em que se conjuga o individual e o universal, o externo e o interno. A criação das personagens, mediadas pela linguagem, se faz perceptível aos segredos do seu “eu”. Para Bakhtin (1997, p.212) “[...] o homem não tem território interior soberano, ele está todo e sempre na fronteira. Ao olhar para dentro de si mesmo, ele olha o outro nos olhos ou pelos olhos do outro [...]”. Portanto, através da referência de si mesmo, Borges não se mostra, ele se oculta por trás das máscaras que deu aos seus personagens, disfarçando-se, duplicando sua identidade e alteridade do seu outro *Eu*.

Desse modo, a presença desse *Outro*, expressa uma diferenciação criada pelo sujeito para concretização da sua própria identidade, seu próprio eu. Tais reflexões demonstram que:

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, [...] que é capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria [...] (BAKHTIN, 2006, p. 33).

O *outro* é revelado pelo pensamento bakhtiniano como o verdadeiro formador da imagem do *eu*, pois é somente por meio do *eu* que o *outro* se compreende. Porém, o duplo da personalidade, focalizado por Bakhtin e apresentado pelos personagens borgeanos, expressa a visão da imperfeição e do inacabamento do ser humano, ou seja, a busca do *eu* no seu outro/eu mesmo, tema que circunda a literatura desde suas origens.

Entendemos desse modo, que uma das formas que a literatura tem para revelar conflitos, complexidades ou incógnitas do homem com ele mesmo, está no recurso do duplo, que proporciona interpretações no próprio sujeito, ou personagens aludidos pela literatura. Borges autor faz isso com maestria no conto que foi examinado. Sua obra foi seu próprio espelho e fonte simbólica para pensar e entender seu *eu* e seu *outro* mais interior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com esse trabalho que a literatura fantástica que traz o *duplo*, o faz através do espelho, da água, da sombra ou simplesmente da memória, e está mais presente em nossas vidas do que podemos imaginar. Ler Jorge Luis Borges é na verdade ler o novo e também trilhar o caminho na filosofia das essencialidades humanas, da simplicidade e do complexo do lirismo do *outro* no *eu*, ou o *eu* no *outro*. É ver o passado no presente, o presente no passado e viver com esse e nesse existencialismo.

Seus contos não estão inseridos em um estilo definido, pois o autor passeia por diversos caminhos da arte literária como o fantástico, o policial. Suas propostas teóricas são magnificamente exemplificadas por sua produção ficcional. Seus contos são construídos sem qualquer preocupação realista, com suas próprias leis e constitui um universo altamente original. Para Borges a literatura fantástica se apega a ficção, não somente para fugir da realidade cotidiana, mas sim para expressar o que a literatura realista não consegue mostrar ou trazer.

É justificável, portanto, que a literatura do nosso tempo contenha elementos desse maravilhoso, fantástico e naturalmente do gênero vizinho, o imaginário. Por isso, neste trabalho, podemos afirmar que este se faz presente no conto “O outro”, do autor acima citado, e também objeto de nossa análise, através do *duplo*, assim como também amplia, significativamente as discussões acerca desse tema, o qual foi e é tão importante para nossa sociedade de modo geral.

Logo, ao longo de nossa análise, podemos dizer que a literatura fantástica do nosso século, em especial, a literatura borgeana, contém resquícios do maravilhoso e do imaginário através de seus contos, com suas configurações, enigmas, seus *EUs duplicados*, objetos e símbolos que também se duplicam na tentativa ou na certeza de encontrar uma melhor definição de si, e que também estão presentes e estarão nessa literatura que permanece cada vez mais em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ALAZRAKI, Jaime. **La prosa narrativa de Jorge Luis Borges**. Termos e estilo. Madrid: Edición Gredos, 1968, p. 88

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BESSIÈRE, Irene. **O conto de fantasia. A poética de incerteza**. Paris, 1974.

BORGES, Jorge Luis. **O livro de Areia**, Ed. Estampa, 1975.

BORGES, Jorge Luis. **Elogio da sombra**, poemas. Perfis, um ensaio autobiográfico, Porto Alegre. Ed. Globo. 1971.

Freud. 1919, **Das Unheimliche**, em *Gesammelte Werke*, vol. XII. Trad. Brasileira,

Standard Edição Brasileira, trad. Imago, vol. XVII. **Sigo em Contos sinistros**, edição de Oscar Cesarotto. Trad. Max Limonad. São Paulo, 1987.

JUNG, C. G. **A Natureza da Psique**. Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes, 1984, Vol. VIII/2.

MASINA, Lea. “**Murilo Rubião, o magico do conto**”. In: O pirotécnico Zacarias e outros contos escolhidos. Porto Alegre, 2001.

OLMOS, Ana Cecilia. **Por que ler Borges**. São Paulo: Globo, 2008.

ROAS, David. **A ameaça do Fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: UNESP, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
Keppler, CF Em "O Salvador". *A Literatura do Second Self*, p263. Tucson: university of Arizona press, 1972. Disponível em:
http://www.artelivre.net/html/literatura/al_literatura_jorge_luis_borges.mh , acessado em: 15/11/2011.

OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UM ESTUDO DE CASO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Felipe Grimauth de SOUSA⁷¹

1 INTRODUÇÃO⁷²

A avaliação, no contexto desta pesquisa, assim como em Luckesi (2011a), é concebida como um componente da prática pedagógica que permite enxergar o que está acontecendo no percurso do processo de ensino e aprendizagem, além de oferecer informações que possibilitam (re)orientar o planejamento de ensino do professor. Diante disso, entendemos que avaliar e planejar não são práticas estanques, mas são interligadas, haja vista que o retrato da avaliação de determinada realidade escolar pode propiciar ao docente planejar o ensino de maneira significativa, pelo fato de atender às necessidades diagnosticadas no ato de avaliar.

Para avaliar e planejar o ensino, é imprescindível que o professor conheça e compreenda os princípios e procedimentos que estão envolvidos nessas práticas. Para isso, o docente precisa possuir a capacidade de elaborar e aplicar um instrumento para geração de dados para avaliação (atividade diagnóstica, por exemplo), bem como tabular (racionalizar e refletir sobre) os resultados desse instrumento e, com base neles, planejar o ensino.

Com base nesse entendimento, procuramos, nesta pesquisa, investigar como professores de Língua Portuguesa (doravante LP) em formação inicial planejam o ensino de português para alunos da Educação Básica após a avaliação. Diante disso, para nortear essa investigação, construímos a seguinte **pergunta de pesquisa**: quais os efeitos dos resultados da atividade diagnóstica na construção de plano de ensino para o estágio de LP do Ensino Fundamental – anos finais? Para responder tal pergunta, o nosso **objetivo geral** foi investigar os efeitos dos resultados da atividade diagnóstica na construção do plano de ensino para o estágio de LP do Ensino Fundamental – anos finais; e os **objetivos específicos** foram: a) descrever as características da atividade diagnóstica; b) verificar os resultados da atividade diagnóstica; e c) identificar a presença desses resultados na redação do plano de ensino para o estágio de LP do Ensino Fundamental – anos finais.

⁷¹ E-mail: felipegeem@gmail.com. Graduado em Letras: Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2021). Atualmente, é aluno do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará.

⁷² Pesquisa orientada pela professora Milene Bazarim (UFCG/UNICAP).

Após esta breve introdução, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, posteriormente, os procedimentos metodológicos. Em seguida, expomos e discutimos os resultados da análise. Encerrando este relato de pesquisa, há as considerações finais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta seção está organizada em três breves subseções nas quais apresentamos algumas ideias sobre **avaliação** e **atividade diagnóstica** (primeira subseção), **competência leitora e estratégias de leitura** (segunda subseção), **planejamento** e **plano de ensino** (terceira subseção). A seguir, tratamos da primeira subseção.

2.1 Instrumento de avaliação: atividade diagnóstica

A avaliação, de acordo com os pressupostos de Luckesi (2011a), é um ato de investigação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Com base nos resultados da avaliação do público discente (representação de uma realidade e não a realidade de aprendizagem do aluno), pode-se pensar e traçar medidas de intervenção que sejam eficientes para ajudar o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem, se necessidade houver.

Portanto, o ato de avaliar deve ser entendido como uma ação que possibilita identificar e conhecer a qualidade da aprendizagem do aluno, a qual pode “apontar não apenas para a (não) aprendizagem dos alunos, mas também para as práticas de ensino que desencadearam ou não essa aprendizagem” (BAZARIM, 2019, p. 236). Para a realização da avaliação, é fundamental a obtenção de dados da realidade escolar e, para isso, é essencial a aplicação de um instrumento avaliativo (doravante atividade diagnóstica) (LUCKESI, 2011a).

Para que a atividade diagnóstica possibilite realizar um diagnóstico da qualidade (e não apenas a quantidade) de conhecimento do alunado, faz-se necessário que ela seja pensada e construída em conformidade com as exigências do seu objeto de avaliação, no caso desta pesquisa, a competência leitora do aluno. Sendo essa atividade bem construída, o professor poderá (re)conhecer as possíveis carências de aprendizado dos discentes e planejar saídas para tal. Por esse motivo, a atividade diagnóstica passa a ser entendida como um *gênero catalisador*

(SIGNORINI, 2006) ⁷³ que pode favorecer a ação de construção de conhecimento, tornando-se uma ponte entre o que ocorre no processo de ensino e aprendizagem e o que se deseja e/ou precisa construir nele.

No que se refere à atividade diagnóstica que tem como objeto de avaliação a competência leitora, é imprescindível que o professor, ao construí-la, permita ao aluno, por meio das questões, mobilizar estratégias de leitura que o auxiliem a estabelecer relações entre as informações do texto e os conhecimentos que já possui (levantando hipóteses, fazendo inferências, etc.), bem como possibilitá-lo questionar o seu conhecimento sobre determinado assunto e, se necessário, modificá-lo, além de verificar os aspectos estruturais e de linguagem do texto, etc. Sabendo que a competência leitora é o objeto de avaliação das atividades diagnósticas analisadas nesta pesquisa, a seguir, apresentamos breves ideias sobre ela e estratégias de leitura.

2.2 Competência Leitora: capacidade de usar estratégias de leitura

A competência de ler requer proficiência no exame e processamento do texto. Essa proficiência demanda do leitor a capacidade de abraçar e relacionar os muitos conhecimentos de mundo, de texto, de língua e de práticas sociais e cotidianas. Ao articular esses conhecimentos, o leitor, provavelmente, conseguirá dialogar com as informações apontadas no texto e construir sentidos.

Entendemos que competência leitora está atrelada à capacidade de o leitor, no ato de ler, mobilizar estratégias de leitura que foram apropriadas no decorrer de sua vida escolar e social. Para melhor esclarecermos o que seja tal competência, baseamo-nos em considerações de Gandolfi (2005). De acordo com essa autora, competência leitora é um exercício complexo que engloba operações que regulam os processos de decodificação do texto, bem como o de compreensão do texto, o qual envolve operações de representação textual e situacional (do mundo descrito no texto). A competência supracitada também envolve operações que regulam o modo de ler em decorrência do gênero textual (que texto e o que se está lendo), da finalidade da leitura (o porquê e para que se está lendo) e do contexto (quando e em que situação se está lendo). Tudo isso, necessariamente, a partir dos conhecimentos prévios do leitor.

Dito isso, notamos que a competência leitora exige integração e interação entre os diferentes conhecimentos do leitor para que se possa atingir os objetivos da leitura. A integração

⁷³ Nos termos propostos por Signorini (2006), gênero catalisador é aquele que favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus alunos.

e interação desses conhecimentos se dão por meio das estratégias de leitura, as quais são operações regulares que envolvem capacidades mentais com a finalidade de compreender um texto. Essas operações podem ser inconscientes (cognitivas) ou conscientes (metacognitivas) (KATO, 1990; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2004a; 2004b).

Baseando-nos em Rojo (2009), citamos, como exemplos de estratégias de leitura, as que se seguem: *ativação de conhecimentos de mundo* (conteúdos amplos da vida e de mundo adquiridos das nossas vivências); *antecipação ou predição de conteúdos* (temas, aspectos de linguagem/ língua) e *de propriedades dos textos* (tipo, gênero, suporte); *checagem de hipóteses* (confirmar ou não ideias levantadas [antes e durante a leitura] sobre o texto); *localização e/ou retomada de informações* (identificação de aspectos informativos relevantes).

Ainda de acordo com Rojo (2009), temos *comparação de informações* (analogia de informações de várias ordens, oriundas do texto lido, de outro texto e/ou do conhecimento de mundo, a fim de significar a leitura); *generalização* (conclusão geral sobre o texto/ fato/ fenômeno/ situação-problema); *produção de inferências locais* (descoberta de significados de uma palavra, frase, período ou parágrafo pelo cotexto [contexto imediato] do texto); *produção de inferências globais* (descoberta do que não está posto no texto, a partir de pistas textuais, implícitos e pressupostos). Terminadas as breves considerações sobre competência leitora e estratégias de leitura, a seguir, tratamos de planejamento e plano de ensino.

2.3 Instrumento do planejamento: plano de ensino

“O ato de planejar é uma preocupação que envolve toda a possível ação ou qualquer empreendimento da pessoa” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 13). Para mais, “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (LUCKESI, 2011b, p. 124). Dito isto, constatamos que o planejamento não é qualquer atividade que possa ser realizada sem pensar nas consequências que poderá acarretar.

Em se tratando do ensino, planejar é essencial, além de ser uma atividade exigida pelas secretarias de educação e pela escola. O planejamento de ensino exige do professor a consciência da situação dos seus alunos, dos assuntos que precisam aprender, dos melhores e mais adequados métodos para que possa ensinar os conteúdos e possibilitar aprendizagem aos discentes. É a avaliação que permite ao docente ter essa consciência.

Após ter ciência da realidade escolar, por meio da avaliação, é que o professor poderá definir os objetivos do planejamento, como também os conteúdos que serão trabalhados em

sala, os procedimentos e recursos didáticos, a sistemática e instrumentos de avaliação. Definidos esses aspectos, chega o momento de construir o plano de ensino.

O plano de ensino é, portanto, um gênero textual escolar que tem o papel de materializar linguisticamente as tarefas da ação do professor para o ano ou semestre, a fim de tornar essas tarefas operantes no contexto escolar. Assim, ele deve ser dividido em unidades sequenciais - objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos didáticos, métodos de avaliação (LIBÂNEO, 1994; MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014). Diante disso, consideramos o plano de ensino, assim como a atividade diagnóstica, um *gênero catalisador* (SIGNORINI 2006), pois ele pode possibilitar tornar o processo de ensino e aprendizagem mais “eficiente” ao orientar o trabalho docente.

Um bom plano de ensino deve: 1) demonstrar o que quer atingir de acordo com uma realidade concreta (objetividade e realismo); 2) ser um guia prático para que as ações possam ser executadas com facilidade e objetividade (funcionalidade); 3) ter clareza para que possa ser compreendido e auxiliar o professor na sua execução (simplicidade); 4) ser útil e significativo para o processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, tem que estar de acordo com as necessidades exigidas pela realidade em que será posto em prática (utilidade). Por outro lado, o plano de ensino não deve ser estático e engessado, pois imprevistos acontecem. Logo, ele tem que estar sujeito a sofrer mudanças (flexibilidade) (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014). Finalizadas as concisas considerações teóricas acerca dos conceitos que fundamentam a elaboração/escrita deste relato de pesquisa, na próxima seção, apresentamos a metodologia adotada na investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS⁷⁴

Classificamos esta pesquisa a partir de Gonsalves (2001) e Moreira e Caleffe (2008), conforme a **metodologia geral** utilizada e a **análise dos dados**. No que se refere à *metodologia geral* desta pesquisa, classificamo-la como eminentemente qualitativa, considerando o seu caráter interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), mas não descartamos o quantitativo, pois nos apoiamos em dados numéricos e estatísticos para confirmar ou refutar hipóteses. Salientamos, no entanto, que nosso propósito não é a formulação de leis. Quanto aos *procedimentos analíticos*, entendemos que esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois foi

⁷⁴ Esta pesquisa foi realizada no âmbito do projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118; Parecer 2.065.140), o qual foi coordenado pela professora Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

realizado um estudo profundo de poucos objetos que remetem a uma situação particular (GONSALVES, 2001).

Em se tratando dos registros, eles foram gerados no contexto do componente curricular *Planejamento e Avaliação*, ministrado a 19 graduandos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, no período de outubro de 2017 a março de 2018. No total, foram gerados 76 documentos, sendo 19 atividades para diagnóstico da competência leitora em torno de gêneros diversos, 19 documentos com a tabulação dos resultados das atividades diagnósticas, 19 planos de ensino e 19 sequências didáticas.

Considerando que o gênero crônica foi o mais recorrente nas atividades diagnósticas construídas, selecionamos para serem analisadas três atividades elaboradas por três graduandos diferentes as quais giraram em torno do gênero mencionado. Além disso, contemplamos na análise os três documentos de tabulação dos resultados dessas atividades e os três planos de ensino. As sequências didáticas não se tornaram objeto de análise desta pesquisa, visto que o nosso objetivo foi investigar os efeitos dos resultados da atividade diagnóstica na elaboração do plano de ensino para o estágio de LP. Finalizados os sucintos apontamentos sobre os procedimentos metodológicos da investigação, a seguir, tratamos dos resultados da análise.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos, brevemente, os resultados desta pesquisa. Chegamos aos resultados aqui apresentados a partir da análise sobre o modo como os professores em formação inicial elaboraram as atividades diagnósticas, dos resultados obtidos após a correção das atividades, e dos planos de ensino redigidos para implementação no estágio.

Quanto à construção das atividades diagnósticas, os professores colaboradores contemplaram um dos grandes *eixos* previstos para o ensino de LP pelos documentos educacionais, trata-se do *eixo de leitura* (PCN, 1997; BNCC, 2017). As atividades analisadas privilegiaram a leitura enquanto compreensão em vez de como decodificação. Em se tratando da *natureza da atividade*, esses professores optaram por questionário escrito. No que se refere ao público-alvo, as atividades diagnósticas foram elaboradas para dois 7º anos e um 8º ano.

Sobre as questões das atividades diagnósticas, constatamos a presença de 52 (100%), sendo 31 de leitura (59,6%) e 21 pessoais (40,4%). Sinalizamos que as questões pessoais procuraram, na grande maioria, saber sobre preferências dos alunos, além de o hábito de ler (o que o aluno lê, onde gosta de ler, etc.). Nas questões de leitura, os professores em formação

inicial privilegiaram seis estratégias de leitura. A seguir, na Tabela 1, exibimos, de modo geral, quais e qual a recorrência das estratégias exploradas nas atividades analisadas.

Tabela 1 - Estratégias de leitura exploradas nas atividades diagnósticas

Estratégias de leitura (ROJO, 2009)	Autoria/Série			Total
	Mateus ⁷⁵ / 8º ano	Laura/ 7º ano	Flávia/ 7º ano	
Ativação de conhecimento de mundo	4	1	0	5
Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos	6	15	8	29
Checagem de hipóteses	0	0	0	0
Localização e/ou retomada de informações	2	13	5	20
Comparação de informações	0	0	0	0
Produção de inferência local	0	0	1	1
Produção de inferência global	4	1	2	7
Generalização	3	2	0	5

Fonte: O autor (2022).

Com base na Tabela 1, no que se refere às estratégias de leitura exploradas nas atividades diagnósticas, descobrimos que 29 questões eram de **antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos** (43,3%) [Exemplo: *O texto apresenta dois ambientes. Quais e como são esses ambientes?* – Atividade do professor Mateus]; 20 questões contemplavam a **localização e/ ou retomada de informações** (29,9%) [Exemplo: *Que exemplo o narrador sempre usava para afirmar que bruxas existiam?* – Atividade da professora Laura]; sete questões abarcavam a **produção de inferência global** (10,4%) [Exemplo: *Na sua opinião, depois da conversa com Ovalle, o homem mudou de ideia sobre ir à missa? Justifique sua resposta.* - Atividade da professora Flávia]; cinco questões englobavam a **generalização** (7,5%) [Exemplo: *Você acha que a leitura dessa crônica pode provocar o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?* - Atividade do professor Mateus]; cinco questões tratavam da **ativação de conhecimento de mundo** (7,5%) [Exemplo: *O texto relata que todos os meninos correram e o narrador ficou para trás, sozinho. Foram momentos de apreensão e medo. Você acha que a atitude dos outros meninos foi solidária? Por quê?* - Atividade da professora Laura]; uma questão era sobre a **produção de inferência local** (1,5%) [Exemplo: *Em que “espécie de gente” o homem não admitia confiar?* - Atividade da professora Flávia]⁷⁶.

Com base nesses resultados, verificamos o predomínio das estratégias **antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos e localização e/ou retomada de**

⁷⁵ Os nomes próprios utilizados na apresentação dos resultados da análise são pseudônimos.

⁷⁶ Frisamos que procuramos mostrar questões nas quais a estratégia de leitura seja uma das abordadas (podendo ser a prototípica ou não), visto que a maioria das questões das atividades diagnósticas analisadas exploram mais de uma estratégia de leitura.

informações nas atividades analisadas, como também a não exploração das estratégias **checagem de hipóteses e comparação de informações**.

Embora a intenção assumida pela atividade seja a de fazer um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, considerando que se trata de apenas *um* instrumento (entre vários possíveis), seria pouco provável que ela conseguisse contemplar todas as estratégias de leitura sem perder a sua exequibilidade e funcionalidade. Além disso, a formulação das questões é totalmente condicionada pelo texto empírico que foi selecionado pelos professores em formação inicial e pelo contexto de aplicação da atividade diagnóstica.

Daqui em diante, tratamos dos resultados das atividades diagnósticas. Com base nos documentos de tabulação dos resultados dessas atividades, verificamos que 74 alunos responderam às atividades diagnósticas. Sendo mais específico, 23 alunos responderam à atividade do professor Mateus, 25 responderam à atividade da professora Laura e 26 responderam à atividade da professora Flávia.

Ainda de acordo com os documentos de tabulação dos resultados das atividades diagnósticas, percebemos que os professores colaboradores, após a correção das atividades, concluíram que uma parte relevante dos alunos apresentam dificuldades na mobilização das estratégias de leitura (considerando, sobretudo, os dados numéricos/percentuais de respostas *inadequadas*, *parcialmente adequadas* e em *branco*), conforme mostramos na tabela abaixo.

Tabela 2 - Total de respostas das questões de leitura das atividades diagnósticas⁷⁷

Estratégia de leitura (ROJO, 2009)	TOTAL DE RESPOSTAS						
	Inadequadas	Parcialmente adequadas	Adequadas	Possibilidades de novas respostas	Ilegíveis	Em branco	Total
<i>Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades de textos</i>	178 (25,5%)	59 (8,5%)	304 (43,6%)	0 (0%)	1 (0,1%)	155(22,2%)	697
<i>Localização ou retomada de informações</i>	112 (22,2%)	41 (8,1%)	237 (46,9%)	0 (0%)	1 (0,2%)	114(22,6%)	505
<i>Produção de inferência global</i>	48 (33,8%)	20 (14,1%)	48 (33,8%)	4 (2,8%)	1 (0,7%)	21 (14,8%)	142
<i>Ativação de conhecimento de mundo</i>	37 (32,5%)	11 (9,6%)	46 (40,3%)	0 (0%)	1 (0,9%)	19 (16,7%)	114
<i>Generalização</i>	26 (28,3%)	23 (25%)	28 (30,4%)	0 (0%)	1 (1,1%)	14 (15,2%)	92
<i>Produção de inferência local</i>	11 (42,4%)	0 (0%)	12 (46,1%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (11,5%)	26

Fonte: O autor (2022).

A partir da Tabela 2, observamos que o quantitativo de alunos avaliados que conseguem mobilizar as estratégias de leitura (considerando as respostas *adequadas* e *novas possibilidades*

⁷⁷ Esta tabela foi construída a partir dos documentos de tabulação dos resultados produzidos pelos professores que colaboraram com a realização desta pesquisa.

de respostas) é inferior ao quantitativo dos que enfrentam dificuldades na mobilização dessas estratégias (considerando as respostas *inadequadas*, *parcialmente adequadas*, *ilegíveis* e em *branco*). O gráfico a seguir ilustra essa constatação.

Gráfico 1: Total de alunos que conseguem e não conseguem mobilizar as estratégias de leitura



Fonte: O autor (2022).

Diagnosticado o quantitativo considerável de alunos que encaram dificuldades no uso das estratégias de leitura abordadas nas atividades diagnósticas, os professores em formação inicial se empenharam em planejar o ensino no qual essas estratégias fossem contempladas no estágio de LP. A seguir, tratamos dos planos de ensino produzidos pelos professores que colaboraram com esta investigação.

À frente, apresentamos alguns trechos de seções dos planos de ensino⁷⁸ dos professores colaboradores, os quais apresentam em sua redação termos relacionados à competência leitora.

- I. Levar o aluno a desenvolver habilidades necessárias para a leitura do gênero textual crônica (**objetivo geral do plano do professor Mateus**);
- II. Desenvolver estratégias de leitura (hipóteses, conhecimento de mundo, localização de informações, comparação de informações, inferências) para o gênero (**segundo objetivo específico do plano do professor Mateus**);
- III. Ampliar as estratégias de leitura do aluno através do gênero textual crônica (**objetivo geral do plano da professora Laura**);
- IV. Habilidades de leitura: ativação de conhecimentos de mundo; levantamento de hipóteses; confirmações de hipóteses; localização de informações; comparação de informações; inferências locais e globais (**conteúdos procedimentais do plano da professora Laura**);
- V. Conduzir o aluno a utilizar as estratégias de leitura para alcançar a compreensão dos textos lidos (**terceiro objetivo específico do plano da professora Flávia**);
- VI. Estratégias de leitura (**terceiro conteúdo conceitual do plano da professora Flávia**) (Fonte: *Corpus*).

Conforme os trechos expostos acima, não há como negarmos que os professores em formação inicial, ao planejarem o estágio de LP, consideraram o resultado da avaliação que

⁷⁸ Os planos de ensino foram produzidos para um 9º ano e dois 8º anos. As atividades diagnósticas foram aplicadas numa série (7º e 8º anos), no final do ano de 2017, e os resultados se tornaram referência para o planejamento da série seguinte (8º e 9º anos), no início do ano de 2018, na qual esperava-se que estivessem, majoritariamente, os mesmos alunos da série anterior. Isso ocorreu por conta do desalinhamento entre o calendário civil e o calendário acadêmico da Instituição de Ensino Superior, que ainda estava se ajustando após uma longa paralisação em 2015.

revelou a dificuldade dos alunos em mobilizar estratégias de leitura. Desse modo, os indicadores oferecidos pelas atividades diagnósticas permitiram a esses professores construir um planejamento que atendesse às necessidades de aprendizagem dos discentes. Por esse motivo, as atividades analisadas assumiram a função de *gênero catalisador* (SIGNORINI, 2006), pois favoreceram a ação de construção de conhecimento de uma dada realidade escolar (turmas dos anos finais do Ensino Fundamental), tornando-se uma ponte entre o que ocorre no processo de ensino e aprendizagem e o que se precisa construir nele.

Isto posto, concluímos que os professores em formação inicial não versaram o ato de planejar, simplesmente, como uma forma de operacionalizar a ação docente, ou seja, como uma atividade técnica exigida pelo estágio. Dessa maneira, eles demonstraram que entendem o ato de planejar como uma ação responsável e não como uma ação qualquer que não deve ser pensada com seriedade e com consciência (LUCKESI, 2011b; MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014). Isso implica dizer que os professores que colaboraram com esta pesquisa assumiram o planejamento como um ato axiológico comprometido e não como uma atividade neutra (LUCKESI, 2011b).

Os professores em formação inicial não conceberam o planejamento como uma atividade neutra graças à avaliação, pois ela forneceu dados da realidade escolar quanto às dificuldades de compreensão leitora (uso das estratégias de leitura) dos alunos, fato esse que, possivelmente, dificultou a compreensão das crônicas lidas nas atividades diagnósticas. Diante disso, esses professores encontraram-se diante de uma situação que necessitava de intervenção, assim, planejaram uma ação pedagógica que se materializou no plano de ensino, atentando para o que era necessário e importante no momento para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (LUCKESI, 2011a; 2011b). Dito isso, não existe a possibilidade de afirmarmos que a avaliação não exerceu influência no planejamento do estágio de LP dos professores colaboradores.

Assim, podemos destacar então que a **especularidade** (LEMOS, 1982; BAZARIM, 2006) e a **andaimagem** (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976; BAZARIM, 2006) são os dois efeitos que os resultados da atividade diagnóstica exercem no plano de ensino, demonstrando a indissociabilidade, em contexto de ensino e aprendizagem, entre avaliação e planejamento. O efeito de especularidade ocorreu quando os resultados do diagnóstico foram retomados nas seções dos planos de ensino. Essa especularidade só se sucedeu porque os resultados da atividade diagnóstica funcionaram como um andaime no qual os professores em formação

inicial se apoiaram para elaborar o plano de ensino. A seguir, encerrando este relato de pesquisa, apresentamos as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos breves resultados apresentados, concluímos que a avaliação e o planejamento não são práticas que só servem para atender à demanda e às exigências burocráticas das escolas, mas sim que são práticas subsidiárias na construção de um projeto de ação escolar, visto a capacidade da avaliação em oferecer fundamentação para a tomada/revisão de decisões para o alcance de uma determinada meta (de aprendizagem para e do aluno) e a capacidade do planejamento de criar condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Para mais, percebemos a importância do professor no que se refere à avaliar e planejar o ensino de LP. O papel do docente na avaliação não é apenas o de um identificador e classificador de erros, mas sim de um identificador das necessidades de aprendizagem dos discentes a partir dos erros diagnosticados (BAZARIM, 2019). No planejamento, a função do professor é criar oportunidades para o aluno aprender com base na revelação das necessidades de aprendizagem. Por isso, o planejamento exige do docente posição e comprometimento. É justamente esses aspectos que tornam o planejamento num ato axiológico (LUCKESI, 2011b).

REFERÊNCIAS

BAZARIM, Milene. O ato de avaliar como catalisador da inovação na formação de professores de língua portuguesa (LP). *Travessias Interativas*. São Cristovão-SE, v.9, n.19, p. 230-258, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/12692/9521>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BAZARIM, Milene. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

GANDOLFI, Giselda. *Compreensão leitora: a compreensão como conteúdo de ensino*. Tradução e adaptação de Rosana El-Kadri e Maria Saete Moreira. São Paulo: Moderna, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 10.ed. Campinas: Pontes, 2004a.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2004b.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín 3*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1982, p. 97-126. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/publicacoes/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

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

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Child Psychol. Psychiat.*, v.17, 1976, p. 89-100. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving. Acesso em 12 fev. 2022.

INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: O PAPEL DOS PROFESSORES DAS DIVERSAS CULTURAS DISCIPLINARES NA ÓTICA DOS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Andressa Gicelly Matias SOUSA¹
Marcela de Melo Cordeiro EULÁLIO²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme defende grande parte dos estudiosos da área da linguística, a leitura e a escrita são práticas que contribuem substancialmente para a formação intelectual dos indivíduos, bem como oferecem outros benefícios que se somam à sua importância. Dentre esses benefícios, essas práticas auxiliam na formação do pensamento crítico acerca de questões sociais que são abordadas nos textos lidos, tornando-nos capazes de dar voz às nossas ideias, expor nossos pensamentos e contribuir com as discussões relacionadas a diversos temas. Logo, pensando na importância de tais práticas na vida de qualquer cidadão, é necessário que todos tenham um contato cada vez mais próximo com elas, principalmente no ambiente que mais as favorece: a escola, por ser o local que oportuniza a interação professor-aluno. Havendo esta interação, quanto mais fácil seria introduzir as práticas de leitura e escrita nas aulas? É a partir do contato entre professores e alunos que o processo de ensino-aprendizagem acontece, e isso envolve também as atividades relacionadas aos atos de ler e escrever.

Ainda pensando no ambiente escolar como promovedor da interação entre professores e alunos, além de refletir acerca da responsabilidade que os educadores têm sobre a formação leitora dos discentes, sabemos que é necessário buscar meios para introduzir nas aulas de todas as áreas disciplinares estratégias para que os alunos possam ler e escrever durante a aprendizagem, lembrando-se sempre que tais incentivos não são encargos exclusivos dos professores de línguas, mas de todos. Desse modo, é preciso, também, ouvir dos próprios alunos suas percepções acerca das várias contribuições que a leitura e a escrita podem trazer em todos os âmbitos da vida, inclusive na compreensão dos conteúdos estudados em todas as disciplinas no ensino básico. Diante disso e visando futuras reflexões, questionamo-nos: qual a percepção dos alunos sobre como os professores de outras áreas disciplinares incentivam as práticas de leitura e escrita em suas aulas?

Procurando responder à tal indagação, objetivamos, neste trabalho, analisar a percepção de alunos do primeiro ano do ensino médio de uma instituição de ensino privada sobre como

os professores de outras áreas disciplinares, tais como História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, entre outras, incentivam os atos de ler e escrever em suas aulas.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão do leitor, organizamos este trabalho em três tópicos principais, além das considerações iniciais e finais: *O trabalho do professor frente às práticas de leitura e escrita nas diferentes culturas disciplinares*, seção na qual apresentaremos as ideias em que nos baseamos partindo das reflexões de Bronckart (1999; 2006; 2019), Machado (2007), Miller (2012), Carlino (2017), Bawarshi e Reiff (2013) e Marcuschi (2008); *Obtenção do corpus e caráter da pesquisa*, tópico no qual explicaremos como foram coletadas as respostas que deram origem a esta pesquisa, bem como a sua definição; e, por fim, *Incentivo às práticas de leitura e escrita nas diferentes culturas disciplinares sob a visão dos alunos*, seção na qual analisaremos a percepção dos alunos a partir de três categorias de análise que nortearão nossos comentários.

2 O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS DIFERENTES CULTURAS DISCIPLINARES

Caracterizada como uma ação linguageira, a atividade docente, segundo Machado (2007), é situada sócio, histórico e culturalmente, o que nos faz entender a importância de analisar o trabalho do professor de acordo com o contexto em que ele se insere, seguindo uma perspectiva descendente, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse sentido, mesmo que o professor ministre o conteúdo exigido pela grade curricular da instituição escolar em que leciona, sempre abordará o conteúdo de uma maneira particular que envolve, além de suas representações individuais e coletivas (BRONCKART, 1999; 2006; 2019) sobre a temática abordada, as identidades que constituem a turma para quem ele planeja a aula. Em outras palavras, ministrar um conteúdo em uma sala de aula caracteriza-se como uma prática de linguagem que leva em conta os aspectos não só linguísticos envolvidos em tal circunstância, mas, sobretudo, sociais e culturais, uma vez que, tendo em conta o seu público-alvo, o professor produz artefatos e instrumentos (MACHADO, 2007) que possibilitem a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos também esquecer que a aula é um gênero e, como tal, auxilia na construção da ação social (MILLER, 2012) de ensinar. Ou seja, é a partir do gênero aula que o professor coordena a construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo-nos lembrar que

os gêneros devem ser definidos não só em termos da fusão de traços substanciais e formais que corporificam em situações recorrentes, mas também **pelas ações sociais que ajudam a produzir**. Em situações recorrentes, os gêneros mantêm motivos sociais para agir e proporcionam **estratégias retóricas tipificadas para que seus usuários possam agir** (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.96, *grifos nossos*).

Essas palavras nos fazem compreender que, sendo o gênero caracterizado como ação social, as práticas comunicativas são instituídas pela realização dos mais diversos textos pertencentes às atividades languageiras diárias, o que nos faz perceber que discutir e orientar os alunos nessas práticas comunicativas não deve ser uma responsabilidade única e exclusiva do professor de português. Em outras palavras, se os gêneros são multidisciplinares, as orientações sobre como responder as atividades humanas através deles também devem ser.

Quando ressaltamos que os gêneros fazem parte das atividades humanas diárias, entendemos que eles fazem parte tanto das atividades domésticas, isto é, fazer uma lista de compras, pagar uma conta de luz, água, telefone, quanto das atividades escolares, o que envolve as mais variadas disciplinas, a exemplo de Física, Matemática, Química, Biologia, entre outras. Então, quais gêneros auxiliam na construção das atividades comunicativas nessas áreas citadas? Os alunos constroem relatórios, gráficos, tabelas, respondem a questões discursivas? De que maneira os professores orientam as práticas de leitura e escrita em suas disciplinas, de maneira a auxiliar seus discentes na produção desses gêneros?

É fundamental ainda salientar, nesse íterim, que esses gêneros possuem, de maneira intrínseca, a leitura e escrita como elementos indissociáveis, uma vez que é a partir da leitura que os indivíduos envolvidos na interação comunicativa enriquecerão seu repertório cognitivo (MARCUSCHI, 2008), o que, por sua vez, será reverberado na escrita dos mais diversos textos presentes nas práticas discursivas as quais pertencem. Sendo assim, para que os discentes tenham enriquecidas as representações individuais e coletivas sobre o conteúdo temático (BRONCKART, 1999; 2006; 2019) trabalhado nas diferentes áreas, os professores encarregados pelas distintas disciplinas devem ser responsáveis por ofertar aos seus alunos um contexto propício para enriquecer seu repertório de pré-construídos.

Além disso, não se pode perder de vista que as práticas de leitura e escrita são instrumentos de aprendizagem a partir dos quais os alunos terão a possibilidade de enriquecer não só seu repertório linguístico, mas, sobretudo, temático nas diversas culturas disciplinares. Logo, ao escrever um resumo, uma resenha, um fichamento, dentre tantos outros textos a respeito do assunto trabalhado, por exemplo, na disciplina da Biologia, o aluno tem a

oportunidade de interagir com seus pré-construídos (BRONCKART, 2006; 2019) em torno do tema, propiciando, assim, uma internalização do conteúdo.

Para finalizar essa reflexão, é imprescindível, também, salientar que os docentes precisam entender o caráter situado dessas práticas que são particulares em cada área (CARLINO, 2017). Dessa forma, é de responsabilidade desses docentes, os quais são proficientes em suas respectivas práticas discursivas, orientar seus estudantes em torno das particularidades da leitura e escrita na cultura disciplinar da qual fazem parte. No tópico seguinte, apresentaremos o caráter metodológico da pesquisa, além da maneira como o *corpus* foi obtido.

3 OBTENÇÃO DO *CORPUS* E CARÁTER DA PESQUISA

Objetivando proporcionar ao leitor melhor compreensão acerca da pesquisa, bem como do seu objeto de análise, julgamos ser imprescindível especificar a sua caracterização, a qual pode ser definida como interpretativista com abordagem qualitativa, uma vez que os dados angariados para a pesquisa serão interpretados à luz de uma abordagem descendente (BRONCKART, 1999; 2006; 2019), considerando-se o caráter situado do trabalho do professor (MACHADO, 2007), assim como a indissociabilidade e situacionalidade imbuídas nas práticas de leitura e escrita das diferentes culturas disciplinares (HYLAND, 2014; CARLINO, 2017).

A fim de obter o *corpus* da pesquisa, disponibilizamos para os seis participantes que, à época, eram alunos do primeiro do ensino médio de uma escola privada, um questionário do *Google Forms*. Neste questionário, inicialmente, informamos aos participantes o objetivo da pesquisa, bem como solicitamos a assinatura do termo de consentimento, caso permitissem que suas respostas fossem utilizadas neste relato.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto pelo trabalho, pensamos em questões que fizessem os alunos refletirem acerca das contribuições e maneiras de aplicação das práticas de leitura e escrita em sala de aula pelos professores de todas as culturas disciplinares (HYLAND, 2014). Por essa razão, elaboramos as seguintes perguntas:

Quadro 1: Questionário da pesquisa.

- 1 - Você gosta de ler? Se sim, comente sobre o que você lê e com qual frequência. Se não, tente explicar por qual motivo você não gosta.
- 2 - Você gosta de escrever? Se sim, prefere escrever quais gêneros? Ex: poema, crônicas, resenhas, cartas etc...
- 3 - Você possui dificuldades nas atividades de leitura e de escrita, como elaboração de resumos, comentários de textos, respostas de questões de atividades, entre outras? Explique.
- 4 - Os professores que não são de Língua Portuguesa, como os de Ciências Biológicas, História, Geografia, Língua Inglesa, dentre outros, costumam solicitar atividades de leitura e escrita? Explique que atividades são essas.
- 5 - Os professores que não são de Língua Portuguesa, como os de Ciências Biológicas, História, Geografia, Língua Inglesa, dentre outros, quando solicitam atividades de leitura e escrita, como, por exemplo, resumos, fichamentos, respostas de atividades etc, orientam como realizar essas atividades? Como orientam? Comente.
- 6 - Você acredita que apenas os professores de Gramática, Produção Textual e/ou Literatura devem ensinar/orientar as atividades de leitura e escrita ou todos os professores, independente da disciplina, devem fazer isso? Por quê? Argumente.
- 7 - Você acredita que ler e escrever são atividades importantes? Acredita que elas influenciam na sua aprendizagem de conteúdos das disciplinas de Ciências biológicas, História, Geografia, Língua Inglesa, entre outras? Justifique.

Fonte: autoria própria.

Após a leitura atenta das respostas dos alunos⁷⁹ às questões apresentadas, elaboramos três categorias de análise, buscando contemplar os temas mais relacionados ao objetivo do trabalho. São as seguintes categorias: *Interesse dos alunos nos mais diversos gêneros textuais como forma de individualidade; Trabalho dos professores em sala de aula sob a perspectiva dos alunos participantes e Compreensão dos alunos acerca da responsabilidade dos professores das diversas culturas disciplinares no incentivo às práticas de leitura e escrita.*

4 INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS DIFERENTES CULTURAS DISCIPLINARES SOB A VISÃO DOS ALUNOS

Diante do que foi exposto, podemos reforçar o entendimento acerca da importância do trabalho do professor em sala de aula, haja vista que, instigando seus alunos a ler e escrever, independente da área à qual pertencem, o professor compreende seu papel como formador de leitores e escritores proficientes, utilizando como objeto principal para este estímulo os conteúdos próprios à sua disciplina. Como afirma Machado (2007), o professor deve produzir artefatos e instrumentos com o objetivo de auxiliar na construção do conhecimento dos alunos. Para isso, é preciso conhecer os interesses dos discentes quanto à leitura e à escrita, bem como

⁷⁹ É importante salientar que, por questões éticas, para identificação dos alunos, será utilizado o sistema alfanumérico. Sendo assim, teremos os alunos A1, A2, A3 etc.

investigar se eles compreendem o papel que os professores têm quanto ao incentivo a tais práticas. Considerando isto, apresentaremos, a seguir, as categorias de análise já citadas anteriormente.

4.1 Interesse dos alunos nos mais diversos gêneros textuais como forma de individualidade

Nesta seção, observaremos a percepção dos alunos do primeiro ano do ensino médio acerca do trabalho dos seus professores em sala de aula. Para isto, inicialmente, buscamos entender quais leituras mais agradam os alunos:

A5: Sim. Costumo ler **historias narrativas, literatura fantástica, psicológica, cômica e de horror**. Leio todos os dias na maioria das vezes é online.

A1: Não, mas se fosse para ter o hábito de escrever, escolheria **crônicas e resenhas**.

A4: Sim **história da imaginação** mas **sem se prender em gêneros ou regras da gramática**.

A4: Sim mas não exatamente livros mais **receitas instruções bulas de remédios** etc. E eu costumo ler quando estou entediada. (*grifos nossos*)

A partir da exposição desses excertos, podemos depreender que, na maioria das vezes, o interesse dos alunos não está voltado para os clássicos cânones literários, o que pode ser comprovado a partir das respostas vistas. Muitos deles dizem gostar de ler literatura fantástica, histórias da imaginação e, até mesmo, bulas de remédio, evidenciando a predileção por gêneros e textos contemporâneos. Por essa razão, apesar de compreender a grande importância da literatura clássica, tanto os professores de Língua Portuguesa, Literatura ou Produção de Texto, quanto os das outras áreas disciplinares, devem buscar introduzir nas suas aulas textos de diversos gêneros textuais e discursivos relacionados ao conteúdo que está sendo estudado na disciplina específica.

Por exemplo, um professor de História pode, ao explicar determinado conteúdo, apresentar charges, *memes*, artigos de opinião, entre outros, a fim de mostrar aos alunos que os diversos gêneros podem tratar dos mais variados assuntos e não são utilizados apenas na disciplina de Língua Portuguesa.

Além disso, podem incentivar os alunos e mostrá-los que os textos presentes no cotidiano também são gêneros (MARCUSCHI, 2008), visto que cumprem uma determinada função sociocomunicativa, pois, dessa forma, os professores ensinarão os assuntos programados à sua disciplina, de modo a instigar nos alunos o interesse nas práticas de leitura e escrita utilizando os artefatos necessários para tal (MACHADO, 2007), entendendo que,

mesmo com a utilização desses artefatos, o mediador, que no caso da sala de aula é o professor, deve se apropriar deles para que o ensino seja eficaz e proveitoso.

4.2 Trabalho dos professores em sala de aula sob a perspectiva dos alunos participantes

Nesta categoria de análise, buscamos perceber, através das repostas dos alunos ao questionário, se e como os professores das diversas áreas disciplinares utilizam as práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem, a fim de auxiliar os alunos a compreenderem os assuntos da sua disciplina, seja ela Matemática, História, Ciências Biológicas, entre tantas outras, visto que em todas elas as ações de ler e escrever estão presentes e precisam ser exploradas.

A2: Sim, seja pra ler um parágrafo ou a própria atividade

A1: Sim. Orientando a praticar textos dissertativos, resumos, fechamentos e a leitura de um livro relacionado ao conteúdo passado nas aulas.

A5: Sim. Eles explicam a estrutura e como querem que seja feito, mostram isso no quadro com exemplo ou simplesmente **falam o passo a passo.** (*grifos nossos*)

Após a leitura destas respostas, percebemos que, para os alunos, os professores buscam meios de aplicar as práticas de leitura e escrita nas aulas, através da leitura de parágrafos presentes no livro didático ou orientando a escrita de alguns gêneros. Somente através das respostas dadas pelos discentes, não é possível perceber como essa orientação é dada, mas, se espera que seja feita de modo a instigar os alunos a pensarem criticamente sobre o que estão lendo ou escrevendo, não somente expondo o passo a passo. Para que isso ocorra, é imprescindível que os professores utilizem textos relacionados ao seu componente curricular (CARLINO, 2003; 2017), unindo, assim, conteúdo e leitura, chegando até mesmo à escrita de textos relacionados ao assunto.

Para melhor compreensão da leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem (CARLINO, 2017) nas diferentes culturas disciplinares, podemos pensar em situações em que os alunos necessitam realizar a leitura de gráficos e tabelas. Nessa situação, por exemplo, é imprescindível que o professor de Matemática produza artefatos que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na leitura desses gêneros, assim como na sua construção. Da mesma maneira, pensamos no professor de Química que, ao levar os alunos para experimentos em laboratório, pode explorar dos seus alunos a leitura de textos que envolvam o experimento

que será realizado, bem como pode orientá-los na escrita de um relatório sobre o que foi realizado no laboratório. Em outras palavras, compreendemos que é possível o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita como práticas comunicativas especializadas nas diferentes disciplinas, de modo que os alunos tenham a possibilidade de se comunicar proficientemente nas diferentes áreas da linguagem.

4.3 Compreensão dos alunos acerca da responsabilidade dos professores das diversas culturas disciplinares no incentivo às práticas de leitura e escrita

Nesta categoria, buscamos verificar se os alunos veem os professores das diferentes culturas disciplinares como responsáveis pelo incentivo à leitura e à escrita. Ou seja, se eles acreditam na importância do envolvimento desses professores na formação leitora e escritora dos alunos, visto que ler e escrever são práticas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em todas as matérias escolares estudadas. Tendo em vista que os professores pertencem a áreas diferentes, cabe a cada um, ao planejar os conteúdos programáticos de sua disciplina, proporcionar meios de inclusão das práticas de leitura e escrita (CARLINO, 2017). Diante dessa reflexão sobre a responsabilidade desses professores, vejamos o que pensam os alunos:

A1: Todos os professores devem fazer isso, pois é um recurso importante para uma **melhor compreensão dos conteúdos**, e de uma **melhor resolução de atividades**.

A3: Sim, porque essa questão de **leitura e escrita é muito importante para um melhor desempenho no futuro**, por isso deve ser cobrado em todas as disciplinas e não apenas nas três citadas acima.

A5: Eu acredito que todos devem incitar a leitura e escrita, porque **apenas os professores de gramática não dão conta de ensinar tudo sozinhos** e quando ensinam aos alunos sobre isso, ajudam os alunos para o futuro já que para um planejamento saber fazer um texto ou apenas um questão de interpretação é necessário para a vida. (*grifos nossos*)

Após a leitura das respostas acima, podemos compreender que os discentes julgam ser importante o contato com a leitura e a escrita em todas as disciplinas ministradas na escola, argumentando que estas práticas ajudam a compreender melhor os conteúdos e resolver atividades, ato que é realizado em todas as áreas disciplinares. Isso corrobora com a ideia defendida por Marcuschi (2008), segundo o qual a leitura auxilia no enriquecimento do processo cognitivo, bem como na aquisição de habilidades de escrita, ou seja, por meio do ato de ler, os discentes compreenderão melhor os assuntos estudados. Além disso, o A5 expõe um

fato interessante acerca da responsabilidade que todos os professores devem ter quanto ao incentivo às práticas de leitura e escrita: somente os professores de gramática, e aqui podemos incluir Literatura e Produção Textual, não dão conta de contemplar sozinhos tais práticas em sala de aula. O mesmo aluno também cita a necessidade de saber as noções sobre interpretação, afirmando que conseguir interpretar é mais uma prática que auxilia a vida dos indivíduos como um todo e está diretamente relacionada à leitura e à escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto ao longo do trabalho e visando traçar comentários finais acerca dele, relembremo-nos do objetivo proposto nesta pesquisa: analisar a percepção dos alunos do primeiro ano do ensino médio de uma instituição de ensino privada sobre como os professores de outras áreas disciplinares incentivam os atos de ler e escrever em suas aulas.

Refletindo, mais uma vez, em torno desse objetivo e através da leitura atenta das respostas deixadas pelos alunos no questionário, assim como das ideias expostas neste trabalho, podemos concluir que, apesar de muitos professores não reconhecerem e cumprirem seu papel como educadores e incentivadores das práticas de leitura e escrita em suas aulas, os próprios alunos reconhecem a dimensão do seu trabalho e a importância de obterem o senso de responsabilidade acerca desse incentivo.

Por meio das respostas dos discentes, é possível perceber que alguns dos professores aplicam, de forma orientada, os atos de ler e escrever em suas aulas, compreendendo o auxílio de tais práticas na compreensão dos conteúdos e resolução de atividades da disciplina na qual estão sendo utilizados. Além disso, percebemos, também, o interesse destes mesmos alunos pelos gêneros contemporâneos que se afastam da literatura formal. Compreendendo isto, os professores podem produzir diversos artefatos (MACHADO, 2007) como uma forma de apresentar outros gêneros presentes nos seus livros didáticos, explicitando a sua função comunicativa naquele contexto, relacionando ao assunto estudado na sua disciplina. A nosso ver, desse modo, os discentes são capazes de perceber a influência que ler e escrever têm na vida de todas as pessoas, como um deles mesmo apontou, pois são ações que nos permitem expressar ideias, argumentar, fazer indagações, entre outras práticas, contribuindo, assim, para a nossa liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. GÊNERO: História, Teoria, Pesquisa, Ensino. São Paulo: Parábola, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. *Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique*. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp.277-296.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada*. In: MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M.L.M.(Orgs). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.59-89.

CARLINO, Paula. *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, investigación, año 6, nº 20, enero - febreo - marzo, 2003, p.409-420.

CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. In LEUNG, C.; STREET, B. (eds.). *The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge, 2014.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: BRONCKART, Jean-Paul In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. *O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEMORIALISMO E REPRESENTAÇÃO CULTURAL NO POEMA RAINHA DA BORBOREMA DE FIDÉLIA CASSANDRA

Willian Paula da SILVA⁸⁰
Rosângela de Melo RODRIGUES⁸¹

1 INTRODUÇÃO

A Literatura ao longo dos tempos fia um liame invisível na constituição de seu arcabouço, nela observa-se um movimento de progressão nos métodos recorrentes de expressão da língua que opera dinamicamente nas produções literárias, e com isso a literatura ganha novas facetas, novos contornos e conseqüentemente uma nova visão se incorpora a esse linear, mas não rígido, modo de desenvolvimento. As variações que ocorrem na literatura são inumeráveis, o que dificulta uma divisão exata e em que se enquadrem os períodos e se classifiquem com exatidão as características que fazem parte de uma determinado período literário. É um engano comum, entre os leigos, achar que necessariamente os aspectos de determinada poesia devam se encaixar perfeitamente no que prescrevem os períodos ou escolas literárias.

Mas ainda assim, contamos com um questionamento válido a se pensar, qual razão de se evocar esse pensamento de que as regras são absolutas e sobrepõem a produção literária em sua liberdade, como se um escritor nascido em determinado período obrigatoriamente tenha que escrever conforme esse corpus, ou pensa-se ainda, a quem destinar a responsabilidade de usar dessa resolutiva ação de julgar uma produção literária equivocadamente pelos parâmetros de escrita do seu período literário? Para compreender isso, precisamos entender melhor a literatura, assim sendo, comungamos da ideia de Cândido (2006):

Em português, não há dúvida: A literatura é o conjunto de produções feitas com base na criação de um estilo que é finalidade de si mesmo e não instrumento para demonstração ou exposição. Mais estritamente, é o conjunto de obras em estilos literários que manifestam o intuito de criar um objeto expressivo, fictício na maior parte. (CÂNDIDO, 2006, pág. 18).

Nesse viés de pensamento lógico, constata-se que existe uma repercussão a se repetir na literatura, e que se encontra vinculada ao seu ambiente de circulação, o ambiente social. A

⁸⁰ Graduando em Letras pela UFCG. E-mail: wyllianpdasilva@gmail.com

⁸¹ Professora Doutora da graduação em Letras da UFCG. E-mail: rosangelamelo568@gmail.com

literatura enquanto um movimento histórico, político, social, ideológico e mental advém de uma elaboração multifatorial, recebe a influência de vários campos da atuação humana, e poderíamos dizer ainda, essa manifestação de diversas obras que criam um estilo(s) é fruto dessa intermediação de fatores que dialogam com a produção, de maneira que não é a regulamentação proposta por críticos ou teóricos que define o período em voga, mas sim o conjunto de produções socialmente estilizado, ou seja, um padrão em que unem critérios para se estabelecer um estilo de escrita literária.

Como disse Cândido (2006) a finalidade está na criação do estilo, e não numa demonstração ou exposição, que de modo estático tenta igualar os produtos da subjetividade humana. A literatura se situa nos períodos históricos a partir do memorialismo, que nesta tese se manifesta como a base daquilo que é escrito como sendo um produto dialógico por beber de fontes referenciais da área, a exemplo disso poderíamos falar sobre um dos passos para se produzir um determinado gênero literário, certamente quem quer ser um escritor de contos não começará a ler monografias. Mas sim, lerá contos de autores a que se atribuam os louros da excelência, esses contos certamente trazem consigo uma carga cultural e simbólica para a tradição observada.

Nesse sentido, deliberou-se que a contribuição das memórias de cada autor tem espaço sublime no desenvolvimento de um estilo de escrita. O modo como articula-se a sintaxe, o jogo de palavras empreendido no ato de significar, os léxicos designados para cada sentença poética, são aspectos fundamentais na gênese do texto literário e dizem respeito ao conhecimento anterior, e conseqüentemente a cultura do(a) autor(a), quanto a isso, tratamos aqui de uma obra notoriamente enriquecida com singularidade e originalidade de estilo, a obra *MELIKRATON*, de autoria da poetisa Fidélia Cassandra.

Na segunda seção deste artigo trazemos uma micro-biografia da autora Fidélia Cassandra, logo em seguida na terceira seção abordamos o tema memorialismo na literatura, e apresentamos o poema *Rainha da Borborema* como um exemplo de memorialismo e, em seguida, na sub-seção 3.1 fazemos a análise estrutural e semântico do poema procurando estabelecer relações memoriais e semânticas e discursivas na obra, na sub-seção 3.2 abordamos a importância da representatividade paraibana e feminina na literatura brasileira e por último na seção 4 trazemos conclusões e resultados quanto a nossas reflexões levantadas no artigo.

2 A AUTORA

Fidélia Cassandra Pereira de Araújo, nasceu em Campina Grande, em 19 de Junho de 1962, é poetisa, compositora musical, cantora, e professora, desde pequena teve fortes laços com poesia e musicalidade, tendo começado a se aventurar no mundo da poesia aos 12 anos. Quanto a sua finalidade musical, vem também de muito cedo, ela imitava seu pai, Zequinha, cantando e para o orgulho do genitor desenvolveu igual gosto pela canção durante a vida adulta, tendo como microfone a vassoura e espelho de platéia quando criança se familiarizou com a afinidade do canto, o que imaginamos ter contribuído no desenvolvimento do seu carisma particular para com o público.

A autora começou a cantar em público a partir dos anos 80, e com o seu pai Zequinha, conheceu muitos músicos da cultura popular nordestina, e a ele deve muito do que sabe da história dessa cultura, assim como o seu grande apreço pela “cantoria”, assim intitula o repente. Fidélia reconhecidamente apreciadora do estilo, música popular nordestina, em que o improvisado se torna a chave para a musicalidade exitosa, sempre que possível procura ouvir repentistas e renovar sua paixão pela música popular. Nessa expressão cheia de culturalidade do nordeste, segundo as palavras da autora “admiro demais o repente... pela facilidade de invenção instantânea do menestrel” E isso sempre a fascinou, de um modo muito especial pelo encanto em se presenciar uma produção de sua terra e parte da história do povo Paraibano .

Seu primeiro livro de poemas intitulado *Amora* foi lançado no ano de 2002, livro este que continha poemas escritos desde a mais tenra idade da autora, e foi lançado pela editora Latus (EDUEPB; Editora da Universidade Estadual da Paraíba). Seis anos depois, no ano de 2008 lançou um livro também de poemas chamado *Plumagem* pela EDUFPA (Editora da Universidade Federal de Campina Grande) com apresentação do poeta e jornalista Astier Basílio, como foi citado no artigo “*PLUMAGEM: O ERÓTICO COMO ADORNO DO FEMININO NA POESIA DE FIDÉLIA CASSANDRA*” de autoria de BEZERRA e PEIXOTO (2010), artigo que faria parte posteriormente do inspirador livro *Literatura da Paraíba: Múltiplos Olhares* (2020) organizado pelos professores: Dr. Aloísio Dantas e Dr^a Rosângela Rodrigues. Em 2013, é a vez de uma obra distintiva, objeto de análise neste artigo *MELIKRATON*, nome que referencia ao que na mitologia grega é a bebida dos deuses, feita a base de hidromel, de fato, Fidélia tem um apreço especial pela mitologia grega, tema recorrente em sua escrita e que encontra destaque na escrita de uma grande quantidade de poemas. Recentemente em 2019 lançou seu novíssimo livro intitulado *Antes de ser blues*, lançado também pela editora Latus (EDUEPB) nele temos a junção de poesia e musicalidade numa mesma produção literária.

Atuou como bancária e sindicalista, trabalhou também como apresentadora de telejornal na Tv Borborema, foi produtora e apresentadora de dois programas de rádio, tendo atuado na Rádio Campina FM, tinha um website online intitulado Versos e Prosa (2004-5). Entre suas formações sabe-se que ela cursou Letras (UEPB; 1991) e Comunicação social (UEPB; 1993), e seu foco de ensino é em Língua Inglesa, enquanto docente do ensino básico (Fundamental II).

A poetisa trabalha na atualidade (2021) também com a produção de doces naturais, compotas e geleias caseiros, em vasta variedade de sabores, os doces são produzidos sem conservantes ou corantes, ela se preocupa com a qualidade de seus produtos e com a saúde dos clientes, demonstrando sensibilidade notável, e diz que a produção dos doces é repleta de encanto e poesia, os cheiros, o modo de mexer a panela que com uma textura consistente lhe traz memórias singularmente poéticas, também são um modo de expressão artística pela culinária, no ano de 2020 autora abriu uma doceria na cidade de Campina Grande-PB, o que logo veio a falir devido a conjuntura política da época, desfavorável para pequenos negócios, pela falta de lucros. Sem condições de manter a doceria, Fidélia decidiu seguir a produção artesanal de doces em sua residência, utilizando de meio de contato para venda o perfil (@vovobelinhadocesartesanais; instagram).

Durante a pandemia de 2020 a autora ao ter que lidar com o isolamento social teve mais tempo para cultivar plantas em sua casa, em especial, flores como: rosa do deserto, sete léguas e orquídeas que segundo afirmou em tom jocoso: "...agora, cultivo até orquídeas, algo que achava ser incapaz". A escritora tem um carinho especial pelo seu jardim, e pensa em escrever poemas com base em sua relação de afeto para com suas plantas futuramente.

Em consideração a sua raiz artística, vemos a Fidélia cantora, poeta, amante das artes, observa-se em sua formação literária um encanto poético dividido, enquanto a poesia se ramifica para dar origem a talentos coexistentes, em que a mesma essência à mescla mostra suas raízes culturais fortes, como a Fidélia cantora, poeta, compositora musical e cozinheira, e professora em que se fundem elementos em que a sinestesia se torna um traço característico, os sons, os odores, audição, são sentidos que contribuem para a formação dos aspectos que manifesta em múltiplas facetas artísticas.

3 O MEMORIALISMO

A utilização das memórias na produção literária data de muitos séculos atrás. Desde os seus primeiros modos de comunicação gráfica, a humanidade descobriu que as próprias

experiências são um fator determinante na constituição de um cenário favorável para o desenvolvimento humano, essas experiências têm papel fundamental no processo de escrita dos variados tipos de linguagem, especialmente no estilo de escrita autobiográfica, o que não significa dizer que só se representa literariamente numa autobiografia aquilo que se vivenciou, levando-se em conta um nível de experiência abstrata, como pode proporcionar a leitura, os meios de comunicação e a mídia no geral.

Esse fenômeno não implica num requisito primordial para com a produção literária, nem necessariamente tem um compromisso com o real, de modo que se chocam o literário e a realidade. Nas pinturas rupestres se evidencia essa comunicatividade, nelas se representam memórias pelos ícones desenhados, os quais informam e nos inserem naquela realidade pré-histórica, mesmo sem que tenhamos a vivenciado. Acerca dessa coalizão com a realidade na literatura diz Edmund Wilson:

“A literatura é apenas o resultado de nossas brutais colisões com a realidade, cujas repercussões, depois que nos recolhemos ao abrigo de nosso íntimo, tentamos explicar, justificar, harmonizar, colocar numa ordem lógica na corrente uniforme de um pensamento que se reestrutura depois de ser, por um momento, destruído e dilacerado por elas” (WILSON, Edmund 1926-30, pág. 286).

Diante do que foi exposto podemos pensar a literatura também como sendo em si própria um resultado das tensões interiores em que os escritores além de representarem o real em alguns casos, retratam também a intensidade de seus posicionamentos mediante a realidade, o que pode ser apresentado, até mesmo de forma subjetiva pelas impressões particulares que tem do mundo representadas na expressão literária usada numa obra. Nesse sentido, o memorialismo tem papel fundamental pois se encontra imbricado nas repercussões interiores de cada autor mediante uma memória, um pensamento, um acontecimento que fez parte de sua experiência ou de sua capacidade imaginativa (como é no caso da poesia), gerando-se uma noção autobiográfica.

A autora Fidélia Cassandra em sua coletânea de poemas na obra *Melikraton* aborda essa perspectiva que desvela as memórias e empreende uma significação particular que resulta na formação de uma poesia memorialista, em alguns de seus poemas, a saber: *Rainha da Borborema*, *Lira dos Cinquent’anos*, *Fabulosa*, *Ser*, e *Infidelidade*, mais especificamente seu

poema Rainha da Borborema, objeto de nossa análise, traz uma sequência de lembranças de sua cidade natal, Campina Grande-PB, lembranças cujas sensações e impressões compõem uma obra que traz em si uma vertente, ainda que sutilmente, antropológica e histórica, em que sua percepção do mundo colabora para a formação de uma retrospectiva poética, em que a memória é posta em ênfase frente a poesia:

Rainha da Borborema

Rua Cardoso Vieira teu cheiro de café torrado
Inundava outras ruas do centro.
Bem na tua esquina a Flórida- o primeiro sorvete.
Quer saber de quê? Maracujá!

Cursos carnavalescos na Maciel Pinheiro-
Desfiles- últimos lançamentos da moda-
Trubana - Pedro Cancha- os jovens que
vinham da missa na Matriz.

A imponência dos leões do Alfredo Dantas
Na Marquês do Herval, e, logo depois,
A rua das Areias, onde tantas vezes, minha avó,
Regina Maria da Conceição- nome de quem não tem pai-
Ia comprar panelas de alumínio- Um luxo!

Na Praça da Bandeira,
Namoricos, fofocas, discursos
E bandos de pombos a fazer cocô!

Na Irineu Joffily, o Babilônia.
Foi lá meu primeiro beijo,
Meu primeiro Carlitos

O Açude Velho, espelho que viu nascer,
Tantas musas encantadas,
guarda silencioso segredos.
Tuas águas ainda cintilam como
os olhos dos primeiros tropeiros.

Mais adiante o Zepa,
Tantas estórias, tantas lendas.
Lá a alma campinense se faz
mais povo que nunca.
(CASSANDRA, 2013, pág. 47)

3.1 Análise estrutural e semântico discursiva do poema

Uma análise estrutural de poesia consiste na observação dos seus aspectos formais no que se refere a forma em que o texto se encontra articulado, conforme apregoavam tendências da clássica crítica literária como o Formalismo Russo e o New Criticism, movimentos que consideravam apenas a estrutura textual e uma leitura pormenorizada apenas nos aspectos técnicos como sendo essencial no processo de leitura. Entretanto, quando se fala em leitura proficiente devem-se considerar os aspectos contextuais e históricos que fazem parte de uma obra como necessitam obras de cunho memorial. Esse entendimento associado a uma análise semântico discursiva contribui para uma leitura mais ampla de poemas, de maneira que não se observe apenas a estrutura mas a relação de que se estabelece entre leitor, texto literário e formação de sentido. Nesta seção procuramos relacionar esses aspectos à poesia memorial paraibana, de modo que analisamos o uso de determinadas estruturas, e o desenrolar dos sentidos no poema, aspectos que desenvolvem uma relação intrínseca no que remete ao ato da leitura poética. Pomos em análise alguns trechos estratégicos do poema Rainha da Borborema, cuja compreensão requer conhecimentos de maior amplitude, em que se torna necessária uma leitura com conhecimentos prévios, que segundo FONTANA e ROSSETTI (2007) distingue-se do conhecimento de mundo:

“...o conhecimento prévio é entendido como uma categoria mais geral, que compreende o conhecimento linguístico, textual, sociolinguístico, pragmático e enciclopédico, entre outros tipos possíveis de conhecimentos. Por sua vez, o conhecimento do mundo, como sinônimo de conhecimento enciclopédico, diz

respeito às informações sobre determinado tópico, armazenadas na memória do leitor...” (FONTANA; ROSSETI, 2007, p. 193).

O poema Rainha da Borborema citado no tópico anterior traz em si uma significação destacada no campo do memorialismo, uma vez que ele retrata memórias, e também um posicionamento subjetivo, uma colocação do eu lírico que experimenta a sensação do momento poético. Se observa uma característica colocação do “eu” que vivencia o fato, e portanto, (re)cria a significação do instante, desse modo, a elaboração do sentido faz parte da criação de um mundo mental, cognitivo do ser humano, acerca disso aponta Greimas (1973, pág 11) “o mundo humano pode definir-se como essencialmente um mundo de significação, de só poder ser chamado de humano na medida em que significa alguma coisa” então a autora recria no poema um mundo reconstituído pela sua visão poética, em que se memora referências de sua terra natal, relatando poeticamente as ruas de sua cidade, e mesclando a essa descrição traços de sua subjetividade e experiência.

À primeira vista, percebe-se referências poucos notadas por leitores que não tiveram contatos com conhecimentos anteriores que possibilitem a compreensão desses referenciais, a exemplo disso, podemos trazer na primeira estrofe os dois últimos versos: “...Bem na tua esquina a Flórida- o primeiro sorvete. Quer saber de quê? Maracujá!”. O leitor poderia se perguntar o significado do léxico Flórida nesse verso, que é o nome de uma sorveteria muito antiga na cidade de Campina Grande, como o próprio verso afirma, localizava-se na esquina da rua Cardoso Vieira. Observe-se que é um nome próprio e portanto, como uma palavra do valor morfológico de nome ou substantivo, aparece com a letra maiúscula. Nesse momento o leitor poderia fazer associações possíveis mesmo sem ter conhecimento histórico, podendo levantar a suposição de que seria um nome de sorveteria mesmo sem saber do fato em si. Logo após o nome, temos uma assertiva “o primeiro sorvete” que daria margem para a interpretação de que Flórida seria uma sorveteria.

Na segunda estrofe temos memórias um pouco enevoadas àqueles que desconhecem essa figura apresentada pelo poema, no terceiro verso se faz referência a Pedro Cancha, figura histórica da cidade de Campina Grande, que segundo Luciano Mariz (em documentário) foi o segundo homem a vestir saias no Brasil, Pedro Cancha segundo o documentário intitulado Cancha- antigamente era mais moderno (2012) sofreu censura pela ditadura militar pois sua expressividade era uma ameaça para a época ditatorial como uma expressão popular de liberdade. Apesar desse currículo, Cancha sempre é lembrado como sendo uma expressão de

vestimentas pouco convencionais, e muitas vezes uma moda pouco usual e por isso “trubana”, ou cafona.

Na terceira estrofe, verso nº 1, vê-se uma referência a “A imponência dos leões do Alfredo Dantas” informação que só faz sentido se o leitor conhecer que na realidade Alfredo Dantas é o nome de uma célebre escola particular na região campinense cuja imponência diz respeito a um grau respeitável de história na cidade, e por seus ótimos resultados em nível educacional.

Outro verso que requer maior atenção para uma leitura solícita, é o primeiro verso da quinta estrofe, em que se diz: “Na (rua) Irineu Joffily, O (Shopping) Babilônia. Foi lá meu primeiro beijo, Meu primeiro Carlitos...” como pode-se pressupor “o Babilônia” como a própria configuração sintática e morfológica do período indica é um nome próprio, que diz respeito a um antigo Shopping que tinha cinema, lugar em que geralmente se tem a tendência maior a beijos por parte do público jovem.

3.2 A representação paraibana e feminina na poesia

A diversidade de representações no setor das produções artísticas e culturais é um tema de grande relevo no campo da discussão educacional. Sabe-se que as linguagens e produções da sociedade são objeto de estudo da escola, uma vez que os alunos são inseridos por ela na realidade que se apresenta no mundo. O campo social não se dissocia do setor escolar, isso é tão verdade que para se ingressar no ensino superior o meio de maior contemplação no Brasil é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), enquanto um exame formal o ENEM exerce uma função examinadora, em que não só conhecimentos de mundo e das disciplinas obrigatórias do ensino básico são testadas, mas também, a capacidade de domínio linguístico e de leitura de mundo é avaliada.

A poesia paraibana tem conquistado cada dia mais espaço embora ainda ocorram inconvenientes como a utilização de um texto de poesia paraibana no Enem 2020 de autoria do poeta Ronaldo Cunha Lima sem lhe prestarem o devido direito autoral. Alguns autores paraibanos de grande renome que vem ganhando espaço na literatura brasileira, como Bráulio Tavares, Bruno Gaudêncio, Rinaldo de Fernandes, Débora Gil Pantaleão, e por último e não menos importante Fidélia Cassandra, autora mulher e de origem nordestina.

A literatura feminina enfrentou enormes dificuldades no campo da autoria feminina campo de atuação formal até então dominado pelo público masculino e de etnia caucasiana, que subjugava as classes minoritárias, como afirma Zolin (2009):

“Historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc. Para a mulher inserir-se nesse universo, foram precisos uma ruptura e o anúncio de uma alteridade em relação a essa visão de mundo centrada no logocentrismo e no falocentrismo.” (ZOLIN, 2009, pág. 327)

Como disse a pesquisadora, foi necessário buscar romper com essa cadeia ideológica de dominação masculina, para que a mulher ganhasse um papel social de produção literária, e para que isso ocorresse foi necessário o anúncio da alteridade quanto a essa visão de mundo centrada no masculino - como ratifica posteriormente a autora. Saber o lugar de conflitos construtivos foi sumamente importante nesse fenômeno social, ao se manifestar contra a dominação masculina as mulheres se encontram num combate ideológico, conflitante quanto ao espaço de manifestação da cultura, um monopólio do saber masculino.

Nesse sentido, a intencionalidade de uma apreciação de poesia feminina deve ir além de uma mera reflexão atípica, sobre um fenômeno social de relevância mínima, empenhar-se no combate a uma dominação hegemônica, implica também incentivar que classes sociais das minorias não sejam dominadas pelas classes que suprimem a criatividade pelo monopólio do saber literário, e isso se evita dando a poesia de autoria feminina destaque em vista de ser um movimento hostilizado pela tradição irracional de que apenas homens devem ganhar visibilidade literária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, procuramos organizar pensamentos para que de maneira contributiva se pudesse criar uma noção crítica interligando as reflexões, pensamentos e recursos teóricos sobre o poema memorialista debatido neste artigo, o poema *Rainha da Borborema* da Obra *Melikraton* de Fidélia Cassandra possui sua carga de contribuição na construção de uma poesia memorialista, e autobiográfica. De certo modo, cada seção aqui exposta se orientou com o

intuito de debater ideias para que se colocasse em questão também um tema de grande notabilidade, a poesia paraibana e feminina que são temas de colocação delicada no campo da produção artística e literária.

Constatou-se que a poesia memorialista está presente no poema analisado uma vez que esse poema traz recordações e sensações do Eu lírico de sua cidade, isto é, Campina Grande, e além disso sensações, fatos históricos, que se situam o poema no tempo e tem relevância no campo do discurso. Além disso, foram discutidas as dificuldades encontradas no percurso da integração da poesia paraibana como uma literatura relevante no âmbito da literatura brasileira, e a poesia feminina que é uma temática formidável numa abordagem social da língua e literatura na sala de aula, e esses dois temas são de extrema relevância educacional para os alunos do ensino básico, pois traz à tona temas prementes como xenofobia na literatura e feminismo.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5ª ed: São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2006, pág. 18

FIDÉLIA CASSANDRA. **Arribaçã Editora**. Campina Grande. 25 de Janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.arribacaeditora.com.br/fidelia-cassandra/> Acesso em: 19 de Junho de 2021.

WILSON, Edmund. 1926-1930: New York (excerpt). Tradução de Paulo Henriques Britto. In: WILSON, Edmund. **Os anos 20**: extraído dos cadernos e diários. Organização e introdução de Leon Edel. Seleção de Michael Hall e Paulo Sérgio Pinheiro. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987. p. 286-287.

RODRIGUES, Rosângela (org.); DANTAS, Aloísio (org). **Literatura da Paraíba**: Múltiplos olhares. Campina Grande: Locomotiva, 2020. pág 317.

CASSANDRA, Fidélia. **Melikraton**. Campina Grande: Latus, 2013. pág. 41

GREIMAS, Algirdas Julien (1973). Semântica estrutural. Cultrix; EdUSP, São Paulo, 1973.

Retrato do Último Boêmio. **O Jornal da Paraíba**. Campina Grande. 21 de Jun de 2012. Seção Cultura. Disponível em: <https://www.jornaldaparaiba.com.br/cultura/retrato-do-ultimo-boemio.html> Acesso em: 18 de Jul de 2021.

FONTANA, N. M.; ROSSETTI, M. **Linguagem & Ensino**,v.10,n.1,p.187-210,jan./jun.2007 Disponível: leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v10n1/07Niura.pdf. Acesso em: 19 de Jul de 2021.

Prova do Enem destaca poema de paraibano, mas omite autoria. Jornal da Paraíba. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2021/01/prova-do-enem-destaca-poema-de-paraibano-mas-omite-autoria/> Acesso em: 26 de Jul de 2021.

BONNICI, Thomas (org); ZOLIN, Lúcia Osana (org). **Teoria Literária Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas: Literatura de autoria feminina.** ZOLIN, Lúcia Osana. 3º ed. Maringá: Eduem, 2009. pág 327.

HABILIDADES PARA A LEITURA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: UMA ANÁLISE DA BNCC – LÍNGUA PORTUGUESA

Cícera Galdino DOURADO⁸²
Judite da Silva RIBEIRO⁸³
Neilson Alves de MEDEIROS⁸⁴

INTRODUÇÃO

Em face do cenário atual, o processo de escolarização, principalmente o Ensino Fundamental - Anos Finais, paira uma grande preocupação sobre a proficiência da leitura e a escrita sobre os alunos nessa faixa etária escolar. Na maioria das vezes, o nível de aprendizagem não corresponde à série/ano na qual estão cursando.

Segundo os órgãos que estudam e quantificam a qualidade de aprendizagem e ensino do Brasil, INEP e PISA, o nível de proficiência é muito baixo do que se espera dos alunos que concluem essa etapa escolar.

Com base nesses fatores e articulada com o Plano Nacional De Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC apresenta um conjunto de orientações orgânicas e progressivas de aprendizagem que objetiva o desenvolvimento de dez competências que são atribuídas a diversas habilidades ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica pautadas e orientadas "[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, [...]" (BNCC, 2018, p.7) da educação brasileira.

Com o foco na aprendizagem na idade certa e articulada às etapas para que os alunos tenham a possibilidade de introduzir, aprofundar e consolidar as habilidades, a BNCC dispõe de orientações para o desenvolvimento da leitura, incluindo as práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

Com base nessas premissas, este trabalho tem o objetivo de discutir como o eixo leitura na Base Nacional Comum Curricular aborda a cultura digital, considerando as habilidades necessárias para o aluno lidar com os diferentes gêneros pertencentes ao letramento digital.

⁸² ciceragd22@gmail.com, Graduada em Letras, IFPB.

⁸³ jdrbr@gmail.com, Graduanda em Letras, IFPB.

⁸⁴ neilson.amedeiros@gmail.com, Doutor em Linguística, IFPB.

Para tanto, fundamentamos a discussão teórica na BNCC (BRASIL, 2018) e nas contribuições sobre multiletramentos de Rojo (2012, 2013, 2015). No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza interpretativista, que se debruça sobre o eixo Leitura na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa, mais especificamente na seção sobre os anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Nossa atenção volta-se para a apresentação do eixo Leitura no referido documento e para as habilidades de leitura de gêneros digitais apontadas nas séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Com base nas discussões realizadas em nossa pesquisa, os resultados apontam que a Base Nacional Comum Curricular pretende impulsionar práticas de multiletramentos no eixo Leitura, o que se evidencia na introdução ao referido eixo.

Além disso, ao verificarmos as habilidades de leitura presentes no eixo Leitura, podemos perceber que o documento não aprofunda uma sistematização de como o professor de Língua Portuguesa deve operacionalizar a leitura de textos da cultura digital. No entanto, a partir das interpretações coerentes desse documento podemos elaborar procedimentos e mecanismos metodológicos para dar condições de aprendizagem e assim ocorrer o desenvolvimentos das habilidades referente ao eixo leitura.

Este trabalho está distribuído em três seções. A primeira apresenta o eixo leitura, analisando como ela é apresentada pela BNCC, a próxima seção explica as habilidades necessárias para aquisição da leitura, a terceira seção discute os gêneros digitais trazendo apontamentos necessários para o desenvolvimento das habilidades de leituras e assim ocorrer os multiletramentos, essa seção, também aborda a curadoria como uma atividade de criticidade e seletiva para aquisição da leitura de boa qualidade. E por fim, as considerações finais, compreendemos que as habilidades de leitura, no contexto atual, são desenvolvidas através dos gêneros digitais promovendo os multiletramentos.

2 EIXO LEITURA: UMA ANÁLISE DA BNCC

Ao iniciar a vida escolar, os alunos e seus respectivos familiares criam grandes expectativas para conhecer, identificar e decifrar, o mais rápido possível, os códigos escritos para estarem alfabetizados. No entanto, muitas das vezes, o processo de alfabetização, em volta da leitura, estaciona em "decifrar a junção de códigos escritos que formam palavras, frases ou textos". Como se sabe, tomando a leitura como processo de interação, compreende-se que seu domínio vai muito além da mera decodificação.

Segundo as discussões levantadas por Rojo e Moura (2019), a alfabetização não se resume à capacidade de ler, compreender e escrever os textos, se resumisse só a isto, não teríamos um número preocupante de proficiência na aprendizagem de Língua Portuguesa, como mostram os dados PISA 2019, que dizem que 50% dos alunos que concluem o Ensino Médio não adquiram habilidades e competências de leitura e escrita satisfatórias (BRASIL, 2020).

Segundo Rojo e Moura (2019, p. 13 a 20), o processo de alfabetização é uma atividade que tem de acompanhar a evolução social e tecnológica, na qual contribui para o processo desenvolvimento, assim, exigem dos sujeitos sociais letramentos “tudo que se faz na cidade hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não,” e multiletramentos, ou seja, o êxodo linguístico para novas tecnologias “para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos” que implicam em uma explosão múltiplas de letramentos.

Com base nessas informações, destacamos aqui as concepções que envolvem a leitura, a aprendizagem do eixo leitura não termina quando o sujeito aprende a ler, é uma atividade contínua que vai exigindo novas habilidades à medida que os novos letramentos vão surgindo na sociedade.

De acordo com a BNCC (2018, p. 71), “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação,[...]” Desse modo, entende-se primeiramente que a leitura é um componente que deve ser desenvolvido no ensino de Língua Portuguesa e que ela é um exercício linguístico que acontece ativamente entre o leitor e o ouvinte, entre o ouvinte e o leitor, leitor e o leitor, tal exercício é integrado à língua materializada, o texto.

A BNCC (2018) lista algumas "práticas de linguagem" ou atividades leitoras que podem ser desenvolvidas no processo de ensino de Língua Portuguesa:

sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.71).

Com base nessas informações, principalmente nas ações que se exigem no ato de ler, entendemos que existem três tipos de leitura: a verbal, a não verbal e a mista. A leitura verbal ocorre quando deciframos os códigos escritos, compreendendo-os e interpretando-os e expormos por meio da fala, a não verbal quando analisamos imagens, gestos e fenômenos e expormos por meio da fala e a mista, que é a conexão da verbal e não verbal, dois textos que

formam um único texto, imagem e textos escritos, com único propósito comunicativo. Na leitura mista o leitor deverá analisar os dois textos, identificar os elementos linguísticos, conectá-los para assim poder compreender e interpretar. Essas ações são provocadas pelos Hipertextos multissemióticos que estimulam os Multiletramentos (BNCC, 2018), onde veremos mais à frente neste trabalho.

No contexto da BNCC (2018, p. 72), a leitura “é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, [...]” mas, também, à leitura de imagens fixa ou em movimento e a sonora que acompanha e que constitui muitos gêneros digitais. Estes gêneros são foto, pintura, desenho, esquema, gráfico e diagrama (leitura estática/fixa), filmes, vídeos, séries, reels, propaganda audiovisual, etc. (leitura em movimento) e a música (leitura sonora).

Dando sequência a essa discussão, a BNCC (2018, p. 72) diz que as práticas leitoras compreende as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, em outras palavras, a leitura está relacionada, de uma forma ou de outra, a questões subjetivantes do leitor, isso porque sua compreensão e interpretação é baseada ao seu contexto social, familiar, econômico e cultural. E quanto mais práticas leitoras tiverem mais consciência terá sobre o que se ler.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2018, p.75)

Para ampliar o repertório de experiência leitora a BNCC propõe o desenvolvimento de competências e a ela são atribuídas diversas habilidades a serem alcançadas usando os gêneros textuais. No entanto, enfatiza e articula os repertórios leitores aos novos gêneros textuais que existem e surgem com as novas tecnologias de comunicação, os gêneros digitais, objetivando os multiletramentos.

As habilidades, propostas para o desenvolvimento do eixo leitura, podem dar condições para ampliação do repertório de leitura. A cada série/ano, a BNCC traz as habilidades de leitura a serem desenvolvidas, em que cada habilidade é consecutiva às séries/ano anteriores, desse modo, ela, a BNCC, introduz, aprofunda e consolida a leitura nas quais “as habilidades operam de forma articulada” (BNCC, 2018, p. 76).

A proposta da BNCC para eixo leitura não é trabalhá-la isoladamente dos outros eixos, mas, em conjunto com a oralidade, a produção textual e a análise linguística, coordenada aos gêneros textuais, especificamente a cultura digital, considerando as habilidades necessárias para o aluno lidar com os diferentes gêneros pertencentes ao letramento digital.

3 HABILIDADES PARA A LEITURA (MULTILETRAMENTOS)

As habilidades específicas de leitura proposta pela BNCC (2018) para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, o ensino fundamental são oriundas das competências, principalmente na competência quatro que orienta que, estudante deve ter a atribuição de utilizar diferentes linguagens, seja ela verbal e não verbal (oral, escrita, corporal, visual, sonora e digital) para assim poderem se “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (BRASIL, 2018, p. 09).

Ao observar e analisar essa competência e as demais que se referem ao eixo leitura, na BNCC (2018), entendemos que, para adquirir tais competências é necessário desenvolver uma série de habilidades proveniente da leitura. No entanto, esse documento contextualiza as competências e habilidades da leitura ao contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC.

Afinal, qual é o conceito de competência e habilidade? Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p.8) “competência é definida como a mobilização de conhecimentos”, no ensino de Língua Portuguesa são os conceitos e procedimentos que concepionam um conteúdo. A habilidade são as práticas, cognitivas e socioemocionais dos conceitos e procedimentos, agindo com “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.8). Em outras palavras, é a faculdade de utilizar recursos, conhecimentos, experiências, teorias e estratégias para solucionar ou resolver questões da vida cotidiana, com proeza, criticidade, autonomia, proatividade e altivez.

Assim, as habilidades de leitura nos dias atuais, levando em conta o contexto midiático, multimodalidade, hipertextualidade, intertextualidade, interdiscursividade, hipermídia, multissemióticos e multimidiáticos, a leitura exige do leitor um multiletramentos. Desse modo, a BNCC (2018) apresenta as práticas leitoras como uma dimensão inter-relacionada às práticas linguísticas, uso e reflexão.

De modo mais específico, as práticas linguísticas referem-se ao seguintes elementos: reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, buscando relacionar o texto com suas condições de produção; a Dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; reflexão crítica

sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura; adesão às práticas de leitura.

Por uma questão de espaço, não poderemos nos ater a cada prática listada. Analisando o conjunto proposto pela BNCC, verifica-se uma tentativa de contemplar a leitura em uma dimensão mais ampla, conduzindo o aluno por caminhos que vão desde a análise das partes da materialidade textual até os níveis sociocomunicativos, como os gêneros e as esferas da atividade humana. Nesse esforço identificado no documento da BNCC, podemos afirmar que esse conjunto de orientações alinha-se a uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua. Apesar de essas práticas já se mostrarem em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, vemos nos multiletramentos uma novidade que a BNCC realça em seu texto.

Para Rojo,

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (p. 13)

Como se observa na citação de Rojo, os multiletramentos figuram como algo muito novo para as práticas que circulam nas salas de aula de Língua Portuguesa. A tecnologia ganha um papel importante, abrindo espaço para que novas formas de linguagem sejam abordadas no estudo da língua.

4 REDES SOCIAIS E GÊNEROS DIGITAIS (CURADORIA)

Com o advento da modernidade surgem vários instrumentos tecnológicos e que se fazem presentes rotineiramente na vida das pessoas, tanto no dia a dia quanto no ambiente educacional. Nos dias atuais, a tecnologia está intimamente ligada à educação, fazendo parte da vida de professores e estudantes. Vale salientar que a Tecnologia, mais especificamente as TDIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), é uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, sendo uma grande facilitadora no processo de aquisição e ampliação de conhecimento, e como sabemos, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem para com seus alunos e no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um dos documentos normativos que regem a educação brasileira, destaca que compete a esse componente curricular:

(...)proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p.67).

Desse modo, como bem destacado acima, os estudantes devem ter contato com experiências que possam contribuir para a ampliação dos letramentos, e para que isso ocorra é indispensável que a tecnologia privilegie as interações multimidiáticas e multimodais. Para tanto, faz-se necessário que os professores introduzam em sala de aula gêneros digitais que favoreçam o desenvolvimento de seus alunos, e que esses gêneros sejam próprios para cada etapa do ano escolar dos alunos.

Os gêneros digitais possuem características que podem favorecer a aprendizagem dos alunos, tais como: a presença da hipertextualidade, havendo também uma mesclagem entre imagem, som e texto, e também há a presença da objetividade. Assim, os gêneros digitais podem ser vistos e empregados como aliado indispensável para a aquisição de conhecimento por parte dos alunos, pois permite que o professor trabalhe com metodologias que façam parte da rotina dos alunos e que eles já possuem certa familiaridade, favorecendo o seu desenvolvimento tanto na leitura quanto na escrita, dentre os gêneros digitais que podem ser trabalhados em sala de aula estão os vlogs, memes, podcast, gifs, chats, e-mails, fanfics, há também a mesclagem de gêneros em que são envolvidos em uma dada produção vários elementos que geram um novo gênero digital e entre outros.

Um elemento que está diretamente ligado aos gêneros digitais são as redes sociais, nas quais os alunos, e pessoas de modo geral, podem manifestar-se, expor opiniões, desejos, compartilhar e divulgar informações de forma rápida. Entretanto, deve ser levado em consideração que os gêneros digitais trabalhados em sala de aula devem servir para favorecer o processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento dos alunos. As redes sociais, podem ser aliadas nesse processo, mas também podem ser vistas como prejudiciais, dizemos aliadas quando utilizadas para adquirir e/ou compartilhar algum tipo de conhecimento, e por outro lado torna-se prejudiciais quando há a proliferação de notícias e informações falsas e que não se há a menor preocupação de checar a fonte antes de compartilhar. Assim sendo, como bem destaca a BNCC,

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2018, p.68).

Assim, entende-se que é necessário que haja a filtração de conteúdos/informações compartilhadas nas redes sociais. Portanto, não basta apenas os alunos estarem familiarizados com as redes sociais e já possuírem conhecimentos de como utilizá-las, é necessário que aprendam a ser curadores nesse processo, ou seja, eles devem utilizar métodos que possibilitem selecionar e articular as informações que estão em suas mãos e saibam fazer a filtragem do que é verdadeiro e do que é fake news, agindo com ética, criticidade e também com autonomia para discernir as informações que devem ser reportadas/compartilhadas.

No entanto, para que os alunos saibam fazer uma curadoria dos textos midiáticos objetivando as ações práticas leitoras propostas pela BNCC (2018), é necessário que lhe ofereçam condições possíveis de realizar essa habilidade. Essas condições devem não devem ser oferecidas com algo pronto, mas como atividade prática e crítica ao selecionar/filtrar os textos. A criticidade sobre a seleção dos textos digitais aumenta quando o objetivo não é só a leitura, mas também compartilhar.

A curadoria é uma ação que antecede o compartilhamento dos textos orais, verbais ou audiovisuais digitais pelas redes sociais, blogs ou site, segundo Rojo, em entrevista concedida a Palimpsesto, fala da necessidade de mostrar ao aluno que não se pode confiar em tudo que se encontra nas redes sociais, ele “Enfim, é necessário selecionar a informação a que se vai aderir. Não se pode comentar e aceitar tudo.” (ROJO, 2015)

Para Rojo (2015) a habilidade de “saber remixar, saber hibridizar, saber significar, saber qual é o critério estético interessante em uma remixagem ou por que uma remixagem é boa.” que constitui a curadoria dentro do perfil estético digital ajuda na formação do leitor da era digital, porém com a qualidade maior de mentalidade crítica e produtiva das gerações anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o nosso estudo levou em consideração a questão das dificuldades apresentadas por grande parte dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, em relação aos aspectos relacionados à leitura adequada, tomando como base o que se espera da compreensão desses alunos nesta etapa de nível de ensino.

Desse modo, se fez necessário analisar a BNCC no que se refere às suas orientações para o adequado desenvolvimento dessa habilidade e, para tanto, foi imprescindível mencionar uma temática de grande importância dentro do âmbito educacional e que vem contribuindo significativamente no processo de ensino e aprendizagem, que é a questão das tecnologias

digitais, na qual surgiu outro conceito de grande relevância que é o da curadoria digital, em que é notório a importância que a BNCC dá para estas temáticas, apesar de perceber-se que não há um direcionamento preciso que possa nortear os professores dentro da sala de aula a como fazer essa abordagem com seus alunos.

De todo modo, é notório que o docente em suas aulas direciona os alunos no caminho que os mesmos devem seguir no processo de apropriação dos gêneros digitais e conseqüentemente da cultura digital, em que ao mesmo tempo que os professores aprendem a ser curadores dos conteúdos ofertados nas redes, ele também ensina os seus alunos a serem novos curadores e mostra a importância de filtrar e partilhar o que encontram nas redes, contribuindo assim para a formação educacional e pessoas de seus alunos.

Mediante as contribuições de Rojo fundamentando o conceito de multiletramentos e de curadoria correlacionando as abordagens feitas pela BNCC, entendemos que as habilidades de leitura a serem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira foram extraídas das competências que direciona as orientações da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, para que as habilidades sejam desenvolvidas é necessário que as competências referentes a leitura sejam consolidadas.

Compreendemos, também, que as habilidades de leitura, no contexto atual, são desenvolvidas através dos gêneros digitais promovendo os multiletramentos, para que isso ocorra deve-se ser ofertado condições de aprendizagem que leve os alunos a realizar a leitura de forma críticas, e assim, possam interpretar e compreender o que leu de forma consciente, sem discriminar os gêneros já existentes.

Portanto, tendo em vista os aspectos observados sobre as habilidades para a leitura no contexto da cultura digital apresentada pela BNCC (2018) na Língua Portuguesa, como essas habilidades se constituem por meio dos multiletramentos e a importâncias da curadoria dos gêneros digitais dentro de viés analítico, percebe-se que as habilidades da leitura não se resumem à mera decodificação de letras ou sílabas para assim nomear um objeto ou qualquer substantivo, mas uma ação analítica, reflexiva, interpretativa e compreensiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matriz de referência de ciências humanas do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

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

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais** para o ensino fundamental /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. QEdu. Distribuição dos alunos por nível de proficiência. 2019. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?gclid=CjwKCAiA9tyQBhAIEiwA6tdCrPMfNmgiEts-8qi4Lfc21hLLHpbyprZtJUGpwshAtKonmfdJO-mWBoCHZkQAvD_BwE>. Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

ROJO, Roxane; Moura, Eduardo. Letramento; Mídias; Linguagens. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino)

ROJO, Roxane. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. PALIMPSESTO. [Entrevista concedida a] Luiza Vicentini (Mestranda em Literaturas de Língua Inglesa) Juliene Kely Zanardi (Mestranda em Língua Portuguesa). Nº 21 | Ano 14 | 2015 | p. 329-339 | Entrevista (1) | 330.

**A METAMORFOSE DE JOANA EM “VÓ, A SENHORA É LÉSBICA?”, DE
NATALIA BORGES POLESSO**

Kallyne Victória Matias ARAÚJO⁸⁵
Rosângela de Melo RODRIGUES⁸⁶

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir de discussões levantadas na disciplina de Ficção Brasileira Contemporânea, ministrada no período 2020.2 na Universidade Federal de Campina Grande, acerca da temática referente à literatura *queer*, da qual consideramos características específicas. A partir de reflexões sobre a temática, e tendo como objeto de estudo o conto “Vó, a senhora é lésbica?”, de Natália Borges Polessos, surge a indagação: Como as relações de poder se evidenciam na literatura *queer* de escrita feminina sobre mulheres lésbicas?

Para responder ao referido questionamento, esta pesquisa se propõe a realizar uma análise do conto pensando nas discussões expostas dos pressupostos teóricos propostos por Rodrigues (2016), sobre estudos culturais e autoria feminina, Judith Butler (2010), no tocante ao gênero, e Adrienne Rich (2010), que desafia o apagamento da existência lésbica. Isto posto, objetivamos 1º) tecer uma discussão sobre gênero, sexualidade e relações de poder e 2º) observar as relações de poder implicadas na trama, por termos como objeto principal da análise o sujeito mulher construído dentro da narrativa.

Trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e de natureza interpretativa, cujo caminho metodológico traçado corresponde aos objetivos anteriormente expostos. O corpus do trabalho se constitui a partir da presente introdução, seguida pelo desenvolvimento, que expressa a nossa fundamentação teórica e análise, e, por fim, temos as considerações finais e referências bibliográficas.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de estudos culturais adotado por Rodrigues (2016) tem como interesse central a percepção do entrecruzamento das estruturas sociais e das formas e práticas culturais,

⁸⁵ kapitulyne.araujo@gmail.com, graduanda, Universidade Federal de Campina Grande.

⁸⁶ rosangelamelo568@gmail.com, doutora em Literatura e Interculturalidade, Universidade Federal de Campina Grande.

questionando as hierarquias sociais e políticas da oposição entre o tradicional e o novo. Compreendemos, assim, que trata do estudo das relações estabelecidas entre o que é novidade e o que está no cânone, marcado pelo tradicionalismo histórico e socialmente constituído.

Antes mesmo dos estudos sobre mulheres elencados pelo feminismo e representantes, ou dos estudos sobre sexualidade de Foucault, os estudos culturais já abriam caminho para a teoria *queer*, e, convenientemente, para a literatura *queer*, ao ressaltar a mulher como um sujeito social marcado pelas relações de poder. Diante disso, destacamos o papel da Antropologia Clássica, que, ainda conforme Rodrigues (2016), principiou os estudos sobre gênero ao evidenciar que as identidades não se estabelecem a partir do binômio macho e fêmea, ou seja, por diferenciação biológica. Antes, se constitui por construções simbólicas coletivas, formadas no social pelo querer do indivíduo, assumindo o papel social que lhe couber.

Com isso, assumimos que a identidade se forma a partir de como o próprio indivíduo se define e se apresenta na sociedade e de como, reciprocamente, é definido e reconhecido por ela. Compreendemos, por tanto, que os conflitos identitários sempre existiram, ainda antes da contemporaneidade e dos termos que se fazem conhecidos atualmente. Sobre isso, Rodrigues (2016) afirma que:

No nosso passado histórico as fraturas identitárias quase sempre resultavam dos conflitos ligados à desterritorialidade, à escravidão e à sobrevivência dos envolvidos, enquanto hoje elas assumem caráter mais político e subjetivo. Antes os excluídos não tinham direito à voz, não possuíam mecanismos para expressar uma resistência, e por essa razão não tinham a força política e a visibilidade que hoje é perceptível em grupos minoritários, o que nos passa a impressão de que os conflitos identitários são produzidos por nosso contexto histórico. (RODRIGUES, 2016, p. 18)

Tomamos como ponto central para esta discussão a percepção de que, no caminho histórico traçado para o tradicional e o novo, as formas de repressão mudaram, mas a repressão em si continua. Todavia, se antes aqueles que eram excluídos não possuíam voz e dependiam de outras para representá-los, hoje suas vozes são reconhecidas, resistem e ganham espaço no cenário político social, e um dos importantes canais para a impressão dessa voz está na literatura, o que abre o caminho para os estudos *queer*. Portanto, trazemos destaque para os tópicos sexualidade e gênero. Na contemporaneidade, os assuntos são tratados com mais fluidez e as discussões a esse respeito estão mais afloradas.

A respeito do gênero, e retomando a discussão sobre as relações de poder, Butler (2010) afirma que o poder parece ser essencial para a construção da estrutura binária em que se pensa

o gênero, o que sustenta uma hierarquia de gêneros e a heterossexualidade compulsória. A autora aponta que a distinção entre sexo e gênero foi:

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. (BUTLER, 2010, p.24)

Essa concepção de que a biologia é destino sustenta uma ideia de determinismo biológico, que naturaliza a desigualdade entre homens e mulheres e fortalece a relação de poder inerente ao binômio. Todavia, de acordo com Firmino e Porchat (2017, p.56), “escapamos do determinismo biológico, mas não da compulsão cultural que utiliza o sexo como referência.”, ou seja, culturalmente precisaremos nos tornar um “ser mulher/ser homem” esperado, na compulsão pelo binarismo alimentado pela heterossexualidade compulsória, que é sustentada pelas relações de poder, ao produzir essas diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais.

Em relação a sexualidade, evidenciamos duas das caracterizações, que interessam à nossa análise, do que, segundo Rich (2010), fortalece as relações de poder do homem sobre as mulheres. São elas: a) a negação da sexualidade das mulheres, e aqui destacamos as reações punitivas e repressivas em razão da sexualidade lésbica, e também a negação da sexualidade da mulher mãe e da mulher pós-menopausa; e b) o apagamento da mulher nas amplas áreas de conhecimento e de realizações culturais da sociedade, e, nesse caso, destacamos especialmente o apagamento da existência lésbica na literatura como representação da cultura. Assim, temos que:

as mulheres têm sido convencidas de que o casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios. [...] o apagamento da existência lésbica (exceto quando vista como exótica ou perversa) na arte, na literatura e no cinema e a idealização do amor romântico e do casamento heterossexual são algumas das formas óbvias de compulsão, as duas primeiras expressando força física, as duas outras expressando o controle da consciência feminina. (RICH, 2010, p. 26)

Desse modo, tendo em mente essas considerações, trazemos à tona o conto " Vó, a senhora é lésbica?", da obra *Amora*, de Natalia Borges Polezzo, no intuito de, a partir de sua análise, enfatizar as marcas definidoras da literatura brasileira *queer* nos dias atuais.

O conto é narrado por Joana, que está reunida com alguns familiares na casa da avó, onde passa as tardes desde a infância. A pergunta que intitula o conto é também o ponto inicial da narrativa. Um dos primos faz esse questionamento à avó, por nome Clarissa. Nesse

momento, a narradora-personagem, Joana, entra em conflito, e a sua sexualidade nos é revelada. Joana é lésbica e mantém o namoro escondido de alguns familiares. Seu primo, Joaquim, no entanto, sabia. O temor da personagem estava na revelação da sua sexualidade. Joaquim é uma personagem importante na trama, dentro da perspectiva que estamos tratando, pois é ele o gerador de conflito interno tanto em Joana quanto na avó. Ele gera desconforto nas personagens, quando traz esse assunto para a conversa.

Uma marca interessante nesse momento da narrativa está na estrutura do texto, constituído por longos parágrafos, sem distinguir os espaços, ou mesmo um parágrafo quando é uma fala de alguém, ou quando o conteúdo temático da narração é alterado. Percebe-se uma representação do fluxo do pensamento da personagem narradora, que estava desesperada pelo medo de ser "descoberta". Temos a impressão de que o texto está acelerado, um pouco bagunçado, representando, talvez, a agitação e aceleração da mente da personagem. São inúmeros pensamentos no espaço de tempo entre a pergunta de Joaquim e a resposta da avó. A personagem experimenta o medo, a desconfiança, a ansiedade e revive sua própria descoberta. Tem medo de "sair do armário" para a avó e para o restante da família. Desconfia que o primo vai lhe delatar naquele instante, como visto em: " Joaquim sabia sobre mim e me entregaria para a vó e, mais tarde, para toda a família. Senti um calor legal subir pelo meu pescoço e me doer atrás das orelhas" (POLESSO, 2015 , p. 16)

A sensação narrada demonstra a chegada do medo, ou talvez pavor seja uma palavra mais apropriada, e da ansiedade. Ansiedade esta que, como já comentado, pode ser percebida pelo fluxo de pensamento de Joana. Mais uma vez trazemos à discussão a figura de Joaquim, única personagem masculina realmente ativa dentro da narrativa. Na figura de homem, é ele quem causa o desconforto. Ele ativa o medo na personagem, sendo uma representação da sociedade. Para além disso, sabemos na trama que o menino faz essa pergunta por ter ouvido o comentário dos pais, o que nos mostra uma reprodução de padrões normativos, que são historicamente construídos e perpassam gerações.

Vieira e Figueiredo (2020, p. 69) afirmam que "o menino começa a rir quando Clarissa responde "sim", seguido da outra neta Beatriz, que embora muito pequena, também passa a relacionar o termo "lésbica" com algo cômico.". Ao reviver sua própria descoberta, a personagem recorda de sua infância, quando a avó contava histórias para ela e narra a de Gregor Samsa, que "Depois de uma noite cheia de sonhos curiosos, ele acorda se sentindo muito estranho, tão estranho que não é capaz de se levantar da cama. Eu pensava que já tinha me

sentido daquele jeito." (POLESSO, 2015, p. 16-17). A história vinha de um livro chamado "A metamorfose".

O primeiro ponto a ser destacado é: a garota percebe em si uma certa diferença desde a infância. Ela se sente estranha. A leitura traz para a personagem esta percepção, além de uma identificação com o personagem da história que ouvia. Outro ponto a ser destacado é o apego que ela sentia por aquela leitura, que foi a sua primeira, na adolescência. O título da obra nos é sugestivo, quando o associamos à idade de Joana quando leu, pois a adolescência é uma fase de metamorfose. Talvez um desabrochar para quem ela realmente era. Todavia, é na faculdade que ela vem desabrochar para o amor. É onde ela conhece Taís, e rapidamente se vê enamorada por ela. Engatam um relacionamento após pouco tempo de convívio. Na biblioteca da faculdade, em um lugar mais privado, elas têm sua primeira experiência como um casal. Joana afirma que "sabia o que fazer, só que nunca tinha feito" (POLESSO, 2015, p. 18), o que nos revela a consciência da personagem de sua condição lésbica.

A mente da personagem nos leva novamente para antes, nesse despertar de memórias do seu fluxo de pensamentos, e é quando tia Carolina nos é apresentada. Tia Carolina é a amiga de Vó Clarissa, que todas as tardes faz uma visita. Essa visita é sempre muito bem recebida, com tudo que se tem de melhor na casa: a melhor louça e prataria, uma caixa de delícias que era reservada para elas duas, pois para as crianças era apenas curiosidade. A avó estava sempre radiante junto a essa amiga, já Carolina, no entanto, "[...] trazia, quase sempre os olhos de embarço [...], os passos incertos, as mãos cheias de anéis que se torciam em si mesmos, os ombros para cima sempre. Parecia que não queria estar ali." (POLESSO, 2015, p. 18)

Percebemos que a personagem, apesar de todos os dias ir encontrar Clarissa, parecia desconfortável, tensa e ansiosa. Apesar de perceber, quando mais velha, em meio às lembranças, na infância Joana tinha grande admiração por Carolina. Talvez outro traço de identificação. Chegou a jogar talco na cabeça para ficar parecida com ela, que tinha cabelos brancos, mas não parecia velha. Carolina é retratada como alguém de grande beleza.

Quando reflete sobre a relação da avó com Tia Carolina, é que Joana percebe: a avó estava completamente perdida, triste, vazia, displicente, chorando, bebendo e fumando em um período no qual tia Carolina deixou de aparecer. Quando esta volta ao convívio da família, Joana relata que a "[...] avó parecia outra mulher. Estava bem vestida, contente e voltou a cheirar a perfume e creme de lavanda." (POLESSO, 2015, p. 19). É quando ela percebe que a

avó é, de fato, lésbica. Percebe que o relacionamento entre a avó e Carolina é amoroso. E, enquanto Clarissa revela aos netos esse segredo, Joana se encontra, novamente, presa em seus pensamentos, e a narrativa muda, volta a ser acelerada.

Está presa em um transe, enquanto observa uma tapeçaria com motivos medievais que cobria a parede atrás da avó, uma imagem de uma festa, a moça devaneia sobre a sua relação com Tais e a relação da sua avó com Carolina. O momento é como a dança que a imagem sugere. Os casais estão dançando, num momento mágico em que Joana se percebe como igual: igual a sua avó, igual a tia Carolina. É quando, talvez, uma nova metamorfose lhe assalta. Talvez já não se sinta mais tão sozinha, ou tão estranha. Existe uma solidão enorme no silêncio de não dizer quem é. Não se autoafirmar. Há violência no silêncio de não ser quem se é, ou ser em oculto.

Mais uma vez, é importante ressaltar a identificação de Joana com Carolina. Ambas parecem se envergonhar e temer quem são. Ambas habitam nesse lugar de silêncio. A avó é lésbica, e isso é conhecido por familiares, pois Joaquim ouviu esse "rumor" dos próprios pais. Apesar de Joana até aquele momento não ter percebido isso, e não ter conhecimento do fato, quando escuta a avó afirmar quem é, fica calada sobre si. Não compartilha com a avó quem ela é, seus pensamentos. Todos sabiam, mas ela não contava para a família, por medo, insegurança.

Tia Carolina era casada. Joana afirma que ela "tinha sido" (POLESSO, 2015, p. 20). Talvez por ceder a uma imposição social. Percebemos um conflito de gerações, mas também um encontro. São vivências distintas de condições semelhantes. Socialmente, no viver contemporâneo, seria mais fácil para Joana assumir quem era, apesar do medo de falar aos familiares. Para Clarissa e Carolina pode não ter sido tão fácil. As duas parecem ter precisado ceder à normatividade. Foram casadas com homens. Clarissa teve filhos, agora tem netos, apesar de o relacionamento delas contar com 20 anos de duração. Costa (2020), comenta que

Há aqui duas tensões em estágio de vida diferentes a velhice e a juventude, mas que culminam em uma finalidade próxima: a apreensão em falar pra família sobre seus relacionamentos lésbicos, fruto de uma autocensura ocasionada pelo discurso ainda homofóbico de uma parte da sociedade, que ainda enxerga a heterossexualidade como norma e a homossexualidade o desvio. (COSTA, 2020, p. 60)

Apesar disso, compartilham o amar outras mulheres. E essa percepção traz para Joana, talvez, uma nova metamorfose. Abre o seu olhar para outras vivências, acolhe, diminui a solidão que ela sente.

Entra aqui também a relevância da discussão sobre vozes. Tratamos aqui com uma autora feminina, que escreve sobre mulheres. A narradora é uma mulher, falando sobre amor entre mulheres. Dentro dessa discussão nós encontramos um machismo na vivência das avós: a violência de não ser quem é, para se colocar no papel que a mulher deveria assumir dentro de um padrão esperado por um determinado contexto social. O papel de mãe, por exemplo, ou o de esposa de um homem. Aqui, no entanto, essas mulheres e suas relações ganham destaque de tal maneira, que os relacionamentos heteronormativos é que estão em plano de fundo. Podemos considerar uma narrativa de empoderamento feminino e, também, da mulher lésbica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante a tudo o que foi exposto, elencamos temáticas referentes aos conflitos internos das personagens, as reproduções de padrões normativos impostos pela sociedade, ao preconceito, machismo e patriarcado, ao papel do sujeito homem dentro da narrativa, à dependência emocional, à identificação, à solidão da pessoa não-heterossexual e aos papéis socialmente construídos para os sujeitos homem e mulher. Tais resultados nos levam a refletir sobre a importância de uma narrativa de autoria feminina para exposição, na ficção, do que pode retratar o social, e ainda delegar valorização à existência lésbica.

A existência do que conhecemos como literatura queer brasileira, por si só, já demonstra bem a resistência contra as relações de poder, mas encontramos ainda a literatura produzida por mulheres sobre mulheres lésbicas, que apesar de ainda ser considerada rara, firma lugar para o registro dessa existência em um espaço cultural que deve ser explorado, estudado e exposto, como maneira de resistir ao apagamento gerado pelas relações de poder e pelo cânone.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COSTA, Ludmilla da Silva. A construção de personagens lésbicas na obra " Amora" de Natalia Borges Polezzo. **Anais do Congresso Brasileiro de corpo, raça, sexualidade e gênero**, v.2, n. 1, jan./abr. 2020.

FIRMINO, Flávio Henrique.; PORCHAT, Patrícia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. *Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.*, Araraquara, v.19, n.1, p. 51-61, jan./ jun. 2017. ISSN: 1413-2060.

POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

RODRIGUES, Rosângela. Mulheres e amores em ficções de autoria feminina. Campina Grande: EDUFPG, 2016.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Revista Bagoas, Natal, v. 4 n. 5, pag. 17-44, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742> . Acesso em: 20 nov. 2021.

VIEIRA, Vanessa Ferreira; FIGUEIREDO, Eurídice. Casais felizes e relações duradouras: a representação da existência lésbica na obra Amora, de Natalia Polessa. **Anu. Lit.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 67-76, 2020.

QUESTÕES DE GÊNERO NA POÉTICA ERÓTICA DE GILKA MACHADO E MARINA COLASANTI

Monaliza Barbosa ARAÚJO⁸⁷

Tássia Tavares de OLIVEIRA⁸⁸

1 INTRODUÇÃO

A poeta Gilka Machado é considerada pioneira na poesia erótica no Brasil. A escritora começou muito cedo no mundo da literatura. Aos 14 anos de idade venceu um concurso de poesia ganhando os três primeiros lugares usando pseudônimos para três poemas diferentes. A autora inicialmente publicou *Cristais Partidos* (1915), o volume preconiza a quebra de interditos a partir de uma inovadora linguagem carregada por uma forte energia erótica.

A escritora Marina Colasanti é uma voz contemporânea ainda muito ativa. A autora ganhou o famoso prêmio Jabuti em 2017 pelo seu livro de poesia *Passageira em trânsito* (2009). Os poemas da obra trazem voz à figura feminina ao expressar suas vivências e desejos a partir de versos eróticos que rompem com as imposições da sociedade sobre a sexualidade da mulher.

Nós acreditamos que essas vozes femininas presentes em dois períodos distintos revelam a tensão vivida pela mulher brasileira diante de um sistema patriarcal em que ambas as autoras estão inseridas. Nesse sentido, buscamos analisar dois poemas: "Essa Amplidão" (2009) de Marina Colasanti e o soneto "VIII" da série "Noturnos" (2017) de Gilka Machado. Por meio de um viés comparativo, buscamos analisar nos poemas a inter-relação do erótico como categoria emancipadora diante da figura feminina presente no início do século XX e na contemporaneidade.

2 O PODER DO ERÓTICO DE GILKA MACHADO E MARINA COLASANTI

É notório que na tradição literária há predominância de textos escritos por homens, principalmente no âmbito erótico, gerando assim um apagamento da voz feminina. Segundo

⁸⁷ monalizabarboza06@gmail.com, Bolsista do PIBIC, Graduanda em Letras Português (UFCG)

⁸⁸ tassiatavares@gmail.com, Professora de Literatura (UFCG), Orientadora da pesquisa, Graduada em Letras (UFCG), Mestra e Doutora em Letras (UFPB)

Silvana Silva (2010), as mulheres trabalham durante séculos em tentativas internas para romper com as fraturas que o silenciamento literário decretou no mundo da escrita de autoria feminina.

O lugar do erótico foi muitas vezes negado a mulher ao longo da nossa história, no qual sentir prazer ou até mesmo ter conhecimentos sobre o ato sexual era pecaminoso. De acordo com a historiadora Del Priori (2011), a repressão sexual que as mulheres sofriam era pesada demais e estava profundamente intrincada a moral tradicional, obrigadas a se orgulhar de valores impostos sobre a castidade e a pureza. Além disso, a sexualidade feminina foi podada e reclusa apenas ao lar.

Liberdade, claridade e sociabilidade constituíam as aspirações femininas, quando diferentes mecanismos de dominação uniam ainda a sexualidade da mulher simplesmente à procriação e reservavam para ela uma função exclusivamente materna, retendo-a no ambiente doméstico e levando-a a viver, como uma figura secundária, à margem do processo social, sem autonomia para traçar seus caminhos. (SOARES, 1999. p. 97-98)

Diante dessa atmosfera de repressão em que a figura feminina era destinada ao ambiente doméstico, a poesia abre caminhos para as mulheres terem voz e trabalharem seus desejos reprimidos pela sociedade moralista. Dessa maneira, em *Cristais Partidos*, a poeta trabalha a partir de muitas sinestésias em seus poemas, cujo recurso estilístico "nos levam a perceber, na poesia brasileira, tentativas femininas de rompimento do moralismo cristalizadas socialmente" (SOARES, 1999, p. 95).

As sinestésias são transgressoras porque manifestam na poesia as inquietações da figura feminina perante a descoberta de seus próprios desejos. Dessa forma, há uma materialização do rompimento desse moralismo, uma vez que as sinestésias na poesia *gilkaniana* une muitas vezes a sensibilidade aos cinco sentidos, que são proibidos à mulher.

Trata-se do erotismo como caráter emancipatório da existência feminina, de viver plenamente os seus desejos. A autora Audre Lord (2020) afirma que o erótico é uma força que está dentro de todas nós, e uma vez solta do seu encapsulamento advindo das restrições impostas às mulheres, essa energia fortalecedora flui e eleva todos os sentimentos e fortalece nossas experiências.

O erótico na poesia de Gilka Machado construído com um eu lírico feminino, além de criticar as relações normativas, também apresenta um eu poético que é conhecedora de sua própria sexualidade. Como afirma Soares (1999, p. 116), Gilka cria uma consciência voltada para "a construção da identidade da mulher que, pela livre fruição do prazer, dá um passo importante para sua emancipação."

Durante muito tempo a voz da mulher foi deslegitimada por uma ideologia falocêntrica que poda a plena realização feminina de sua sexualidade. Diante disto, ainda é considerado um tabu a sexualidade da mulher em nossa cultura, levando a proibição que está intrinsecamente ligada ao silenciamento "sobre questões de sexualidade, tanto as que envolvem o ato erótico propriamente dito, quanto as que dizem respeito às idiossincrasias do corpo feminino e até mesmo as do corpo masculino." (SILVA, 2008, p. 159).

Nesse sentido, na contemporaneidade, Marina Colasanti é uma voz muito importante para literatura de autoria feminina, visto que seus poemas superam os três interditos impostos à mulher: "o interdito à palavra, o interdito ao exercício pleno da sexualidade e o interdito à enunciação da sexualidade." (SILVA, 2010, p. 159). A poesia *colasantiana* vence esses interditos devido sua forma de abordar assuntos ainda tabus de maneira explícita e desembaraçada.

Na poesia de Colasanti "o reinado do erótico infiltra-se no domínio do poético, mais especificamente do poético de autoria feminina, rompendo séculos de interditos à sua voz, a mulher enuncia alto, em bom som e com maestria literária sobre o exercício da sexualidade." (SILVA, 2008, p. 175). Os poemas desbravam um lugar de luta da mulher contemporânea: conquistar seu direito de viver de forma plena sua sexualidade. Assim, por meio de um eu lírico feminino que desfruta de maneira autônoma o seu corpo e seus desejos.

Portanto, nos poemas de Gilka Machado e nos de Marina Colasanti podemos encontrar a manifestação do erótico a partir da voz feminina protagonizando a liberdade das amarras de uma sociedade patriarcal, uma vez que apresentam um eu lírico possuidor do seu direito como ser desejoso no mundo. Além disso, Gilka Machado no início do século XX marca a literatura feminina com a temática erótica de sua poesia, pois a partir da sua linguagem preconiza a quebra dos interditos impostos às mulheres, configurando um "desvelamento do universo feminino e da sensualidade, expondo as carências, as vicissitudes, os traumas e as paixões da mulher" (DAL FARRA, 2017, p. 25). Outrossim, Colasanti preconizava em sua poesia um eu lírico e enuncia o prazer sexual, possibilitando a mulher de ser protagonista de sua própria enunciação. (SILVA, 2008).

A poesia de Colasanti é permeada pelo erotismo e pelas reflexões sobre a condição da mulher contemporânea. Dessa forma, segundo Silvana Silva (2010), a escritora luta a favor do direito à enunciação literária feminina e traz à luz reflexões que colaboram com os questionamentos acerca de uma base hermenêutica que defende uma superioridade masculina, que estabelece interditos às diversas vozes femininas perante um cânone literário

predominantemente masculino, no qual enxerga os escritos de autoria feminina como uma literatura marginal.

3 O NOTURNO ERÓTICO DE GILKA MACHADO

A poeta Gilka Machado começa a publicar suas poesias de cunho erótico desde muito jovem, assim, a autora lança seu primeiro livro de poemas intitulado *Cristais Partidos* (1915) com apenas 22 anos de idade. Esse dado é importante para essa pesquisa, pois delimita o contexto histórico e cultural do início do século XX dotado de ideais conservadores em que a autora estava situada. Deste modo, Gilka Machado causa um rebuliço na sociedade leitora de sua época, pois “preconiza a quebra dos interditos na sua poética e um simbólico rompimento com o destino rotineiro da mulher-poetisa nacional.” (DAL FARRA, 2017, p. 18). Um exemplo disso é o poema VIII da série “Noturnos” presente em seu livro de estreia.

VIII

É noite. Paira no ar uma etérea magia;
nem uma asa transpõe o espaço ermo e calado;
e, o tear da amplidão, a Lua, do alto, fia
véus luminosos para o universal noivado.

Suponho ser a treva uma alcova sombria,
onde tudo repousa unido, acasalado.
A Lua tece, borda e para a Terra envia,
finos, fluídos filós, que a envolvem lado a lado.

Uma brisa sutil, úmida, fria, lassa,
erra de quando em quando. É uma noite de bodas
esta noite... há por tudo um sensual arrepio.

Sinto pelos no vento... é a Volúpia que passa,
flexuosa, e a se roçar por sobre as cousas todas,
como uma gata errando em seu eterno cio.

(MACHADO, 2017, p. 111)

Neste soneto Alexandrino temos presente em toda a sua construção uma aura sensitiva que emana uma grande cumplicidade com a natureza e exala sensualidade a partir do contato do eu lírico com a "etérea magia" encontrada na noite. Segundo Suzane Silveira (2021), o eu

lírigo dos poemas gilkeanos manifesta o desejo a partir da força unitiva da natureza, na qual age como princípio vital para o sujeito poético na construção do erótico e das marcas sensoriais do poema. Dessa forma, à medida em que a voz poética é invadida pela noite, nota-se um gradativo despertar do erótico, em que a noite não incomoda a atmosfera de quietude que se constrói: “nem uma asa transpõe, o espaço ermo e calado;”, sendo assim, o espaço sereno propiciado pela natureza auxilia o eu lírico na imersão gradativa envolvente da volúpia.

A lua é o elemento que “tece véus luminosos para o universal noivado”, para a união espiritual da amplidão da noite com a voz poética presente no poema, pois esse espaço aguça os seus sentidos. A figura da lua também “tece, borda e envia,/ finos, fluidos, filios, que a envolvem lado a lado.”, o uso das aliterações nesses versos transbordam sensualidade a partir da repetição das fricativas /f/ e /s/, que promovem um sibilar ao serem pronunciadas. Ademais, as expressões “universal noivado”, “envolvem lado a lado”, “unido, acasalado”, expressam sensualidade, envolvimento e sincronia da voz poética com a construção do erótico por meio da noite ao seu redor.

O tato é um elemento muito usado para a construção das sensações no poema, sendo assim, esse recurso constrói o ponto alto da temática de cunho erótico, visto que a partir de “Uma brisa, sutil, úmida, fria e lassa” que perpassa o eu lírico e é sentida de forma intensa em seu corpo, promovendo “um sensual arrepio”. Esse arrepio sensual traga a voz poética e a leva a sentir a união estática com a natureza, e posteriormente com o aveludar da brisa: “sinto pelos no vento (...)”. Essa sensação de sentir “pelos no vento” nos remete a liberdade sentida pela voz do poema. Posto isso, pode-se notar a transgressão na obra de Gilka Machado, uma vez que situada em uma sociedade moralista, a autora escandaliza os leitores da época e proporciona uma ruptura não só através de sua poética, mas posteriormente de uma tradição literária que silencia as vozes femininas, proporcionando assim “um novo patamar para o desempenho artístico da mulher, uma resistência concreta ao discurso patriarcal.” (DAL FARRA, 2017, p. 22).

No último verso do poema se forma a imagem da gata no cio, percebe-se o inebriar dos sentidos ao comparar o eterno cio da gata a volúpia que assim como o vento está a “roçar sobre as cousas todas”, assim como os trejeitos de uma gata no cio emaranhando e errando embevecida em seus próprios sentidos. Nesse momento, nota-se o auge do erotismo no poema. Por detrás do véu tecido pela lua, no ápice da trama do prazer, a voz poética traça a união cósmica alentada pela noite que faz florescer seus desejos mais interiorizados e caminhar para o autoconhecimento proporcionado pelo erótico.

Segundo Gotlib (2018, p. 369) "a poesia ganha configurações mais concretas no registro das sensações, quando se atém a manifestações físicas de caráter sensorial, mas também sensual, sexual, erótico, com uma terminologia até então inusitada no repertório de produção feminina.". Dito isto, em "Noturnos VIII", há o uso de expressões inusitadas, como sentir "pelos" no vento e a figura da gata errando pela noite "em seu eterno cio". Todas essas novas terminologias dão margem para que o erótico se manifeste de forma ousada e tangível, mas, sobretudo, se trata de uma linguagem de resistência que transgride os interditos que são impostos às mulheres por uma hermenêutica falocêntrica que silencia suas vozes.

Essas expressões inusitadas são consideradas temas proibidos e tabus para as mulheres. Deste modo, Gotlib (2018) afirma que ao caminhar por territórios que abordem a temática sensorial do corpo, a mulher quebra o estereótipo feminino de puritana e pecadora, visão construída pelo patriarcado. Nesse sentido, Gilka Machado, ao trazer uma voz feminina que aborda temáticas tabus para mulheres, permite-se registrar o erótico em sua poesia, território até então predominantemente dominado pelos homens.

É importante ressaltar que em todo o poema não há marcas de um amado, portanto, para a voz poética que permeia o texto, o erotismo presente é despertado através da natureza e se manifesta a partir de sua força vital e da conexão espiritual com o cosmos e consigo mesmo. Como afirma Audre Lorde (2020), o erotismo é a afirmação de uma força vital operante nas mulheres; de uma energia criativa que se auto conecta com o poder de sentir ao máximo o deleite das sensações, de modo que o corpo se faz presente em total conexão com a atividade feita no momento. Dessa maneira, o eu lírico é despertado pelo encontro da noite e a partir dela sente ao máximo todas as manifestações sensoriais e espirituais presentes diante da conexão com sua força vital que desencadeia a liberdade e o autoconhecimento a partir do erotismo.

4 A AMPLIDÃO ERÓTICA DE MARINA COLASANTI

Na contemporaneidade, Marina Colasanti também advoga pelo seu direito de enunciação literária. Assim, aborda temas ainda proibidos para as mulheres no século XXI, como a liberdade sexual e o direito sobre seus próprios corpos que por vezes ainda são objetificados. Em vista disso, a autora aborda em seus poemas "o corpo feminino como um território não somente desejado, mas também desejoso." (SILVA, 2008, p. 160). Essa liberdade sexual, assim como em "Noturnos VIII", também é experienciada a partir do contato com a

natureza, no entanto, tal contato no poema a seguir é desencadeado diante da aproximação da voz poética com o corpo do amado a lhe adentrar.

Essa Amplidão

Abertas pernas neste fim de tarde
não é apenas teu corpo que me invade
deitado sobre o meu.
Essa amplidão lá fora entre montanhas
o ouro dos ipês, as quaresmeiras,
o chamar-se dos cães, os
sons distantes
tudo me adentra e lambe
como água
tudo me acaricia
tudo me expande.

(COLASSANTI, *Passageira em trânsito*. 2009, p. 121)

A expansão do universo sentida pelo eu lírico através da experiência sexual é movida por uma força mística que lhe proporciona autoconhecimento e prazer, uma vez que "não é apenas teu corpo que me invade", mas também a amplidão da natureza "lá fora entre montanhas". De acordo com Silvana Silva (2008), ainda que essa linguagem seja incisiva, tais imagens presente no poema que envolvem o ato amoroso são reveladas a partir de uma ótica contemplativa, trazendo ao leitor as decorrências do prazer proporcionado pelo amor. Dessa forma, o invadir do órgão sexual masculino não é algo que preenche a voz poética, mas que expande, isto é, através do encontro sexual com o seu parceiro é desencadeado uma jornada contemplativa e de autoconexão com a amplidão do universo ao seu redor.

O erótico não está presente apenas pela descrição da penetração, mas também pelos verbos "lambe" e "acaricia", pois são elementos que denotam prazer dentro da vivência íntima das vozes do poema. De acordo com Silvana Silva (2008), há muitos interditos impostos às mulheres, e um deles é a proibição do direito de expressar sobre sua própria sexualidade. Nesse sentido, pode-se perceber a quebra desse interdito ao expressar a liberdade sexual da voz feminina no poema "Abertas pernas neste fim de tarde/ não é apenas teu corpo que me invade/ deitado sobre o meu.", já que proporciona a livre expressão dos seus desejos e experiência.

A expressão "Abertas pernas" que inicia o poema é reconhecida socialmente como um ato vulgar e pejorativo para as mulheres, no entanto, há uma ritualização dessa expressão, pois ela é transformada em beleza poética, uma vez que abrir as pernas proporciona ao eu lírico a

expansão de sua força através de sua liberdade, o gozo e o autoconhecimento, diferente do que a sociedade moralista e patriarcal impõe.

Diferente de “Noturnos VIII”, neste poema há uma marca do outro e a posição de cada um no ato enunciativo, “travando com o interlocutor amado um diálogo do erótico por eles travado.” (SILVA, 2008, p. 161). Segundo Paz (1994, p. 20) “O erotismo é antes de tudo e sobretudo sede de outridade”. Dessa forma, essa presença marcada de um amado no poema é percebida pelo uso da gramática da segunda pessoa do singular, a forma pronominal “teu corpo” que caracteriza o envolvimento do casal na trama do desejo.

Uma semelhança entre os poemas é a existência do apelo sonoro presente nos dois, sendo o de Gilka Machado mais carregado de aliterações e assonâncias. Em “Essa Amplidão” tal efeito é percebido nos versos “Essa amplidão lá fora entre montanhas/ o ouro dos ipês, as quaresmeiras, /o chamar-se dos cães, os /sons distantes”. A repetição da consoante “s” corrobora para a ideia de eco caracterizada pela enorme amplidão proporcionada pelo mundo externo.

Os dois poemas são embebidos em uma atmosfera mística, sobretudo o soneto da série “Noturnos VIII” em que a noite é espaço predominante, misterioso, sensual, no qual o eu lírico é atingido pela força da natureza e a partir disso é desencadeado uma experiência cósmica com o erótico manifestado de fora para dentro. Já em “Essa Amplidão” percebe-se um cenário de fim de tarde no qual predomina a claridade e sobretudo o dourado do pôr do sol representado pelo “ouro dos ipês” e “as quaresmeiras” que são árvores floridas. Logo, o erótico é desencadeado a partir da relação sexual com o seu parceiro, pois a manifestação da experiência mística com a amplidão ocorre primeiro em seu interior e expande para o externo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos conferir que o erotismo se tornou um forte mecanismo de poder que historicamente foi ocupado por homens. Assim, sobrou às mulheres um lugar de objeto dentro dessa escrita erótica predominantemente masculina. Nesse sentido, a mulher ocupa um lugar de alteridade sobre sua própria sexualidade.

Dessa forma, podemos notar que Gilka Machado no início do século XX e Marina Colasanti no século XXI apresentam em sua poesia uma voz poética feminina que rompe com esse lugar de alteridade imposto à figura feminina acerca de sua própria sexualidade, fazendo

com que o erótico apresente um lugar de autoconhecimento trazendo um mecanismo de resistência às mulheres.

Em ambos os poemas analisados neste trabalho, o eu poético desfruta do erótico como uma força que permite o autoconhecimento. A linguagem de “Noturnos VIII” é transgressora para a época, pois a partir dessa linguagem inovadora, Gilka Machado transforma a mulher do seu lugar de alteridade a sujeito do discurso. Já em “Essa Amplidão”, assim como o título sugere, amplia a voz da mulher contemporânea ao falar sobre o exercício pleno de sua sexualidade de forma desembaraçada. Portanto, em períodos distintos, ambos os poemas apresentam a manifestação do erótico como força vital, como manifestação de uma experiência mística com o corpo, com os sentidos, e além disso, uma trajetória de libertação.

REFERÊNCIAS

COLASANTI, Marina. **Passageira em trânsito**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

DAL FARRA, Maria Lúcia. *Gilka: a mulher proibida*. In: MACHADO, Gilka. **Poesia completa**. São Paulo: V. de Moura Mendonça Livros, 2017.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2011.

GOTLIB, N. B. REVISITANDO GILKA MACHADO: POESIA E CRÍTICA | REVISITING GILKA MACHADO: POETRY AND CRITICISM. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 59, p. 361–380, 2018. DOI: 10.9771/ell.v0i59.28882. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/28882>. Acesso em: 3 out. 2021.

LORDE, Audre. Os usos do erótico: O erótico como poder. In: _____. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 58-66.

MACHADO, Gilka. **Poesia completa**. São Paulo: V. de Moura Mendonça Livros, 2017.

PAZ, Octavio. **A dupla chama: amor e erotismo**. São Paulo: Siciliano, 1994.

SILVA, Silvana. Rompendo as fissuras do interdito DOI10.5216/o.v6i1.9311. **OPSIS**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 33–43, 2010. DOI: 10.5216/o.v6i1.9311. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9311>. Acesso em: 4 out. 2021.

SILVA, Silvana. Eros enunciado. In: PIRES, Maria Isabel Edom (org.). **Formas e dilemas da representação da mulher na literatura contemporânea**. Brasília: UNB, 2008. p. 157-176.

SILVEIRA, Suzane. Um corpo-paisagem: A ética do desejo e a estética da natureza em Gilka Machado. **Estação literária**. V. 25, p. 158-175. Jan. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/40365/pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

SOARES, Angélica. **A paixão emancipatória:** Vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

A MARCA DA VOZ DO NARRADOR SOBRE O PEQUENO LEITOR PELO VIÉS DA FOCALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Francielle Loiola RAMOS⁸⁹
Márcia Tavares SILVA⁹⁰

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Bakhtin, o romance é um gênero naturalmente polifônico, ou seja, atravessado pelo diálogo de vozes de discursos diversos, e dentre estas uma que merece um destaque especial é a voz do narrador: em toda narrativa, este assume um papel essencial, pois é a partir dele que o leitor estabelece seu contato com a história, atuando, assim, como um mediador entre o leitor e o texto. A “entrada” do leitor no texto através do narrador se dá graças à não homogeneidade do discurso narrativo, em outras palavras, à incapacidade do escritor de “traduzir de maneira absoluta toda a realidade externa que transplanta para o livro” (ZILBERMAN, 1982, p. 81); portanto, cabe ao narrador decidir “o que dizer e como dizer”, deixando “lacunas” ou “espaços vazios” que só serão preenchidos no ato da leitura. Entretanto, essa mediação realizada pelo narrador — e, conseqüentemente, a quantidade de lacunas — pode ser bastante relativa, sendo mais liberal ou mais arbitrária (Ibidem, p. 81-82). Tendo isso em vista, pretende-se, ao longo deste trabalho, analisar as funções exercidas pelos personagens através da voz do narrador, sem escantear inter-relação com o leitor. Para tanto, inicia-se a discussão a partir do aspecto da focalização, conceituada por Zilberman a seguir:

A focalização demonstra o ângulo de visão dos eventos, que pode ser externo ou interno, variando no decurso do relato. Por isso não se confunde com a narração propriamente dita, que corresponde ao nível verbal do texto, e não visual. Esta é constituída pela voz do narrador, que fala segundo uma posição exterior aos fatos ocorridos, enquanto que a perspectiva pode advir de dentro do relato. (ZILBERMAN, 1982, p. 83)

Para melhor organização, a análise do *corpus* será desenvolvida partindo do ponto basilar do nível de fixidez da focalização, ou seja, o quanto o foco se mantém atrelado a um

⁸⁹ francyellelrm@gmail.com, Graduanda no curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁹⁰ marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br, Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Professora Titular de Literatura na Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

personagem ao longo da narrativa. Assim sendo, seguindo a ordem da focalização mais fixa à mais dispersa — respectivamente, *Coraline* (GAIMAN, 2003), *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 1952), *O mágico de Oz* (BAUM, 2013) e, por fim *O Labirinto do Fauno* (DEL TORO e FUNKE, 2013) — bem como dissertando sobre como essas escolhas impactam na construção do romance e se diferem umas das outras.

2 ANÁLISE DO CORPUS

Portanto, iniciamos com *Coraline* (GAIMAN, 2003). Apesar de, bem como todos os outros livros abordados, tratar-se de uma narração em 3ª pessoa, a focalização se mantém sempre fixa na protagonista, e através do narrador, nos tornamos cientes não apenas de suas ações como também de seus julgamentos, opiniões, sentimentos etc. Quando o narrador expressa os sentimentos e impressões da protagonista, o leitor vai pouco a pouco absorvendo traços da personalidade de Coraline e formando sua própria opinião a respeito dela. Vale ressaltar, posto isto, que o narrador não “entrega” uma personalidade já acabada ao leitor, e sim que esta é construída por meio das atitudes da personagem. Por exemplo, no Capítulo 2, quando Coraline visita suas vizinhas, ela declara através do discurso direto em um diálogo: “— Eu sou uma exploradora — afirmou Coraline.” (p. 12), contudo, já no primeiro capítulo o leitor pode perceber esta sua característica marcante através da narração:

No dia seguinte ao dia da mudança, Coraline começou a exploração. Explorou o jardim. Era um grande jardim: bem nos fundos ficava uma velha quadra de tênis; mas ninguém na casa jogava tênis, a cerca em volta da quadra tinha furos e a rede já estava quase toda apodrecida. [...] Havia também um poço. No dia em que a família de Coraline se mudou para lá, a senhorita Spink e a senhorita Forcible insistiram em dizer a Coraline o quanto o poço era perigoso, prevenindo-a para que se mantivesse decididamente longe dele. Por causa disso, Coraline fez questão de explorá-lo, para saber onde ele se encontrava e, dessa forma, poder evitá-lo apropriadamente. (GAIMAN, 2003, p. 5-6, grifos nossos)

Além da repetição do termo “explorar”, a descrição detalhada do jardim traduz o olhar curioso e atento de Coraline, bem como a sentença final destacada ressalta a astúcia da menina. Assim sendo, ao manter-se fixo ao foco de Coraline por toda a extensão do livro, o narrador estreita sua distância da protagonista, e conseqüentemente, a do leitor também, trazendo uma intimidade geralmente característica das narrações homodiegéticas. Contudo, esta não é a única implicação da focalização fixa na narrativa:

Num relato em que o narrador assimila sua visão à de um personagem, em primeira ou terceira pessoas, todas as demais figuras são percebidas do exterior; portanto, uma grande lacuna, que diz respeito à interioridade dos sujeitos, se instaura, podendo ser preenchida pela interpretação de suas respectivas ações ou permanecendo como um fator ignorado. (ZILBERMAN, 1982, p. 84)

Dessa forma, pelo narrador não possuir acesso à interioridade dos outros sujeitos, todos os demais personagens são percebidos através da ótica de Coraline. Uma das provocações desta escolha é a forma que a relação de Coraline com os adultos é retratada: ao demonstrar a distância hierárquica entre crianças e adultos da perspectiva de uma criança, situação na qual estas raramente possuem voz, há uma identificação por parte do pequeno leitor, provocando uma quebra com o padrão adultocêntrico. Coraline, uma criança crítica e astuta, por diversas vezes questiona os adultos ou os vê como contraditórios e confusos — “Coraline se perguntou por que, dentre os adultos que conheceu, tão poucos agiam com sentido. Às vezes se indagava com quem eles achavam que estavam falando.” (p. 15).

A hierarquia entre adultos é cristalina na dinâmica familiar de Coraline, na qual sua voz é frequentemente ignorada. No entanto, superar sua impotência diante dos adultos é um dos propósitos de sua jornada. Após ser ignorada pelas vizinhas e pela polícia ao relatar o desaparecimento dos pais, decide agir por si mesma, ocorrendo uma inversão de papéis: agora, Coraline é a única capaz de resgatar a alma de seus pais do Outro Mundo. Dessa forma, por ser desenvolver exclusivamente a partir da perspectiva da protagonista criança, *Coraline* pode ser considerada uma obra emancipatória, que cumpre com a expectativa de literatura infantil de proporcionar “uma formação especial que, antes de tudo, interroga a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela.” (ZILBERMAN, 1982, p. 134).

Já em *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 1952) e *O mágico de Oz* (BAUM, 2013), a mesma relação estreita e íntima entre narrador e protagonista presente em *Coraline* não se repete: seja pelos ocasionais desvios para os focos de outros personagens, seja pelos narradores estabelecerem uma visão mais “externa” e “ampla” dos fatos, sem se atrelar tanto às perspectivas das protagonistas, como se observa na abertura do livro:

Numa casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se dona Benta. [...] Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas — Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos. Na casa ainda existem duas pessoas — tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. (LOBATO, 1952, p. 1)

Diferentemente de *Coraline*, onde a opinião do leitor é formada a partir das atitudes e julgamentos da personagem, em *Reinações de Narizinho*, isto ocorre através dos julgamentos sobre a personagem. Logo na primeira página, a maior parte das personagens centrais e suas características gerais nos é apresentada exclusivamente pelo viés do narrador, sem qualquer diálogo ou ação das personagens em si. Ao dizer que Narizinho é “a mais encantadora das netas” e “tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos” o narrador entrega de antemão uma imagem pronta ao leitor, sem abrir espaço para que este a construísse por si mesmo, pois “como a voz do narrador ocupa todos os espaços, ao leitor é fornecido um mundo pronto, previamente interpretado e facilmente consumível” (ZILBERMAN, 1982, p. 111).

O narrador, portanto, possui uma expressividade singular, sempre opinando, pronunciando seus juízos e impressões quase como se fosse, ele próprio, um personagem à parte. Estas impressões do narrador perpassam todo o livro, sendo perceptíveis no capítulo em que Narizinho é levada à Dona Aranha, a famosa costureira das fadas, que lhe faz um belo vestido e lhe prepara para o baile:

Mais linda ainda ficou Narizinho, tão mais linda que o espelho arregalou um pouco mais os olhos, começando a abrir a boca.[...] E ordenou às suas seis filhinhas que trouxessem as caixas de pó de borboleta. Escolheu o mais conveniente, que era o famoso pó Furta-todas-as-Cores, de tanto brilho que parecia pó de céu sem nuvens misturado com pó de sol-que-acaba-de-nascer. Polvilhada com ele a menina ficou tal qual um sonho dourado! Linda, tão linda, tão mais, mais, mais linda, que o espelho foi arregalando ainda mais os olhos, mais, mais, mais, até que —craque!... rachou de alto a baixo em seis fragmentos! (LOBATO, 1952, p. 15, grifos nossos)

Nesta narração, podemos observar que, a cada “complemento” que a Dona Aranha acrescenta na composição do traje de Narizinho, os elogios à sua beleza vão se reforçando através da repetição dos intensificadores “tão” e “mais”: a combinação da descrição esmiuçada dos acessórios, com elementos impostos como integrantes do “universo feminino”, contribui para uma ratificação dos padrões de gênero da época, reproduzindo para a geração de pequenos leitores o “ideal feminino”. Dessa forma, pode-se concluir que a atuação do narrador pende para o arbitrário, “introduzindo comentários ou manipulando as emoções do destinatário na direção da valorização de uma idéia dominante ou de um herói, com o qual se identifica a temática do livro ou cuja trajetória surge como modelo para o comportamento humano” (ZILBERMAN, 1982, p. 81-82)

Contudo, é necessário, também, reconhecer o caráter inovador da obra para a inauguração da literatura infantil brasileira, revolucionando o cenário literário com uma

combinação do protagonismo audacioso de Narizinho com o confronto ao conservadorismo linguístico da época. Vale ressaltar, ainda, que há uma redução da personalidade de Narizinho na descrição do primeiro capítulo, deixando de lado seus aspectos mais marcantes, como sua natureza curiosa ou sua postura questionadora, por vezes, até mesmo desafiante em relação aos adultos, que se faz clara em seu confronto com Dona Carochinha, representante das gerações mais antigas e conservadoras. Estas características, postas em uma personagem infantil feminina, foram bastantes ousadas inseridas no contexto sócio-histórico do Brasil no início do século XX, chegando a se assemelhar em alguns pontos à personalidade irrequieta de Coraline, obra que sucedeu em mais de 70 anos sua publicação original.

Portanto, podemos concluir que *Reinações de Narizinho* se constitui como uma obra que, paradoxalmente, ao mesmo tempo rompe e perpetua os padrões adultocêntricos: permite uma identificação por parte do leitor através da linguagem e do protagonismo infantil inquietante de Narizinho, porém, também contribui para transmissão de certos ideais morais adultos para as crianças, visto que “a relação com o destinatário é mais aguda no texto infantil, já que a sedução de dominação própria à linguagem narrativa pode se converter em inclinação adultocêntrica e deixar transparecer a índole educativa” (Ibidem, p. 85).

Quanto ao narrador de *O mágico de Oz* (BAUM, 2013) difere-se do restante do *corpus* por ser bem menos expressivo. Apesar de possuir acesso à interioridade de todos os personagens centrais, ele se detém mais à narração do desenrolar das ações do que à subjetividade destes, ou seja, é mais atento à perspectiva exterior, reduzindo sua área de atuação e consequentemente deixando um maior espaço para a interpretação do leitor — em outras palavras, lacunas para sua própria inserção no texto. Estas lacunas são uma base fundamental para o enredo, já que cabe ao leitor perceber como as características previamente atribuídas aos companheiros de Dorothy são contrariadas pelas suas próprias atitudes, e estas contradições são o que constroem a mensagem da obra. Para evitar redundância, optou-se pela centralidade do personagem do Espantalho para exemplificar estas contradições.

O Espantalho é o primeiro personagem a ser introduzido na jornada de Dorothy. Em um breve diálogo após libertá-lo do milharal, Dorothy percebe que ele parece ser a única criatura naquele mundo mágico a não saber da existência do mágico de Oz ou da Cidade das Esmeraldas, ao que este responde: “– A verdade é que não; não sei de nada. É que eu sou recheado de palha, e por isso não tenho cérebro” (BAUMAN, 2013, p. 21). Esta tese é reiterada diversas vezes, seja por ele mesmo, ou pelo narrador e demais personagens.

De início, as linhas de raciocínio do Espantalho parecem bastante simplistas, contudo, no decorrer da trama, frequentemente questiona e aprende novas coisas, e, dessa forma, seus raciocínios vão saindo do campo da obviedade. Em certo ponto, podemos perceber que, ironicamente, ele atua como a “cabeça” do grupo, sendo bastante perceptivo, proativo e sempre propondo estratégias. Dessa forma, o Espantalho assume um papel de “articulador” e, através de suas interações com os demais podemos perceber não apenas sua inteligência como as virtudes dos outros personagens, como por exemplo:

As lágrimas corriam devagar pelo seu rosto, passando pelas juntas da sua boca, que ficaram enferrujadas. Quando Dorothy lhe fez uma pergunta, o Lenhador de Lata não conseguia mexer o queixo porque suas juntas tinham enferrujado. Ele ficou muito assustado, e fez muitos gestos para Dorothy pedindo que ela cuidasse do problema, mas a menina não entendia. O Leão também ficou intrigado com aquilo tudo. Mas o Espantalho pegou a lata de óleo na cesta de Dorothy e lubrificou o queixo do Lenhador de Lata, que dali a pouco já era capaz de falar tão bem quanto antes. (BAUM, 2013, p. 33, grifos nossos)

No trecho acima, nota-se que quando os outros personagens se encontram impotentes diante das adversidades, o Espantalho se mantém racional e é o primeiro a elaborar uma solução e mobilizá-los, e assim como o choro do Lenhador de Lata, esses comportamentos contrariam as noções de “sem cérebro” e “sem coração” que lhe foram impostas. Isto tudo é percebido ativamente pelo leitor através da interpretação de suas atitudes, sem qualquer interferência do narrador, visto que

Relativizada a palavra das personagens por sua ação e pelas indicações do narrador, o texto cria um universo de sugestões que demandam a interpretação do leitor. Este terá de reconhecer, antes de todos, que as personagens possuíam de antemão o que buscavam, faltando-lhes apenas a autoconfiança adquirida após o segundo encontro com Oz. De modo que a ação do leitor passa a pertencer ao relato, já que a necessidade de reconhecimento social é tematizada no livro (ZILBERMAN, 1982, p. 90)

Apesar disso, o Espantalho, bem como os outros acompanhantes de Dorothy, só reconhece sua virtude após a validação de Oz, que “corporifica de modo cabal o âmbito adulto nesta narrativa: [...] porque personifica o falso poder” (ZILBERMAN, 1982, p. 92). Após ser desmascarado, Oz tenta convencer o Espantalho, o Leão e o Lenhador de que já possuem intrinsecamente as qualidades que tanto buscam, mas ao fracassar, apela pelo “falso poder”, despertando a autoconfiança destes através do efeito placebo: após recheiar a cabeça do Espantalho com farelo de trigo, o narrador o caracteriza como “satisfeito e orgulhoso com a realização do seu maior desejo” (p. 83), o que é confirmado pelo próprio: “– (Me sinto) Bastante

inteligente – respondeu ele animado. – Depois que eu me acostumar com o meu cérebro vou saber tudo.” (p. 83)

Entretanto, apesar de na percepção do Espantalho esta mudança parecer súbita, para os leitores é notável que ela se deu de forma progressiva com a evolução e refinamento de suas linhas de raciocínio ao longo do livro. Essa progressividade do saber é o que torna o Espantalho, mesmo não sendo um ser humano, um personagem tão fácil autoprojeção quanto Dorothy, a verdadeira criança: bem como na infância, o déficit de conhecimento do Espantalho era fruto de sua ínfima experiência de vida, e não de sua capacidade cognitiva, que revelou-se surpreendente. Esta mensagem passada através do Espantalho é particularmente importante para o pequeno leitor pois

na medida em que se propicia a identificação entre a criança e os heróis, uma vez que estes simbolizam as dificuldades pessoais dela, o livro concede ao narratário um importante espaço no seu interior; e ainda lhe oferece meios de reflexão sobre sua condição, enquanto ser carente de autoconfiança e na busca do reconhecimento pelo grupo. (ZILBERMAN, 1982, p. 90)

Chegamos, enfim, a *O Labirinto do Fauno* (DEL TORO e FUNKE, 2019), deixada por último pois, oposto a *Coraline*, possui a focalização mais dispersa do *corpus*. Nesta obra, diferentemente de *O mágico de Oz*, a subjetividade das personagens é bastante desenvolvida por meio do narrador. Embora o narrador por muitas vezes se desloque até mesmo para a interioridade de personagens secundários, este possui três focos principais, os quais nos deteremos nessa análise: Ofélia, a protagonista; Mercedes, que desempenha função coadjuvante e “auxiliar” à protagonista; e Vidal, o vilão. No quadro abaixo, estão esquematizadas as caracterizações de Vidal e Mercedes sob a ótica dessas três principais focalizações: as colunas verticais indicam a focalização (ou o “ponto de vista” de determinado personagem), enquanto as linhas verticais indicam a que personagem o trecho está se referindo.

Quadro 1 — Tabela da relação entre focalização e personagens em *O Labirinto do Fauno*, grifos nossos

FOCALIZAÇÃO / PERSONAGEM	OFÉLIA	MERCEDES	VIDAL
--------------------------	--------	----------	-------

<p>MERCEDES</p>	<p>“O braço de Mercedes era <i>caloroso</i>. E <i>forte</i>.” p. 15</p> <p>“Mercedes parecia ser tão <i>forte</i>, uma pessoa que a protegeria naquela casa cheia de solidão e fantasmas do passado” p. 18</p>	<p>“Era isto que ela era: os olhos e ouvidos dos coelhos que eles caçavam, <i>silenciosa e invisível</i> como um <i>rato</i>. [...] ela já tinha entrado naquele jogo tantas vezes que sabia como não se entregar. Só um <i>rato</i>. <i>Invisível</i>. Estaria com os dias contados se ele a visse como uma gata ou uma raposa.” p. 16</p>	<p>“ Todos os gatos gostam de liberar os <i>ratos</i>. Por um tempo. Depois que já sentiram o poder de suas garras. [...] A mulher que lhe (seu filho) dera à luz também fora muito bonita, mas Mercedes era mais <i>forte</i>. E isso significava que seria ainda mais agradável acabar com ela” p. 119</p>
<p>VIDAL</p>	<p>“Ele. <i>Ninguém dizia seu nome</i>. Vidal. Soava como uma pedra na janela; cada letra um caco de vidro. <i>Capitão</i>. Era assim que o chamavam. Mas Ofélia ainda achava que <i>Lobo</i> lhe caía melhor.” p. 17</p>	<p>“O <i>gato</i> não queria que o jogo terminasse ainda. Do que mais iria alertá-la? Ah, sim. Ele queria que ela corresse para atirar em suas costas [...]. Ou <i>caçá-la</i> como um cervo na floresta, depois de encontrá-la atrás da moita onde se escondera.” p. 119</p>	<p>"Os homens eram criaturas vulneráveis, sem pelos ou escamas para proteger a pele macia. Então, todas as manhãs, Vidal se esmerava para parecer uma <i>fera</i> ainda mais perigosa.” p. 33</p>

Podemos perceber que, mesmo sob diferentes focalizações, há uma repetição de idéias. No caso de Mercedes, a qualidade da força, a característica da invisibilidade e a posição de presa. Tendo em vista que *O Labirinto do Fauno* replica vários traços dos contos de fada, podemos considerar que Mercedes assume o papel de “fada madrinha”, mesmo sem ser propriamente uma personagem mágica, já que se configura como uma figura de conforto para Ofélia, proporcionando o apoio e proteção que sua mãe impotente não pôde prover. No entanto, seu papel não se limita a isso, já que atua também como infiltrada dos guerrilheiros, aproveitando-se da sua invisibilidade como mulher em um meio de dominação masculina; dessa forma, construir uma fachada que não revele sua verdadeira força é, também, uma força de resistência. Quanto a Vidal, a repetição marcante é a imagem do predador: para Ofélia, Lobo; para Mercedes, gato; para si mesmo, fera. Esta alegoria, simultaneamente, o situa na posição de opressor como agente do fascismo e o afasta de sua humanidade. Dessa forma, fica claro como Mercedes e Vidal são construídos como figuras antagônicas entre si, podendo ser descritos através de antíteses: bem e mal, feminismo e patriarcado, resistência e tirania, esperança e morte.

Posto isto, é perceptível que Mercedes e Vidal são personagens “fechados”, com papéis bem definidos e poucas lacunas a serem preenchidas por hipóteses do leitor, bem como o narrador é responsável por grande parte da caracterização dos personagens. Logo, poderia-se supor que *O Labirinto do Fauno*, assim como *Reinações de Narizinho*, é uma obra que exige

pouca participação do leitor, já que “Quanto mais este (o narrador) centraliza a interpretação, tanto menos possibilita uma participação no universo ficcional” (ZILBERMAN, 1982, p. 82). No entanto, vale ressaltar que tanto Mercedes quanto Vidal são personagens pertencentes ao âmbito do “mundo real”, ou, como se é referido dentro do livro, o Reino Superior: enquanto o plano da realidade possui um caráter fatídico, mais fechado e estático, com interpretações em sua maior parte bem definidas pelo narrador; o da fantasia, cujo via principal de conexão com o leitor é Ofélia, é misterioso e repleto de lacunas, bem mais aberto para diferentes possibilidades e interpretações, deixando para o leitor diversas perguntas sem respostas premeditadas, isso ocorre pois “A fantasia é o setor privilegiado pela experiência do-livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário onde o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais.” (Ibidem, p. 132).

Dentre estas lacunas, uma que se sobressai é o Fauno. Este se distingue dos demais personagens por dois motivos: primeiramente por, apesar de ser elemento fundamental na trama, possuir uma focalização escassa, sendo um dos poucos personagens que o narrador raramente consegue penetrar na interioridade; e segundo, como consequência desta falta de contato aprofundado com sua subjetividade, por não possuir um rótulo determinado de “bom” ou “mau”, podendo configurar-se, assim, como moralmente ambíguo. Enquanto as caracterizações de Mercedes e Vidal possuem ideias que se repetem, mesmo que sob diferentes perspectivas, a do Fauno abarca inúmeras contradições, inclusive ainda que sob o mesmo ponto de vista, como veremos a seguir no caso de Ofélia. Essas oscilações transparecem até mesmo nas descrições físicas do Fauno:

A criatura deu um passo tímido e desajeitado na direção da menina, estendendo os dedos pálidos de garras feito raízes. Ela era mesmo enorme, muito mais alta do que um homem, e suas patas pareciam de cabra. Seus olhos, embora parecessem de gato, eram azuis, um tom azul-claro, feito pedaços descolados do céu, com pupilas quase invisíveis, e sua pele lembrava uma casca rachada e coberta de mato, como se tivesse passado séculos ali, esperando... [...] Não era de se admirar que o mestre das fadas se movesse com tanta aspereza. Ou talvez ele só fosse velho. Parecia velho. Muito. (DEL TORO e FUNKE, 2019, p. 31)

Na sua primeira aparição para a menina, podemos notar adjetivos como “tímido” e “desajeitado”, além dos olhos “tom azul-claro, feito pedaços descolados do céu”, que aludem uma imagem de pureza e inocência. Ademais, o que mais se destaca são elementos que remetem à natureza, como “garras feitos raízes” e a pele que lembra “uma casca rachada e coberta de mato”, que, somado a seu aspecto velho e desgastado, constroem a figura de um ancião da floresta. No entanto, no decorrer do romance, o Fauno se transfigura: “Estava diferente. Mais

jovem, mais forte, mais perigoso.” (p. 59) e “De novo, ele parecia diferente. [...]Fazia Ofélia se lembrar de um leão irritado, os olhos felinos, as orelhas arredondadas, e uma cabeleira comprida e amarelada que mais parecia uma juba. Leão, cabra, homem, ele era tudo e nada disso. Ele era... o Fauno.” (p. 72). Os adjetivos agora sofrem uma mudança radical: “jovem”, “forte”, contrastante com o velho e desgastado; “perigoso”, “irritado”, qualificações mais incisivas; além de que, agora, mais se assemelha a de um leão — imagem feroz e imponente — do que a de uma árvore. Vale ressaltar que essa metamorfose não se limita a aparência física, mas repercute — ou espelha — os sentimentos de Ofélia em relação ao Fauno: “Mas havia certa malícia em seus olhos felinos. Ofélia não sabia se sempre houvera, desde o primeiro encontro dos dois, e ela só não tinha notado.” (p. 60). Percebe-se, portanto, que dentre todas essas oscilações, em nenhum momento o Fauno pode ser encapsulado nos conceitos de “bem” e “mal”, sendo nada mais do que si mesmo, ora inclinando-se para uma direção, ora para outra, sua índole ambígua fica entregue às especulações do destinatário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, no decorrer desta análise, tornou-se perceptível quão diversa é a atuação do narrador, ainda que dentro de um mesmo gênero literário — cabe aqui ressaltar, ainda, a necessidade de mais pesquisas que dialoguem sobre a riqueza narrativa do gênero infanto-juvenil, constantemente julgado como “literatura menor” — destacando o contraste entre as narrativas que compunham o corpus: a tendência à arbitrariedade em *Reinações de Narizinho*, limitando as possibilidades de participação ativa do leitor; a atitude mais liberal e emancipatória em *Coraline*; um transitar entre esses dois polos que ocorre em *O Labirinto do Fauno*; ou, ainda, a postura de interferência minimizada adotada em *O mágico de Oz*.

REFERÊNCIAS

BAUM, L F. **O mágico de Oz**. Ilust. W.W. Denslow. Trad.S. Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DEL TORO, Guillermo e FUNKE, Cornelia. **O Labirinto do fauno**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019

GAIMAN, Neil. **Coraline**. São Paulo: Rocco, 2003.

LOBATO, J. B. Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1952.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil e o Leitor. In: ZILBERMAN, Regina.
Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. 3 ed. São Paulo: Ática, 1982.

LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS DE REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emanuelle Solon da SILVA⁹¹
Cícero Gabriel dos SANTOS⁹²

1 INTRODUÇÃO

O livro didático pode ser considerado um material de apoio para o desenvolvimento da produção textual escrita em sala de aula, quando nele se encontram práticas de linguagem orientadas pela Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil e Ensino Fundamental, doravante BNCC, e pela literatura que versa sobre as perspectivas de tratamento da produção escrita. Enquanto documento orientador, a BNCC compreende que o Eixo da Produção de Textos deve reunir práticas de linguagem referentes à interação e à autoria, quer seja individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades (BRASIL, 2017).

Em relação à escrita em sala de aula, essa prática não pode ser desenvolvida de forma descontextualizada, mas deve propiciar situações reais de produção de textos que circulem em diversos campos de atuação humana. Por essa razão, apresentar uma gravura, uma frase ou, até mesmo, um tema não será suficiente para que o aluno desenvolva alguma coisa que se aproxime daquilo que é considerado como texto, conforme afirma Santos (2018). É preciso considerar a situação comunicativa, “os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema” (BRASIL, 2017, p. 93). Para tanto, o livro didático, além de se configurar como um suporte da diversidade de textos que circulam socialmente, pode propiciar o envolvimento do aluno com diversas situações comunicativas em que os textos são requeridos.

Adotamos, nesse contexto, uma concepção interacionista de linguagem, da qual deriva o princípio de que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas de uso da linguagem, materializadas em textos orais e

⁹¹ E-mail: emanuelles5@hotmail.com. Estudante de Licenciatura em Ciências Agrárias/CCHSA/UFPB. Bolsista PIBIC-UFPB-CNPQ/2020-2021.

⁹² E-mail: cicerogabriel.ufpb@gmail.com. Doutor em Linguística. Departamento de Ciências Básicas e Sociais/CCHSA/UFPB.

escritos” (ANTUNES, 2003, p. 45). Entendemos que o processo de escrita é uma atividade que ocorre entre interlocutores, numa determinada situação de interação.

Norteamos o nosso trabalho com base no objetivo geral de Refletir sobre propostas de ensino da produção de textos escritos que compreendam os processos de revisão e reescrita em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais, e nos seguintes objetivos específicos: a) Selecionar com base em resenhas expressas no Guia Digital – PNLD/2019 uma coleção de livros didáticos dos anos iniciais que compreenda os processos de revisão e reescrita; b) Discutir as orientações do eixo produção de textos presentes na Base Nacional Comum Curricular/Anos Iniciais e na coleção selecionada e c) analisar as propostas de ensino da produção de textos escritos que compreendem os processos de revisão e reescrita na coleção de livros selecionada.

2 METODOLOGIA

Este estudo segue o paradigma qualitativo de pesquisa, que consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), por meio do qual, é possível explorar “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73), para explicar “o porquê das coisas” GERHARDT; SILVEIRA (2009, p. 32).

Para obtenção dos dados necessários para a elaboração da pesquisa, com base na compreensão de que a pesquisa documental se fundamenta na análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 2008 apud PRODANOV; FREITAS, 2013), adotamos a recolha de documentos como o principal procedimento de pesquisa. Logo, os dados da pesquisa são de natureza documental.

O *corpus* de análise foi constituído a partir da recolha de coleções Livros Didáticos de Língua Portuguesa/Ensino Fundamental/Anos Iniciais, junto às Secretarias de Educação. Para nortear nossa pesquisa recorreremos à recolha de documentos disponibilizados no ambiente virtual, a saber: a) Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil e Ensino Fundamental/BNCC e b) Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD.

2.1 Geração dos dados na perspectiva da pesquisa qualitativa

A seguir, apresentamos a Coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa/Ensino Fundamental/Anos Iniciais que foi adquirida, a título de empréstimo, junto à Secretaria de Educação de uma cidade localizada no interior paraibano. Vejamos:

- **Título:** Novo Pitangá – Língua Portuguesa

Autoria: Cristiane Buranello

Editorial: Moderna / 2ª edição / 2019

A Coleção de Livros Didáticos Novo Pitangá – Língua Portuguesa é composta por 5 (cinco) volumes – 1º ao 5º ano –, sendo cada um deles organizado em 8 (oito) unidades temáticas. Cada unidade é composta por seções e subseções, que representam homogeneidade em relação à abordagem teórico-metodológica: 1) Roda de Conversa, 2) Antes da Leitura, 3) Leitura, 4) Estudo do Texto, 5) Outra Leitura, 6) Lendo de Outro Jeito, 7) Escrita das palavras, 8) Produção Oral/Escrita, 9) Estudo da Língua.

A Coleção adota o texto como unidade de ensino, privilegiando, além da apreensão de conceitos, o entendimento de efeitos de sentido a partir de determinados recursos linguísticos. Quanto à produção escrita, objeto de estudo dessa pesquisa, as propostas reúnem a temática e o gênero enfocados na unidade. Outro aspecto relevante é que a situação comunicativa prever os destinatários, o suporte e a circulação, indo, por vezes, além do espaço escolar. A revisão e a reescrita são contempladas por meio de orientações sobre a estrutura e a organização dos conteúdos do texto, e, em alguns casos, considera o leitor presumido. O momento da avaliação propõe a interlocução sobre a experiência de produção e o alcance dos objetivos.

Elegemos a Coleção Novo Pitangá – Língua Portuguesa como representativa de um trabalho mais significativo com o desenvolvimento das propostas de produção textual escrita, haja vista a valorização da situação comunicativa de produção do texto escrito, que focaliza os interlocutores, a finalidade, o suporte e a circulação do texto, bem como a revisão e a reescrita, etapas em que a estrutura e a organização dos conteúdos do texto são retomadas tendo em vista o leitor presumido.

3 ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS: CARACTERIZAÇÃO À LUZ DO EIXO PRODUÇÃO ESCRITA NA BNCC

A BNCC se configura como um documento normativo, definidor de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 09). Esse documento

orientador assume uma perspectiva “enunciativo-discursiva” de linguagem para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, considera diferentes linguagens em contextos de uso, ou seja, que a produção escrita deve supor situações reais de uso (ARAÚJO; NASCIMENTO, NASCIMENTO, 2020).

A Coleção de Livros Didáticos Novo Pitangüá – Língua Portuguesa é uma das 13 coleções indicadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD/2019, do Ministério da Educação (MEC). De acordo com o Guia Digital – PNLD/2019, a coleção é composta por cinco volumes, um para cada ano de escolaridade, e apresenta um olhar voltado à perspectiva de alfabetizar letrando, a partir da inserção do sistema de escrita, concomitantemente, à inserção de propostas de produção escrita.

Em relação ao tratamento da Coleção para o eixo da escrita, a obra assume o texto como unidade de trabalho e orienta a produção de diferentes gêneros de circulação social (aviso, bilhete, notícia, entrevista, carta pessoal, verbete criativo, receita culinária, reportagem e texto de opinião, entre outros), mas também evidencia as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação). Essa preocupação busca atender aos critérios expressos na BNCC, que apregoa: a) o eixo produção de textos compreende práticas de linguagem relacionadas “à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico com diferentes finalidades” (BRASIL, 2017, p. 74); b) as habilidades de produção escrita devem ser desenvolvidas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros” de circulação social (BRASIL, 2017, p. 76); c) O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, dentre elas as “estratégias de produção” (BRASIL, 2017, p. 76).

Na BNCC verificamos que as práticas de linguagem estão relacionadas aos usos da linguagem no contexto social. Tomando por base o fato de que na Coleção Novo Pitangüá “a situação comunicativa é proposta com clareza, prevendo os destinatários, o suporte do texto e a circulação”, conforme expressa a resenha contida no Guia Digital – PNLD/2019, verificamos a evidência de uma concepção interativa de linguagem, ou seja, a produção escrita é vista como “uma atividade interativa de expressão” (ANTUNES, 2003, p. 45). Dessa forma, o produtor deve ter em mente que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2003, p. 46) e, de certo modo, terá finalidades específicas e variáveis do que quer comunicar ao outro, porque não haverá comunicação sem a presença desse(s) outro(s).

A BNCC ressalta, ainda, que a produção de textos deve ser realizada de acordo com os campos de atuação da atividade humana – campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública –, concebendo a inclusão das práticas de uso da linguagem realizadas fora da sala de aula.

Enquanto documento orientador, a BNCC destaca que a produção de textos deve estar relacionada às práticas de uso e reflexão da linguagem, o que representa fazer com que os alunos reflitam sobre o contexto em que a língua está sendo utilizada. Dessa forma, recomenda a abordagem da análise das condições de produção do texto, da dialogia dos textos, da alimentação temática, da construção da textualidade, dos aspectos notacionais e gramaticais e das estratégias de produção – que reúnem o planejamento, a revisão, a reescrita e a avaliação de textos, considerando sua adequação aos contextos de produção: “ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.” (BRASIL, 2017, p. 76).

Com base na abordagem das estratégias de produção, observamos na Coleção Novo Pitangüá que o direcionamento das propostas de escrita apresenta o seguinte comando: a) apresentação do gênero, b) etapa de planejamento, c) orientação para escrita, d) etapa de revisão e reescrita e e) avaliação. Logo, considerando que cada gênero textual tem sua particularidade, seja na forma de utilização da linguagem, na estrutura composicional ou no propósito que se pretende atingir.

4 ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA: CONCEPÇÃO DE ESCRITA SUBJACENTE EM 1 (UMA) PROPOSTA EXPRESSA NO MANUAL DO 3º ANO

4.1 Unidade 3: Pare! Olhe! Siga! – o gênero anúncio de propaganda

Com base na organização das unidades temáticas do manual do 3º ano, nos detemos na análise da unidade 3 – Pare! Olhe! Siga! –, por trazer uma temática que está presente no contexto social dos alunos dos anos iniciais. Percebemos que a unidade atende aos pressupostos da BNCC quanto à adoção do texto como unidade de trabalho e à abordagem de gêneros do campo da vida cotidiana, que focaliza a produção escrita do gênero anúncio de propaganda. Dessa forma, a proposta evidencia a situação comunicativa, as condições de produção (quem

escreve/para quem escreve, a finalidade, a circulação, o suporte e a organização) e as etapas do processo de escrita (planejamento, revisão e reescrita e avaliação).

O anúncio de propaganda é um gênero que está presente em várias situações comunicativas: no meio eletrônico (nos anúncios de produtos em *sites*), nas ruas (nos *outdoors*) ou nas paredes de mercados. É um gênero da esfera publicitária que circula em diversos campos da atuação humana, visto que a publicidade pode ser entendida como “a venda de produtos ou serviço tanto para a propagação de ideias como no sentido de publicidade” (SANDMANN, 2007, p. 10).

No material didático, a unidade analisada não traz nenhuma definição explícita acerca do gênero. Entretanto, apresenta um anúncio de propaganda que estampa a imagem de uma foca, com sintoma de segurança, e a seguinte frase “FOCA NO TRÂNSITO”, escrita em caixa alta. O texto chama atenção para os altos índices de acidentes com mortes causados por falha humana no trânsito. Em seguida, são apresentadas questões sobre as condições de produção (quem escreve/para quem escreve, a finalidade, a circulação, o suporte) e sobre os recursos (cores, tamanho das letras) necessários à escrita do gênero sugerido, cujo objetivo é levar o estudante/produtor à criação de anúncio de propaganda. Em seguida, é apresentado o comando da produção escrita. Vejamos a análise da proposta:

Na abertura, a proposta evidencia a situação comunicativa (a produção de um anúncio de propaganda) e elementos relativos às condições de produção (a finalidade, o interlocutor e a circulação). Quanto às etapas do processo de escrita, o tópico **Planejar** apresenta algumas orientações: buscar informações sobre a segurança no trânsito em diferentes meios de comunicação; selecionar e anotar informações essenciais para a produção anúncio; escolher uma imagem adequada à informação; definir um texto escrito relacionado à imagem, para criar um efeito expressivo e convincente capaz de persuadir o leitor. O ato de planejar, orientado na proposta, evidencia a importância da obtenção de novas informações, a partir de outras fontes de comunicação em que a temática focalizada esteja sendo abordada. Assim, o aluno/produtor é estimulado a conhecer um pouco mais sobre o assunto da unidade, para que tenha condições de desenvolver a escrita, pois, sem conhecer o conteúdo temático não há como produzi-la satisfatoriamente. Logo, a produção escrita é idealizada a partir de consecutivas etapas, desde o planejamento do que se almeja escrever até a “reelaboração/edição final” (BRANDÃO, 2007, p. 120).

O tópico **Escrever** apresenta alguns elementos que remetem às condições de produção e à organização do texto: o suporte (uma folha/folha de cartolina), a finalidade (despertar a

atenção do leitor para a segurança no trânsito), a organização (a extensão, a diagramação, recursos como lápis de cor e cores expressivas). Nesse caso, verificamos que nessa etapa a proposta focaliza o desenvolvimento da estrutura composicional do gênero, isto é, a organização do texto e das partes que o constituem. Entretanto, não há referência a elementos linguísticos – acentuação, sinais de pontuação, parágrafos e organizadores textuais, entre outros –, apenas a orientação para o uso do dicionário, quanto à escrita de palavras que possam gerar dúvidas.

O tópico **Revisar e reescrever** apresenta orientações sobre os elementos composicionais do gênero, destacando a correspondência semântica entre o texto verbal (escrito) e o não verbal (imagem); sobre a função expressiva das palavras, das cores e das imagens utilizadas e sobre o destaque atribuído ao texto e a imagem na diagramação do anúncio; sobre o processo de interlocução (a participação do outro/colega de sala na etapa de revisão). Destacamos que a revisão permite que o texto seja tomado como objeto de reflexão e que, por meio dessa ação, é possível “pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito” BRANDÃO (2007, p.120), não se configurando apenas como uma retomada da estrutura composicional do gênero.

Ainda no tópico **Revisar e reescrever**, a proposta estimula o aluno a retomar o que foi escrito para observar e fazer modificações que considerem necessárias, com a participação de um interlocutor. Esse método incentiva a revisão em pares, entre os próprios alunos, que fazem apontamentos e ajustes nos anúncios dos colegas, a partir das orientações explicitadas na proposta. Em seguida, os alunos são orientados a fazer a versão final/reescrita do anúncio de propaganda em uma cartolina, levando-os a compreender que após a revisão acontece a etapa de reescrita, isto é, que a reescrita “é sempre uma resposta ao trabalho de revisão” GASPAROTTO (2014, p. 79). Há, ainda, o encaminhamento para a divulgação dos anúncios de propaganda em estabelecimentos comerciais do bairro onde residem os alunos, atribuindo maior significado à escrita. Esse é um ponto interessante, pois, além de evidenciar a circulação do gênero produzido, mostra a importância da materialização do texto dos alunos e a representatividade da escrita deles em um ambiente social.

O tópico **Avaliar** traz a possibilidade de o aluno/produtor analisar o trabalho após a versão final da escrita, possibilitando-lhe avaliar o próprio desempenho através dos seguintes questionamentos: a) Planejei o texto com atenção, pesquisando sobre o assunto? b) Escrevi um texto chamativo e ilustrei uma imagem interessante? c) Participei da divulgação do anúncio? Para respondê-los poderá utilizar a seguinte legenda: um pouco, mais ou menos e bastante.

Esses questionamentos ajudam o aluno a perceber que a reflexão sobre as escolhas iniciais colabora para que os objetivos da proposta de escrita sejam atingidos (MENEGASSI, 2013).

Ao estabelecer o encaminhamento das etapas da produção escrita – planejamento, escrita, revisão, reescrita (em pares) e avaliação, nessa proposta a Coleção Novo Pitangá assume uma concepção recursiva/processual e interativa de escrita, revelando que o gênero anúncio de propaganda é muito relevante para o trabalho em sala de aula, embora a proposta apresente lacunas quanto ao uso e reflexão de aspectos linguísticos, tendo em vista o direcionamento para o conteúdo temático e para a estrutura composicional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao alcance do primeiro objetivo específico, na seção metodologia, anunciamos a escolha da Coleção Novo Pitangá – Língua Portuguesa, com base em resenhas expressas no Guia Digital – PNLD/2019. Dessa forma, por priorizar a contextualização da situação comunicativa e as condições de produção da escrita, bem como a concepção processual e interativa de escrita, a coleção de livros foi eleita como representativa de um trabalho mais significativo para desenvolvimento das propostas de produção textual.

Quanto ao atendimento do segundo objetivo específico, observamos que na BNCC o texto assume papel central, colocando-se como unidade de estudo e relacionando os textos a seus contextos de produção. Essa perspectiva também é adotada pela Coleção Novo Pitangá, que assume o texto como unidade de trabalho e orienta a produção de diferentes gêneros de circulação social. A BNCC ressalta, ainda, que as práticas de produção escrita devem reunir dimensões que estão inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão sobre a língua, dentre elas a construção da textualidade e das estratégias de produção. Quanto à primeira, na coleção analisada, verificamos a ausência de orientações sobre que aspectos linguísticos podem ser melhorados na escrita dos alunos nessa fase de escolarização e, quanto à segunda, observamos que as propostas focalizam as diferentes etapas da produção escrita (planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação), preocupação que revela a adoção da perspectiva do texto enquanto processo (REINALDO, 2020).

No que diz respeito ao alcance do terceiro objetivo específico, nos detemos na análise das propostas de escrita expressas na unidade 3 (Pare! Olhe! Siga! – Produção escrita do gênero anúncio de propaganda). Essa proposta apresenta clareza quanto à situação comunicativa, reúne gêneros que fazem parte do campo da vida cotidiana de estudantes dos Anos Iniciais e acentua

a participação de um possível interlocutor, por essa razão transforma a produção escrita em uma atividade significativa para o aluno/produtor. A análise da proposta revela que o encaminhamento das etapas da produção escrita indica que a Coleção Novo Pitangüá assume uma concepção recursiva/processual e interativa de escrita, pois prevê, além do planejamento, escrita, revisão, reescrita (individual ou em pares) e avaliação, a participação do outro/professor/collega de sala. Quanto à possibilidade de relacionar a escrita às práticas de uso e reflexão sobre a língua, observamos a ausência de referência a elementos linguísticos relativos à textualidade, aspecto que pode revelar certa fragilidade da proposta, porém as orientações acerca da situação comunicativa, do conteúdo temático e da estrutura composicional do gênero representam um avanço significativo.

Para finalizar, reiteramos a necessidade de investigar propostas de escrita expressas em livros didáticos dos Anos Iniciais adotados por escolas públicas, para verificar se essas propostas dialogam com as orientações presentes nos documentos orientadores e na literatura que versa sobre as etapas que constituem o processo de escrita. Além disso, investigar o papel do outro/professor/collega de sala no decurso da produção escrita é fundamental nessa fase de escolarização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In: Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-105.

ARAÚJO, D. L. de.; NASCIMENTO, M. C. do.; NASCIMENTO, A. N. do. Concepção (ões) de escrita na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Fundamental. *In: SOUSA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs.) Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, pp. 113-153.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsite.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros Didáticos (PNLD-2019): língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2018. (Anos iniciais do Ensino Fundamental). Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

BURANELLO, C. **Novo pitangüá: língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2019.

- DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. Introdução. *In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e aprendizagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- GERHARDT, T. E.; SIVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental**. 2014. 182 f. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dmgasparotto.PDF>. Acesso em: 10/09/2020.
- MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. *In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. *In: Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69-94.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.
- SANDMANN, A. J. **A linguagem da propaganda**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- REINALDO, M. A. G. de M. A orientação para produção de texto. *In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 89-101.
- SANTOS, C. G. dos. **A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização**. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, PB.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS E DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Mariane Sousa ANDRADE⁹³
Noelma Cristina Ferreira SANTOS⁹⁴

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular que pertence às grades curriculares dos cursos de Licenciaturas. Seu objetivo é inserir o professor em formação no contexto escolar, especificamente, na sala de aula, para analisar um conjunto de fatores presentes na realidade dos alunos e docentes, para depois planejar aulas e intervir, colocando em prática tudo aquilo que aprendeu, tanto no curso, quanto no período de observação. Seu papel enquanto futuro profissional é refletir sobre suas práticas e cada vez mais se ressignificar.

No momento atual, o mundo enfrenta uma pandemia, causada pelo COVID-19 (coronavírus). Houve a urgência do isolamento social que fez mudar várias esferas da nossa vida, principalmente a Educação. Logo, para dar continuidade às aulas das redes privadas e públicas do ensino em geral, surgiu a necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE se apresentou para os docentes como um novo desafio, porque, em pouco tempo, tiveram que aprender a utilizar plataformas de ensino, repensar seus planejamentos e metodologias, adequar um espaço em sua residência para ministrar os encontros virtuais, se permitindo ao formato novo. É um momento marcado por receios, dificuldades, aprendizagens, por isso é tão importante os docentes pensarem em novas estratégias para sua formação profissional.

Reconhecemos, portanto, que as dificuldades surgiram para todos os envolvidos no processo educacional. Assim, não seria diferente para os professores em formação, que estavam se preparando para o Estágio Supervisionado de Intervenção. É para esse público que voltamos a atenção na presente pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre os impactos do Ensino Remoto no Estágio Supervisionado de Intervenção durante os semestres 2020.1 e 2020.2, mediante a experiência de quatro estagiárias.

⁹³ andrademariane98@gmail.com, Licencianda do curso de Letras - Português, Universidade Estadual da Paraíba.

⁹⁴ noelma.santos@servidor.uepb.edu.br, Doutora em Linguística, Universidade Estadual da Paraíba.

Para sustentar a pesquisa, nos baseamos nos respectivos principais teóricos: Gil (1999), e Silveira (2009) e Yin (2016) que definem a pesquisa qualitativa; Prodanov (2013) que fala sobre a pesquisa de levantamento e descritiva; Gatti (2021; 2009) e Nóvoa (1992) que discutem a respeito da formação docente; Pimenta e Lima (2004) e Nóvoa (1992) com a concepção do estágio supervisionado entre outros referencias importantes que contribuíram para construção deste trabalho.

2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Para o docente exercer o magistério, é necessário possuir um diploma de licenciatura em uma instituição de nível superior. Logo, a formação inicial se constrói ao longo do curso, especificamente no componente curricular de Estágio Supervisionado.

A Lei N° 11.788 de 25 de setembro de 2008 define:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando [sic] o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1)

O principal objetivo do estágio é introduzir o indivíduo no contexto escolar, a partir do início da segunda metade do curso, com isso, é possível perceber a realidade escolar, os desafios e refletir sobre as observações e intervenções pedagógicas.

Essa formação inicial do docente acontece através da junção entre teoria e prática, e não podem ser tratadas de maneira isolada, pois isso acaba gerando um grande erro no que diz respeito aos processos que compõem essa formação profissional: “A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática) (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41). Por isso, elas não podem andar sozinhas, pois uma complementa a outra.

Nesta disciplina, há o período de observação e o de intervenção, os quais são realizados no Ensino Fundamental dos anos finais e no Ensino Médio. Pimenta e Lima (2004) trazem o seu apontamento em relação à prática e observação que ocorrem nas etapas:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão do professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados. (PIMENTA,; LIMA 2004, p. 35).

Após as discussões teóricas, o estagiário é inserido no contexto escolar para observar e intervir em sala de aula. O primeiro passo é a observação, isto é, o licenciando irá observar as aulas de um professor que já exerce o magistério e entender como tudo funciona. Através deste período, o sujeito pode identificar práticas que seguem o modelo conservador e inovar, pensando em metodologias adequadas para serem trabalhadas de acordo com o contexto da turma e “imitar” o que achar pertinente. O segundo passo é a intervenção, momento este em que o estudante desenvolve a sua sequência didática e ministra as aulas.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente deve ser crítica-reflexiva, o professor precisa ser livre, e ter um pensamento autônomo, para assim conseguir ter dinâmicas inovadoras em sala de aula e refletir sobre as suas práticas. Pimenta e Lima (2004) também corroboram essa ideia, valoriza a experiência e a reflexão, pois apenas assim o sujeito constrói seus conhecimentos, fazendo problematização e procurando soluções para as práticas.

Gatti (2009) aponta que as instituições formadoras não dão suporte totalmente adequado para os estudantes, as grades curriculares das licenciaturas não apresentam inovações e avanços, conseqüentemente acabam prejudicando suas competências e habilidades no que diz respeito aos saberes teórico-práticos.

Para Gatti (2021), deve haver uma mudança no currículo dos licenciandos, porque vai acabar exigindo demandas de vivências e aprendizagens dos alunos. A autora ressalta que o maior problema será relacionado aos estágios, pois as regulamentações e horas de cada academia serão diferentes. Haverá a necessidade de se pensar em novas formas de planejamentos e de ensino voltadas para atividades além do projetor.

3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Ensino Remoto é uma modalidade de ensino que já existia e era utilizada em algumas universidades com o objetivo de completar as aulas físicas, porém ganhou visibilidade devido a ser adotado de forma emergencial, pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) N° 343/2020 e atualizada pelas portarias N° 345, 473 e 544/2020, nas instituições de ensino, enquanto a covid-19 perdurar.

De acordo com Lara e Pacini (2020), o ERE surge atualmente como forma alternativa para dar continuidade ao ano letivo. Nele, há uma migração do presencial para o virtual, no qual o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) é dominante. As aulas ocorrem de modo síncrono e assíncrono. Segundo as autoras Costa. K e Costa. N (2021), as aulas síncronas são:

[...] recursos que permitem a aula ao vivo com o docente, ou seja, quando estamos utilizando uma ferramenta síncrona estamos ao mesmo tempo conectados e se comunicando. A comunicação de forma síncrona funciona quando o emissor e o receptor estão conectados e interagindo na mesma sincronia, embora não estejam no mesmo local. (COSTA, K; COSTA, N, 2021, p. 13)

Por conseguinte, elas ocorrem de forma online, no horário que seria o encontro presencial, mas com redução na carga horária. Docentes e discentes interagem em tempo real, através da videoconferência, microfone ou chat. Geralmente, os encontros são feitos através de plataformas, como por exemplo: google meet, zoom, microsoft teams, skype, whatsapp entre outras. Cabe a cada instituição de ensino escolher qual utilizar, de acordo com o contexto.

Ainda de acordo com as autoras, no momento assíncrono, as aulas funcionam no modo offline, com atividades que complementam o horário da aula. Professores e alunos interagem em outras plataformas, como: ava, moodle, fórum, google classroom, whatsapp, email, entre outras. Nestas plataformas, inserem-se atividades, provas, textos teóricos e complementares e demais materiais necessários para dar suporte ao educando.

Para Machado (2020), a transição do ensino está sendo difícil para todos os atores envolvidos, como educandos, pais, gestão e, principalmente, os educadores. Em pouco tempo, os profissionais da educação tiveram que desenvolver competências e habilidades de letramentos digitais para poder se inserir nas plataformas de ensino.

O docente, nesse contexto, além de transformar sua casa em seu ambiente de trabalho, também precisa dominar o uso da tecnologia, para, assim, poder repensar a maneira de trabalhar os conteúdos de um modo mais objetivo e lúdico. O estudante, da mesma forma, precisa ter o domínio sobre determinados letramentos digitais para acompanhar as aulas e demais atividades.

Senhoras (2021) diz que os professores da Educação Básica são os que mais sentem dificuldades com a utilização das tecnologias, pois não conseguem acompanhar as mudanças constantes. Além disso, as políticas públicas acabam sendo comprometidas, pois, de acordo com Souza (2016), não há incentivo referente à capacitação e formação dos educadores.

Apesar dos desafios, há vantagens com o novo ensino, conforme Senhoras (2021), pois, se as TICs forem utilizadas de maneira adequada, podem resultar uma aprendizagem positiva e motivação para com os alunos.

Outra vantagem é em relação ao tradicionalismo, o isolamento pode “acelerar o afastamento da escola dos modelos tradicionais, promovendo inovações e incentivando a autonomia dos alunos” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 9). Com as TICs, o professor pode aperfeiçoar suas metodologias, deixando o tradicionalismo de lado e os estudantes se tornam autônomos, o contexto os fazem criar novas maneiras de se adaptar e estudar.

Segundo Oliveira, Silva e Silva (2020), quanto ao professor:

Espera-se que nesse novo cotidiano que o professor tem vivenciado durante a pandemia, ele se permita aprender, que essas vivências e experiências possam servir de mote para transformações digital e cultural tão necessárias e urgentes na Educação Básica. Haverá maior sentido se professores e alunos, além do acesso, saibam navegar e explorar as diversas potencialidades que as TD propiciam, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e aprendizados híbridos. (OLIVEIRA; SILVA. O; SILVA. M, 2020, p. 32)

Ninguém sairá da pandemia como entrou, do mesmo modo que se espera um novo aluno, espera-se também um docente que, através da experiência no ensino remoto, busque se aperfeiçoar nas suas metodologias pedagógicas, inovando cada vez mais os diferentes gêneros que a internet oferece.

A vivência nesse período mostrou “[...] a necessidade de busca por aprimoramento, aprofundamento e capacitação constante [...]” (COSTA. K; COSTA. N, 2021, p. 19). Para as mudanças nas metodologias ocorrerem, são necessárias não só as experiências durante a nova modalidade, como também, políticas públicas para a formação inicial e continuada do profissional da educação.

4 METODOLOGIA

Para os objetivos do trabalho serem alcançados, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa é muito utilizada por diferentes profissionais e áreas do conhecimento, permitindo a realização de estudos sobre diversos temas, por essa razão, ela é considerada ampla e global. A abordagem é qualitativa, pois algumas características pertencem a este estudo, tais como: análise, descrição e interpretação sobre o objeto de estudo,

isto é, sobre os relatórios de Estágio Supervisionado e as entrevistas que serão retextualizadas, por parte do investigador da pesquisa.

Quanto aos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de levantamento, documental e descritiva. A pesquisa de levantamento, de acordo com Prodanov (2013), é utilizada em estudos descritivos e explanatórios e envolve uma investigação direta da realidade através de questionário e, com a análise dos dados, são obtidas as conclusões. A pesquisa documental, segundo Gil (1999), investiga diversas fontes e sua coleta de dados ocorre através de documentos escritos ou não, sem método analítico. Uma pesquisa descritiva, segundo Prodanov (2013), tem a finalidade de descrever, analisar, explicar e interpretar o fenômeno estudado o qual utiliza diferentes técnicas para colher dados, como entrevista, formulário, questionário, entre outras.

5 ANÁLISE DE DADOS

Os sujeitos desta pesquisa são 4 (quatro) estagiárias que participaram do Estágio Supervisionado de Intervenção Remota no curso de Letras-Língua Portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba, campus VI, no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE). Identificaremos as professoras em formação pelas respectivas abreviações: Estagiária 1 (E1), Estagiária 2 (E2), Estagiária 3 (E3) e Estagiária 4 (E4). A E1 e E2 atuaram no semestre letivo de 2020.1 e a E3 e E4 em 2020.2. Elas formaram as primeiras turmas de estágio no campus durante a pandemia. Sendo assim, julgamos importante deixar registradas, através das entrevistas realizadas pelo google meet, as principais informações que dizem respeito a essa experiência.

Sobre o processo de implementação do ERE no CCHE, a E1 e E1 falaram que a instituição não as preparou para o novo contexto voltado ao uso das tecnologias e tiveram que desenvolver novas competências e habilidades sozinhas. Isso se assemelha à discussão que Machado (2020) traz em relação à volta das aulas pela modalidade remota, que ocorreu de forma muito rápida, sem preparação e formação adequada para o novo ensino. Já a E3 e E4, como são do semestre seguinte, já tinham uma certa experiência referente aos recursos básicos, como o google meet, o qual aprenderam a utilizar porque participaram como alunas de outras disciplinas e tiveram a oportunidade de apresentar seminários nos dois períodos.

Para não tornar as aulas exaustivas, as estagiárias utilizaram estratégias envolvendo o uso da tecnologia, através de diferentes meios, como: site mentimeter, whatsApp, youtube,

wordart, músicas, padlet, slide e classroom. Houve esforço delas, que se preocuparam em pesquisar diferentes meios para tornar a aula mais interativa, desenvolveram a autonomia de aprender a utilizar diferentes meios tecnológicos, já que não tiveram formação com essas metodologias ativas na universidade. Segundo as estagiárias, os resultados foram maravilhosos, conseguiram engajar os alunos e eles gostaram.

As participantes da pesquisa citam a questão do tempo, pois houve a redução da carga horária e as aulas tanto de observação quanto de intervenção passaram a ter 10h aulas. Com isso, o tempo para a prática foi curto e isso corrobora a crítica que Pimenta e Lima (2004) trazem de que a carga horária voltada para a prática é menor em relação à teórica. Logo, acaba prejudicando as estagiárias, pois não conseguem cumprir com o planejamento que desejavam.

A interação torna-se uma dificuldade porque, como Senhoras (2021) pontua, não existe mais o olho no olho, como na sala presencial e a certeza se o discente está ali. Estes aspectos estão relacionados ao que as estagiárias falam, que, no início, foi difícil acontecer a interação entre os alunos, muitas vezes não respondiam pelo menos um “sim”, “não” ou um “oi”. Porém, ao longo das aulas, passaram a interagir pelo chat, microfone, ou até mesmo ligavam as câmeras.

As professoras em formação tiveram preocupação com a nova realidade e, conseqüentemente, ficaram ansiosas, preocupadas e a E2 acabou desenvolvendo problemas psicológicos. Estes aspectos se relacionam com o que Torres (2021) aponta, em que houve um crescimento não só no cansaço físico, como também no mental. Logo, as pessoas ficaram mais depressivas, com ansiedade, sem perspectiva de como mudar a situação, entre outras questões.

Através do aprendizado que as estagiárias tiveram mediante ao planejamento envolvendo diferentes tecnologias, o professor, de acordo com Oliveira, Silva e Silva (2020), pode transformar Educação Básica com o meio digital e cultural, já que através da experiência, foi possível perceber que as ferramentas digitais, utilizadas com objetivos propostos pelo planejamento feito pelo professor, trazem resultados positivos.

A E4 cita um aspecto muito importante, a empatia. É essencial os professores pensarem nos seus alunos, nos seus contextos, isso ficou ainda mais nítido agora, com a pandemia, visto que não é fácil ficar isolado, sem contato físico com as pessoas e sem estar na sala de aula presencial. Por essa razão, precisamos ter um olhar mais empático para com o aluno para que o ensino-aprendizagem aconteça pelo despertar de desejo do aluno, não por obrigação.

Com a experiência no Ensino Remoto Emergencial, muita coisa vai continuar. Como as estagiárias falaram, os docentes poderão aperfeiçoar suas metodologias, principalmente, os

mais tradicionais que apresentavam maior resistência com as tecnologias. Não só os docentes aprendem a manusear novas ferramentas, como também os próprios discentes, por isso o cenário da educação quando voltar presencialmente pode ter mudanças significativas para todos os envolvidos. A E3 acredita que também podem permanecer os congressos acadêmicos que antes só eram realizados de modo presencial, mas com a pandemia, eles estão sendo realizados de forma online, pelas diferentes plataformas como Meet, Zoom entre outras, e isso é uma forma de incluir aqueles que não participavam por falta de condições, por causa do trabalho ou outras circunstâncias.

Através da mudança repentina, as professoras em formação, de certa forma, saíram do tradicionalismo, tanto da forma presencial, quanto do planejamento didático. O estágio proporcionou uma experiência a mais para os professores em formação matriculados neste componente curricular.

Logo, o momento serviu tanto para os licenciandos, quanto para os profissionais atuantes em romper o “tradicionalismo”, sendo preciso repensar suas metodologias e procurar inovação e isso se confirma com a perspectiva de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), segundo a qual a nova experiência pode ajudar as escolas a se afastarem de modelos tradicionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o Estágio Supervisionado é muito importante, pois é a formação inicial do professor, momento que insere o licenciando na escola e através da experiência é possível refletir sobre diferentes questões. Além disso, também pode ser uma etapa decisiva para saber se quer seguir o caminho da docência.

De acordo com as experiências das quatro estagiárias, pudemos perceber que, em princípio, houve medo e dúvida se de fato o ensino-aprendizagem iria funcionar na nova modalidade de ensino. Ao longo do percurso, os atores envolvidos nesse processo se depararam com diversas dificuldades, principalmente na adaptação do tempo e no uso de novas metodologias voltadas para a tecnologia.

Vemos que apesar das adaptações “formalizadas, regidas, normalizadas” pelas resoluções, do Projeto Pedagógico do curso de Letras- Língua Portuguesa do CCCH, o Estágio Supervisionado ainda passa por dificuldades, sobretudo na questão do tempo relacionado à prática de intervenção. Com o novo contexto, ficou ainda mais nítido que medidas devem ser

tomadas para proporcionar uma experiência de qualidade para os futuros profissionais da educação.

Já no que diz respeito às dificuldades encontradas em relação ao uso das tecnologias, vemos que muito ainda deve ser debatido a respeito da formação do professor, em especial a continuada. A esse respeito, vale lembrar que, segundo as estagiárias do período 2020.1, a supervisora não deu orientação acerca do uso de metodologias com as TICs, pois também estava sendo um contexto novo para ela por não ter tido contato em sua formação inicial e continuada. Segundo a E3, a professora do estágio se reinventou, a partir do que tinha vivenciado anteriormente com a E1 e a E2.

Tudo isso está relacionado à falta de políticas públicas no setor da educação, que, infelizmente, é deixado de lado. Sendo assim, faz-se necessária a valorização dos profissionais da educação, com formação inicial e continuada de qualidade para formar professores aptos a qualquer tipo de contexto.

Apesar das dificuldades, podemos afirmar que foi possível desenvolver o ensino-aprendizagem não só nos alunos, como também nas estagiárias, que puderam aprender novos letramentos digitais para aperfeiçoar o planejamento didático, com resultados promissores, conforme vimos nos relatos.

Através desta pesquisa, percebemos que, mais uma vez, houve a mudança na figura do professor, porque as estagiárias vivenciaram momentos novos, em que foi necessário aperfeiçoar as metodologias de ensino com as TICs para serem utilizadas em sala de aula. Logo, tornou-se algo positivo, pois rompeu o tradicionalismo e foram construíram novas práticas que, possivelmente, permanecerão na modalidade híbrida e presencial, quando a pandemia acabar.

Portanto, este trabalho pode contribuir tanto para quem tem interesse nessa área de ensino, quanto para a própria coordenação do curso, na qual pode ter um olhar mais atento referente ao componente curricular ou, até mesmo, planejar formações e novas disciplinas que envolvam tanto a teoria, quanto a prática das metodologias ativas no ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

COSTA, Kiara; COSTA, Naiara. Caminhos para o Ensino Remoto: Estratégias didáticas e interfaces educativas. Copyright, 2021, 36 p.

GATTI , B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361/5720>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

GATTI, Bernardete. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS**. Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Mai-2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Antonio Carlos Gil- 6.ed-São Paulo: Atlas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-57.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

A INTERFACE ENTRE HISTÓRIA E LINGUÍSTICA NOS RELATÓRIOS FINAIS DO PROJETO SOBRE PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

Cláudia Maria Gomes de ARAÚJO⁹⁵
Aloísio de Medeiros DANTAS⁹⁶

1 INTRODUÇÃO

A partir de reflexões advindas da Historiografia Linguística (HL), aprofundamos o conhecimento da língua e de seus usos, sobretudo, pelo destaque dado ao contexto histórico-social em que ela está inserida. Desta maneira, consolidamos a ideia de que a prática historiográfica pode ser útil para o ensino, a extensão e, a pesquisa de língua como proposta de abordagem necessariamente interdisciplinar.

Portanto, a pesquisa historiográfica a ser desenvolvida se justifica pela singularidade e relevância do trabalho, já que não há, em 40 anos de existência do curso de Letras da UFPB - Campus II/UFCG, registros de pesquisas anteriores sobre a história da sua produção linguística. Serão observados outros fatores porque na época de produção dos relatórios havia, no curso de Letras mencionado, um clima de transição do campo de estudo das pesquisas linguísticas que passava o objeto formal - a língua, do plano descritivo para o plano aplicado, razão por que os eventos acadêmicos do período tratavam sistematicamente de leitura e escrita voltados para a atividade de produção textual e processos discursivos.

Para este estudo, traçamos as seguintes hipóteses: as teorias resultam da transformação do objeto preferencial da Linguística, ou seja, na época de produção do relatório a língua passava de formalmente descritiva para uma abordagem aplicada, utilizando textos e discursos. Assim, também, os eventos acadêmicos dos anos de 1980 refletiam, com refrações, as novas teorias, metodologias, objetos de estudo e pesquisa do que se conhece como *Linguística hifenizada* (MARCUSCHI, 2008).

Assim sendo, nos dispomos em analisar a interface entre história e linguística nos relatórios finais do projeto sobre produção oral e escrita no 1º grau, do curso de Letras da UFPB - Campus II, entre os anos de 1987 e 1988 para responder ao seguinte questionamento: como o saber linguístico, advindo de teorias e conceitos de língua, texto e discurso, era descrito historicamente nos relatórios citados?

Partindo da situação-problema ora instaurada nesta pesquisa histórica em linguística, temos, como objetivo geral: compreender como se deu a construção teórico-metodológica do

⁹⁵ claudia_mariacg@hotmail.com, graduanda em Letras, UFCG.

⁹⁶ alodanta@yahoo.com.br, doutor em Linguística e Língua Portuguesa, UFCG.

saber linguístico a partir da análise dos relatórios finais de avaliação do projeto de produção oral e escrita no 1º grau nos anos de 1987 e 1988 da UFPb - Campus II, nas seções: Projetos I e II, I e II Ciclos de Estudo da Linguagem(atualmente, denominados: SELIMEL e ENLIJE), Proposta de formação e treinamento de professores de 1º grau enviada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura e Avaliação do projeto pelos participantes.

Como objetivos específicos, podemos verificar, nos relatórios mencionados: as concepções de língua, texto e discurso que marcaram a produção do saber linguístico no curso de Letras da UFPb - Campus II, entre os anos de 1987 e 1988; identificar, a partir dos mesmos textos, mudanças conceituais e metodológicas ocorridas no campo da linguagem entre final dos anos de 1980 até os dias atuais por meio de atualização bibliográfica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No século XX, a educação atingiu o patamar de direito social e universal, trazendo novas perspectivas e, por conseguinte, apresentando novos problemas. Na década de 70 do século passado, o ideário desenvolvimentista alavancou a ampliação das oportunidades educacionais, configurado em uma proposta política de promoção de educação igualitária a todos os cidadãos. Assim, a escola abriu suas portas a todos os alunos e, mais recentemente, a todos que anteriormente não tinham acesso a ela, através do movimento pela educação inclusiva (SACRISTÁN, 2001).

No que concerne ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, Antunes (2009) propõe que as atividades pedagógicas de ensino se pautem em campos fundamentais: oralidade, escrita, leitura e análise linguística. Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da Base Nacional Comum Curricular (2017), todavia é necessário garantir que na prática escolar, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão relacionados aos usos que o homem faz da linguagem. A língua que evolui por ser um fenômeno dinâmico, dura e perdura sob a forma de um processo de evolução contínuo, aponta Bakhtin (2003).

Para a configuração de nosso estudo, precisamos destacar o caráter técnico/acadêmico do corpus estabelecido para análise. Isto porque ele é resultado/produto da aplicação teórico/prático de concepções sobre língua, texto e discurso científico. Neste trabalho, tomamos o gênero relatório acadêmico como discurso elaborado no quadro de atividade de investigação das práticas de oralidade/leitura e, escrita em que professores pesquisadores e alunos da UFPB - CAMPUS II, professores da rede pública de Campina Grande-PB entre os anos de 1987 e

1988, que produziram o relatório, com base em práticas sob uma perspectiva de letramento linguístico.

Os estudos linguísticos, em sua gênese, remetem aos pensamentos de Ferdinand de Saussure (1916). A partir da definição da língua como objeto de estudo científico, Saussure passa a se constituir historicamente como referencial norteador dos estudos da linguagem enquanto fenômeno manifesto da humanidade em seus processos de interação.

Os entrelaçamentos entre leitura e escrita enquanto objetos das pesquisas em linguagem mereceram atenção e diálogos férteis nos anos de 1980 e 1990 no curso de Letras da UFPb - Campus II. Após o desmembramento da UFPb - Campus II para a UFCG, as abordagens nos estudos linguísticos partem de uma linha descritiva para uma perspectiva aplicada da linguagem. A oposição alfabetização/letramento, durante essa época, obedecia à necessidade de demarcação de um campo que inclui, entre muitos outros processos, a aprendizagem inicial da língua escrita, mas que a considera como uma das práticas de letramento, que pode se concretizar em múltiplos eventos, que vão desde a leitura individual, em voz alta de palavras até atividades que extrapolam a decodificação (KLEIMAN, 1995).

Neste contexto de descrição e interpretação, utilizando uma base metodológica, de como o conhecimento linguístico foi adquirido, ampliado, transmitido e, até mesmo esquecido pelo viés da temporalidade é que surge a Historiografia Linguística. Para Cristina Altman (2012), o desafio maior para o historiógrafo da Linguística reside na explicitação dos limites do seu domínio e na enumeração dos seus objetos possíveis.

3 METODOLOGIA

As transformações dos saberes linguísticos a partir de uma perspectiva historiográfica implica na observação do contexto de criação e de coletivização. Assim, nosso interesse de pesquisa surgiu quando este pensamento foi ampliado em discussões realizadas durante um curso de férias sobre Historiografia Linguística ministrado pelo Professor Doutor Aloísio de Medeiros Dantas em janeiro de 2019, na UFCG-Campus I, durante o percurso de nossa graduação. Na ocasião, tomamos conhecimento da existência dos relatórios constitutivos do nosso *corpus* e, da sua contribuição histórica para o curso de letras da UFCG-Campus I e, para os estudos linguísticos de modo geral. Nesta óptica, os documentos analisados revelam um momento histórico significativo de uma reconhecida instituição de: ensino, pesquisa e extensão nas abordagens linguísticas, fato que também contribuiu para que este *corpus* fosse nosso objeto de contemplação historiográfica.

Os relatórios de avaliação final do "Projeto de produção oral e escrita no 1º grau" (POE/PG) dos anos de 1987 e 1988 (ver anexos A e B) surgiram como prestação anual de contas do Programa de integração da universidade com o ensino de 1º grau, convênio entre MEC/SESU/FNDE, em Campina Grande - Paraíba. Eles foram produzidos por duas professoras da UFCG - Campus II que coordenaram as atividades. Seu objetivo era levar princípios teóricos e metodológicos sobre a linguagem através de um ciclo de formação e treinamento de professores e técnicos educacionais em serviço de escolas integrantes da 3ª regional de ensino.

Assim sendo, nos valeremos do método dedutivo-hipotético para formalizar a pesquisa qualitativa de análise dos dados documentais recolhidos a partir do relatório a ser estudado, tendo por base que se pode distinguir no todo do conhecimento linguístico quatro dimensões: a dimensão teórica, que consiste da visão global da linguagem e as concepções adotadas nos estudos linguísticos do período de elaboração do documento; a dimensão técnica que compreende os métodos de análise e apresentação dos dados; a documentação linguística e filológica sobre o qual se baseia o estudo linguístico e que compõe a dimensão documental; e a dimensão contextual e institucional correspondente ao contexto cultural e à contextura institucional.

Para a pesquisa documental e explicativa, como é o caso desta aqui descrita, se destaca a busca de fontes que não receberam ainda um tratamento analítico e que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos dela. Assim, os documentos serão avaliados conforme três critérios de investigação: da observação, da leitura, da reflexão e do juízo de valor do documento.

Desse modo, seguimos três princípios de procedimentos de análise científica, conforme Prodanov e Freitas (2013): o princípio da contextualização, o princípio da imanência e o princípio de adequações teóricas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, analisamos três livros de base para os relatórios, assim como trechos dos mesmos para compreender seus aspectos contextuais e teórico-interpretativos, bem como promovemos a análise das avaliações dos sujeitos participantes do projeto para observarmos a aplicação das teorias/conceitos advindos da Linguística nas práticas diárias do contexto escolar.

Em busca de influências teóricas do POE/PG para o tratamento dado à língua na época, promovemos análises bibliográficas, conforme Martins (2001), de três obras: KATO, 1986; GERALDI, 1984; BASTOS, 1986 citadas como referências no *corpus* com base em recortes

específicos para articulação dos conceitos de: língua, texto e discurso. Dentro desta articulação, ressaltamos a compreensão semântica dos textos e de seus produtores para nos aproximarmos das teorias vigentes nos anos de produção dos relatórios analisados.

Figura 1: Teoria linguística

É importante, pois, um cuidado especial com a metodologia empregada. Ela pode ser um dos responsáveis por eventuais inverossimilhanças e inadequações gramaticais.

O erro gramatical não surge necessariamente da má assimilação do tópico gramatical. O que acontece, cremos, é que a dificuldade em expressar certos pensamentos ou a dificuldade em criar um texto manifesta-se naquilo que não foi bem assimilado e que foi aprendido fora de prática de redação: concordância, regência, pontuação, uso dos tempos verbais etc. Dizendo de outra maneira: os alunos não estão acostumados a uma reflexão lingüística no ato de produzir seus textos. É por isso que julgamos que se deva retornar aos textos escritos e reestudá-los nos pontos falhos. Seria uma reflexão sobre as falhas, não se voltando à gramática pura mas sim ao funcionamento da língua na produção de textos.

Dessa forma, pretendemos que não só os alunos, mas também os professores, preparem-se para a *reflexão lingüística*, em outras palavras, preparem-se para um questionamento sobre a língua e sobre a comunicação através da prática da observação. Para esse questionamento, é preciso que os alunos produzam e reproduzam textos sempre. A partir dessa prática constante da produção escrita, é possível assegurar a professores e alunos que estes últimos possuem essa competência. Levar os alunos a ler textos, em particular os escritos por eles mesmos, comentá-los e reescrevê-los é que faz com que sua competência escrita apareça e possa ser apreciada pelos professores.

As questões a serem tratadas são: concordância nominal e verbal, período composto, tempos verbais, regência, emprego de discurso direto e indireto. A pontuação, apesar de ter se apresentado como aspecto problemático, não será enfocada aqui como item à parte, mas sim como resultado de falhas nos outros aspectos: a dificuldade de se produzir uma estrutura sintática completa poderá, por exemplo, fazer com que o aluno lance mão de um sinal de pontuação que ele considera adequado para substituir certa estrutura. O ponto de partida do tratamento de cada um desses tópicos que se apresentaram problemáticos será sempre uma consideração acerca desse problema, seguida de sugestões de exercícios. Além da reescritura do texto do

Fonte: Bastos, 1986, p.03.

Observando a tese desenvolvida na obra citada (BASTOS, 1986), vemos o destaque dado à problemática da produção da língua escrita em contexto escolar que, notadamente, vivenciamos nos dias atuais. Partindo do princípio que só faz sentido ensinar a ler e escrever se for para aprimorar a qualidade do produto resultante, as orientações dadas na obra e, aplicadas no projeto de leitura e escrita aqui analisados, revelam pelas avaliações dos participantes: acadêmicos e regentes que lidam com a língua, como fruto de um trabalho reflexivo, é entendê-la como instrumento ilimitado de recursos expressivos à disposição dos usuários. Assim, trabalhar a diversidade textual tanto na leitura quanto na escrita, nos anos iniciais, possibilita o docente e discente encontrar exímios leitores e produtores de textos que irão participar de forma reflexiva e participativa na sociedade.

4.1. Contexto, teoria e interpretação nos relatórios

Assim sendo, promovemos a seguir, recortes específicos do *corpus* que nos ajudaram a ampliar nosso entendimento sobre a sua natureza historiográfica.

Baseando-nos em Bardin (2011), Orlandi (2001) e Minayo (1998), seguimos a análise de recortes discursivos em uma perspectiva metateórica qualitativa-interpretativa para promovermos as análises de categorias que se seguem: contexto (teorização histórico-social) teoria (descrição teórica) e interpretação (hermenêutica interpretativa das produtoras dos relatórios).

A. Contexto

Figura 2: Contexto de produção

O projeto "Produção oral e escrita no 1º grau (POE/PG)" teve início em agosto de 1986, com recursos financeiros do Programa "Integração Universidade com o ensino de 1º grau" e não recebe financiamento de outros organismos externos à UFPb e ao programa.

Fonte: Relatório POE/PG, 1987, p. 05.

Nas palavras materializadas no recorte acima, identificamos o *contexto* de influências teóricas da época de produção dos relatórios quando pela utilização de elementos: temporais (agosto de 1986) e, locais (UFPb - Campus II e programa), os sujeitos discursivos implicitamente sinalizam as ideias postas no projeto, considerando o contexto de financiamento da pesquisa com “organismos externos” à UFPB- Campus II e ao Programa. Duas questões devem ser analisadas: o que vem a ser externo e a relação da universidade com essa exterioridade. Como *externo*, entendemos mecanismos e empresas de financiamento de projetos. O fato de, nesse fragmento, não aparecer o nome da empresa que financia, apenas o da Universidade traz alguma insegurança à leitura do contexto.

B. Teoria

Figura 3: Teoria metodológica aplicada nos relatórios

Quanto ao Curso de Pedagogia foram também consolidadas em 88 algumas alterações de ordem teórico-metodológica sobretudo em duas disciplinas: Língua Portuguesa na Escola de 1º grau I e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Escola de 1º grau, 1ª fase.

No caso da disciplina Língua Portuguesa na Escola de 1º grau I, enfatizou-se a necessidade de aquisição de dados teóricos mais aprofundados sobre a relação som/letra no sistema fonético-fonológico do português, bem como sobre a gramática da língua fundamentada na lingüística de texto e não na lingüística da frase. Para isso, foram utilizados materiais e estratégias produzidos e testados em 87 na 1ª etapa do trabalho desenvolvido na Escola Estadual de 1º grau Senador Argemiro de Figueiredo.

Fonte: Relatório POE/PG, 1988, p.25.

Neste recorte, observamos as necessidades de aprofundamentos teóricos no campo da aquisição e ensino de língua, com destaque nas áreas de fonética e fonologia, assim como nas abordagens de gramática seguindo a Linguística de Texto (LT) no intuito de viabilizar recursos expressivos para o trabalho profícuo com: leitura, oralidade, análise linguística e, escrita. As contribuições da LT para o ensino-aprendizagem da leitura/escrita se sobressaltam para fornecer mecanismos de modo que o professor de língua portuguesa desenvolva a competência textual dos alunos (em todas as suas materializações quer pela oralidade, quer pela escrita), possibilitando aos mesmos o reconhecimento dos mais variados gêneros discursivos.

C. Interpretação

Figura 4: Interpretação hermenêutica das relatoras do *corpus*

Pretende-se assim a incorporação, por parte desses profissionais, de princípios teóricos e metodológicos sobre a linguagem que venham contribuir para uma efetiva transformação da sua prática docente.

Fonte: Relatório POE/PG, 1987, p.05.

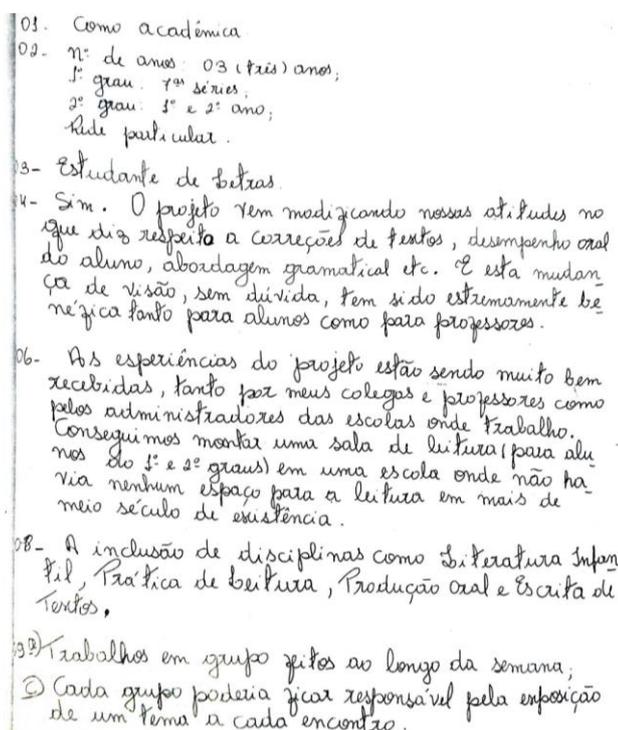
Destacamos, no recorte acima, a *interpretação* das autoras sobre os textos produzidos, uma vez que elas demonstram, pelo discurso, intenções exitosas para o projeto, sobretudo no

que diz respeito à efetiva transformação da prática de ensino de língua portuguesa, a partir de princípios teóricos e metodológicos sobre linguagem a serem atualizados pelas discussões com o percurso do projeto na época. Essa é uma construção interpretativa das autoras do relatório, no tocante à efetiva realização e sucesso do projeto.

4.2 ANÁLISE DE INTERPRETAÇÕES DAS AVALIAÇÕES DE ACADÊMICOS E REGENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para avaliação das atividades do POE/PG nos anos de 1987 e 1988, foi feito um roteiro com nove questões subjetivas que envolviam desde a identificação dos participantes até sugestões de ações para aprimoramento das ações no projeto indicado. De forma mais contundente, selecionamos alguns recortes, no intuito de observarmos, nas respostas dadas, às interpretações dos participantes: duas regentes da rede pública e três acadêmicas de língua portuguesa em se tratando de: língua, texto e discurso. Vejamos:

Figura 16: Análise de interpretações das avaliações

- 
01. Como acadêmica
02. n.º de anos: 03 (três) anos;
1.º grau: 7.ª série;
2.º grau: 1.º e 2.º ano;
Rde particular.
03. Estudante de letras.
04. Sim. O projeto tem modificando nossas atitudes no que diz respeito a correções de textos, desempenho oral do aluno, abordagem gramatical etc. E esta mudança de visão, sem dúvida, tem sido extremamente benéfica tanto para alunos como para professores.
06. As experiências do projeto estão sendo muito bem recebidas, tanto por meus colegas e professores como pelos administradores das escolas onde trabalho. Conseguimos montar uma sala de leitura (para alunos do 1.º e 2.º graus) em uma escola onde não havia nenhum espaço para a leitura em mais de meio século de existência.
08. A inclusão de disciplinas como Literatura Infantil, Prática de Leitura, Produção Oral e Escrita de Textos.
09. Trabalhos em grupo feitos ao longo da semana;
Cada grupo poderia ficar responsável pela exposição de um tema a cada encontro.

Fonte: Acadêmica de letras, anexo POE/ PG.

No recorte discursivo apresentado, percebemos resquícios de um paradigma tradicional de ensino de língua portuguesa, a priori, que pauta as atividades com o texto e suas produções em sala de aula, a partir de correções. Contudo, as ações implantadas para o trabalho voltado

para as produções orais dos alunos no mesmo recorte, assim como o tratamento dado aos aspectos gramaticais advindos do texto, corroboram para identificarmos influências das teorias oriundas da Linguística Textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar, com base nos dados analisados, que os objetivos traçados foram alcançados, assim como as hipóteses formuladas para esta pesquisa foram confirmadas. As teorias de referência mobilizadas e analisadas nos relatórios demonstram os esforços para a contribuição do projeto analisado com transformações do trabalho pedagógico realizado na UFPb - Campus II pelo curso de Letras entre os anos de 1987 e 1988, sobretudo, para a valorização da produção oral e escrita nas aulas de língua materna.

Após análise do contexto da pesquisa e da teoria utilizada na época de produção dos relatórios, chegamos às seguintes conclusões, que consideramos as principais:

- a) os sujeitos discursivos implicitamente sinalizam as ideias postas no projeto, considerando o contexto de financiamento da pesquisa;
- b) as contribuições da Linguística Textual para o ensino-aprendizagem da leitura/escrita se sobressaltam para fornecer mecanismos, de modo que o professor de língua portuguesa desenvolva a competência textual dos alunos;
- c) no tocante à oposição Gramática x Leitura/Escrita, as autoras pendem para o exercício prático da língua, com a interpretação de que o Curso de Letras, formador de professores, produza “alterações” em suas disciplinas.

De fato, o trabalho aqui proposto buscou compreender mecanismos de constituição de identidades linguísticas, articulando o saber histórico, sua interpretação e sua imagem simbólica/discursiva engendrada em saberes subjacentes dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua. Ressaltamos a relevância do trabalho realizado como iniciativa primeira de avançarmos em estudos sobre a linguagem dentro do espaço da Historiografia Linguística, como forma de descrever e interpretar como o conhecimento linguístico foi adquirido, desenvolvido, transmitido e, até mesmo esquecido no decorrer do tempo.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 6023, *Informação e documentação: Referências*, 2018.

ALTMAN, Maria Cristina Fernandes Salles. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*.

São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2012.

ANTUNES, Irandê. *Aula de português- encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. São Paulo: Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUSURRE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf> Acesso em: 01 jul. 2021.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM O JOGO DE CARTAS VÍRUS!

Gilmara de Cássia dos SANTOS⁹⁷
Roseane Batista Feitosa NICOLAU⁹⁸

1 INTRODUÇÃO

Alinhado nessa perspectiva de alcançar os objetivos de língua portuguesa de ampliar a capacidade de uso da língua e das linguagens, sobretudo em práticas da leitura e de produção, vimos nos jogos modernos de tabuleiro um caminho para a dinamização dessas práticas dentro de uma proposta do uso desses jogos como um instrumento multissemióticos. Para tanto, realizamos um plano de trabalho intitulado: *Desenvolvimento de práticas do ensino de língua portuguesa em sala de aula com a utilização das dinâmicas dos jogos de tabuleiro modernos*, por meio do projeto de pesquisa PIBIC-UFPB, intitulado: *Saber ler e escrever está em jogo: ensino de língua portuguesa a partir dos jogos de tabuleiro moderno*, e, dessa forma, contribuir para a inclusão do jogo do tabuleiro modernos ou de cartas, como um instrumento que venha a favorecer o ensino e a aprendizagem da língua de forma mais aplicada e lúdica, por meio das atividades no momento do jogo.

O jogo de cartas *Vírus!* dentre outros, podem ser (re)produzidos em sala de aula, levando à leitura e a produção textual por meio da realização de atividades com o uso de narrativas, com a elaboração de argumentos e de regras dos jogos, e, assim, sendo um instrumento de ensino e aprendizagem da língua, sob a orientação de aporte teórico como a BNCC (BRASIL, 2018) e outros documentos orientadores, buscando colaborar para o aprendizado da língua de forma ampla e dinâmica e auxiliar na construção do conhecimento e na socialização em sala de aula, envolvendo aspectos cognitivos, interdisciplinares e afetivos essenciais para a aprendizagem.

Dessa forma, planejamos atividades de linguagem num processo interativo e lúdico com jogos de tabuleiro como um meio para que o professor possa alcançar os objetivos do componente curricular de língua portuguesa de forma interdisciplinar e multimodal. Mas, para isso, as práticas de leitura e de escrita devem ser vistas e abordadas em sala de aula como um processo, no qual os alunos possam ampliar suas capacidades de uso da língua/linguagens por meio de atividades sugeridas antes, durante e depois do jogo de tabuleiro.

⁹⁷Graduanda em Letras e pesquisadora de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (Campus IV). E-mail: gil.mara.2013@hotmail.com.

⁹⁸Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com.

Para a realização deste trabalho foi preciso inicialmente, ser feita uma pesquisa exploratória com o intuito de conhecer os jogos mais apropriados e disponíveis e de verificar sua aplicabilidade como instrumento de ensino de língua, em conformidade com os currículos escolares e a BNCC - Base Nacional, Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nessa etapa, foi necessário determinar também o público-alvo para quem as atividades se voltariam; assim, ficou estabelecido do 6º ao 9º ano, por ser a faixa etária que já se envolve melhor com os jogos de tabuleiro. Visualizamos essa proposta apropriada para o ensino da língua, como o jogo *Vírus*, buscando favorecer a construção de conhecimento linguístico e da prática da leitura e da escrita, bem como promovendo o multiletramento.

Como aporte teórico, para a concretização deste trabalho, os livros que tratam de jogo na educação (BROUGÈRE, 2003; NICOLAU, 2018; entre outros), sobre o multiletramento (ROJO; MOURA, 2012), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e outros documentos orientadores quando se voltam para o componente curricular Língua Portuguesa.

2 PORQUE ENSINAR USANDO OS JOGOS: O JOGO COMO PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O jogo, de forma geral, é visto no contexto escolar como uma brincadeira, por isso não é muito considerado no ensino da língua, por exemplo. Mas, sobre os jogos, Piaget postula que esses não devem ser vistos apenas como uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas como maneiras de fortalecer o desenvolvimento intelectual (NICOLAU, 2018). O jogo é um mediador de ensino e aprendizagem assim como qualquer outro mecanismo utilizado em benefício da educação e vem se transformando em um recurso de interesse aos educadores, por estar ligada ao desenvolvimento do ser humano numa perspectiva social, criativa e cultural.

Destacamos que, essa ideia de ensinar como os jogos de cartas ou tabuleiro, podem contribuir para uma participação mais efetiva e crítica dos alunos nas práticas contemporâneas de linguagem, bem como na participação deles na construção e divulgação de ideias, informações, alcançando, o que reza a BNCC (2018) que seria torná-los “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade”. (BRASIL, 2018, p.70).

Isso deve ser considerado, uma vez que as práticas de linguagens deste século envolvem novos gêneros e textos multissemióticos, como também novos formatos de produção, de

configuração, de disposição e de interação. Dessa forma, além de aprender a jogar e tirar um aprendizado particular objetivado pelo jogo, o aluno poderá realizar um trabalho no componente curricular de língua portuguesa por campos de atuação, conforme proposto pela BNCC. Por exemplo, no campo da pesquisa, quando se pode realizar na “busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvida na curadoria de informação...” (BRASIL, 2018, p. 85).

Tratando sobre os jogos, Brougère (1998) esclarece que o jogo contribui indiretamente à educação, permitindo que até mesmo aquele aluno relaxado seja mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. Diz ainda que, o interesse que a criança manifesta pelo jogo deve poder ser utilizado para uma boa causa. Isto é, o jogo pode ser considerado como uma oportunidade para o desenvolvimento de novas habilidades e performances em sala de aula e fora dela. Em razão dessa atividade realizada, durante o ato de jogar, que a inteligência e a sensibilidade dessas crianças podem ser desenvolvidas e exploradas.

3 A INSERÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO

É inegável que o uso dos jogos em sala de aula vem sendo cada vez mais utilizados como práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que o uso desse recurso pode conceber nas crianças e adolescentes em processo de aprendizagem a expressividade, a linguagem comunicativa, a concentração, o que acaba resultando em diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, no processo de letramento. O processo do letramento é fundamental durante o ensino, pois permite a inclusão do sujeito na sociedade e nas práticas educacionais por meio da linguagem que se constituiu através da interação e comunicação em trocas comunicativas e sociais.

A prática do letramento é um processo de ensino-aprendizagem que deve permitir o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do senso crítico dos indivíduos envolvidos nessa ação, em razão disso, atividades de conteúdo lúdico despertam o desejo do saber e facilitam a concentração e o envolvimento dos alunos durante o ensino e aprendizagem. Dentre essas atividades lúdicas e colaborativas para o ensino, os jogos se fazem presente possibilitando atividades que permitem o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, o aluno demonstra a partir do lúdico suas emoções, expressividade e autonomia construindo assim sua própria identidade perante a sociedade e as práticas educacionais na qual ele está envolvido.

O letramento vai muito além de designar a capacidade e competência que o indivíduo adquire a partir da função social da leitura e da escrita é necessário também que adquira o

domínio do uso da língua nas diferentes interações e práticas sociais em que vive. Através dessa prática os alunos conseguem vivenciar situações sociocomunicativas do mundo letrado além de participar das práticas sociais favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade.

Dentro do processo de letramento o professor precisa ser atencioso e utilizar dos jogos de forma sábia, conhecendo o contexto social de cada aluno como também planejando e organizando situações de aprendizagem que fazem uso da leitura e escrita na sua função social. Pensando nisso, buscamos elaborar atividades com o jogo de cartas *Vírus!* voltadas para a prática de leitura e escrita no componente curricular de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental e fazendo ponte com os componentes curriculares de Artes e Ciências visando a interdisciplinaridade entre as atividades realizadas.

Rojo e Moura (2012, p. 33) postulam que “O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/ escrita”. Já os multiletramentos partem de uma aprendizagem não somente da escrita verbal, mas também não verbal, em que as imagens predominam como efeitos motivadores para que os alunos desencadeiem novas aprendizagens por meio de diferentes e novas práticas interacionais.

Diante do que foi mencionado, pode-se perceber que os letramentos e os multiletramentos precisam estar em evidência na escola, pois, encoraja numa ampla gama de percepções e ferramentas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas que proporcionam aos estudantes um novo mundo, englobando um vasto leque de tecnologias de ensino e aprendizagem, que podem contribuir para novos canais de comunicação e de maior acesso à diversidade cultural e linguística.

4 O JOGO DE CARTAS VÍRUS!

O jogo de cartas *Vírus!* situa-se no contexto de uma pandemia de diferentes vírus que acabam se instalando no Hospital de Nossa Senhora de Tranjis, nome meramente fictício para trazer realidade ao jogo. Os alarmes do hospital disparam e os novatos do laboratório percebem que os recipientes não estavam vazios, dentro de cada amostra contêm surtos de vírus experimentais que se disseminaram, só os jogadores serão capazes de derrotá-los. A grande missão é enfrentar com coragem a pandemia e buscar ser o primeiro a exterminar os vírus e fazer com que os pacientes mantenham um corpo saudável para evitar a propagação das doenças que estão assolando o Hospital.

O jogo *Vírus!* contribui para que os jogadores aperfeiçoem a rapidez, o planejamento estratégico e a astúcia ao utilizar de diferentes táticas para conseguir vencer a partida. O objetivo central do jogo é fazer com que o jogador consiga reunir os quatro órgãos saudáveis e imunizados, consideram-se órgãos saudáveis aqueles que estão livres dos vírus, vacinados, ou imunizados, se o jogador conseguir realizar essa ação vencerá a partida.

5 BNCC ANOS FINAIS: CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) é nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), que o adolescente/jovem já participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, é nessa etapa que os jovens são instigados a assumir um papel importante de protagonistas das práticas da linguagem, tanto no âmbito escolar como fora dele, em diferentes contextos sociais.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 136) “os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas”. Os estudantes dessa faixa etária - entre a infância e a adolescência -, são rodeados de mudanças, físicas, cognitivas e emocionais, e a ampliação das práticas de linguagem na escola, incluindo as que os alunos já possuem, pode fortalecer positivamente para que eles vivenciem novas experiências e aprendizados, no componente de Língua Portuguesa, como nos demais.

Sobre o Campo das práticas de estudo e pesquisa a BNCC nos diz que

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científicas, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BNCC, 2018, p. 150)

Por meio desse campo e de acordo com o que a BNCC institui, os alunos poderão adquirir através dessas práticas de estudo e pesquisa um conhecimento de mundo e linguístico que os possibilitará de desenvolver novos desafios com êxito. Através de atividades propostas com o jogo de cartas *Vírus!* o aluno estará envolvido em práticas do estudo e pesquisa atendendo as orientações da BNCC, como veremos mais adiante.

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta para a necessidade de os alunos serem capazes de utilizar os saberes que adquirem na escola, em seu dia a dia, respeitando os princípios universais, como a ética e os direitos humanos. Além disso, a escola deve levar os seus alunos a

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p.9).

É nesta fase do Ensino Fundamental - anos finais, que os adolescentes estão passando por mudanças importantes no seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Por este motivo, é essencial que novas atividades e práticas educacionais se façam presentes durante esse processo, auxiliando no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Além de envolver-se nas práticas de estudo e pesquisa, os alunos também adquirem competências específicas do Componente Curricular de Língua Portuguesa e as habilidades que o contemplam. Sabendo que as habilidades são o objetivo central das práticas de aprendizagem a serem alcançadas pelos estudantes até o final da Educação Básica.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), o uso de metodologias ativas colaborativas favorece que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. Dentre essas situações podem-se incluir os jogos de tabuleiro e/ou games, que são de grande importância para a aprendizagem. Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) o uso de jogos como meio de aprendizagem é, sem dúvidas, uma grande iniciativa para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos nessas práticas. Ressalta-se, entretanto, a importância de saber selecionar os jogos e a maneira como eles serão aplicados em sala de aula, de modo que o aprendizado dos alunos possa ser desenvolvido de maneira coletiva e sem problemáticas.

6 ATIVIDADES COM O JOGO VÍRUS: CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROPOSTAS

Como mencionado anteriormente o uso dos jogos no contexto escolar vem sendo cada vez mais utilizado nas práticas educacionais, além de proporcionar a dinamização de conteúdos passados em sala de aula os jogos também interferem na aprendizagem contínua dos alunos de forma lúdica e prazerosa. Como Rizzi (1997, p.13) diz “jogar educa, assim como viver educa:

sempre sobra alguma coisa.”. Por isso, busca-se enfatizar a importância de inserir os jogos no ambiente escolar. Em função disso, o jogo de cartas *Vírus!* pode ser utilizado em sala de aula como uma excelente estratégia para as práticas de letramento, uma vez que a proposta central é fazer com que o aluno produza e leia textos como função social envolvendo práticas de leitura e de escrita.

O objetivo do jogo *Vírus!* É instigar nos jogadores ousadia do planejamento estratégico, a rapidez e o raciocínio lógico, a vista disso, elaboramos atividades que irão abordar práticas de letramento antes do jogo, no momento do jogo e no pós-jogo. As atividades propostas foram desenvolvidas para a turma do 6º ano do ensino fundamental- Anos finais consideramos essa fase, pois é denominada como transitória para o aluno que passa a desenvolver maior autonomia e autoconfiança durante essa fase final de ensino.

A proposta central desse trabalho é desenvolver práticas de letramento a partir do jogo de cartas *Vírus!* com a colaboração de outros componentes curriculares buscando a interdisciplinaridade nas atividades realizadas. Objetiva-se que com as atividades propostas o aluno esteja envolvido em práticas de leitura e escrita que os levem a produzir e ler textos como função social, deixando ensinamentos também através do que a BNCC (2018) nos aponta, como por exemplo, no campo da pesquisa no qual eles estarão envolvidos em práticas de estudo e pesquisa que irão proporcionar a esses alunos a compreensão do mundo físico e da realidade social, que posteriormente dará prosseguimento nos estudos e na formação desses alunos enquanto seres sociais e em processo de aprendizagem.

7 PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA SEREM REALIZADAS ANTES DO JOGO

A dinâmica da realização das atividades deve ocorrer em parceria com a professora do Componente Curricular de Ciências, que conjuntamente iniciam as propostas de atividades com o jogo *Vírus!* Antes de apresentar o jogo para a turma, a professora de Língua Portuguesa iria solicitar para que eles realizem uma pesquisa sobre quatro órgãos específicos, o coração, os ossos, o estômago e o pulmão que são os órgãos exibidos no jogo. O objetivo é que o aluno pesquise sobre esses órgãos e a importância deles na nossa vida além de informar-se sobre quais possíveis doenças podem atingir esses determinados órgãos; como também pesquisar a definição de vírus e quais tipos de vírus existentes que podem atingir esses órgãos do jogo.

7.1 RODADA ZERO: COMPREENDENDO O JOGO

Depois de feita a pesquisa pelos alunos sobre órgãos e vírus, seria realizada a primeira rodada do jogo para que todos conhecessem sua dinâmica e as regras. A turma seria dividida em grupos de no máximo seis pessoas e, em seguida, a professora explicaria como funcionaria essa rodada inicial para que todos conheçam o funcionamento do jogo. Realiza-se a primeira partida do jogo e, em seguida, faz-se uma breve discussão sobre as dúvidas referentes ao funcionamento e normas do jogo.

7.2 PROPOSTAS DE ATIVIDADE DURANTE O JOGO

A partir da segunda rodada será realizada a exposição da pesquisa feita anteriormente pela turma. A professora solicita que os alunos, além de jogarem a partida em si, a cada rotação que aparecesse uma carta com um órgão ou vírus um dos alunos do grupo teria que expor uma breve explicação para a turma sobre aquele determinado órgão ou vírus ilustrado na carta. Por exemplo, expondo a importância desse determinado órgão para a nossa vida, o que ele representa no corpo humano, como cuidar e zelar de forma saudável evitando a proliferação de doenças e quais vírus podem acometer esse determinado órgão exposto. O objetivo é realizar algumas partidas do jogo para que os alunos aprendam sobre como cuidar desses órgãos e como protegê-los.

7.3 PROPOSTAS DE ATIVIDADE PÓS-JOGO

Após a realização de algumas partidas para que todos os alunos pudessem expor o resultado da pesquisa feita por eles, para concretizar os ensinamentos aprendidos durante as aulas anteriores a professora de Língua Portuguesa juntamente com a professora de Artes dará continuidade às últimas atividades propostas para os alunos de forma interdisciplinar. A professora de Artes solicitará o uso de alguns recursos didáticos, como lápis de cor, papéis coloridos, cartolina dentre outros e solicitará que os alunos produzam cartazes ilustrativos e dinâmicos de como cuidar bem dos seus órgãos. Com o auxílio da professora de Língua Portuguesa os alunos também irão desenvolver manuais com instruções de como cuidar bem dos órgãos e como se manter saudável para que essa proteção seja eficaz. Durante as atividades propostas, os alunos lerão e produzirão textos como uma função social, conhecendo melhor os órgãos que fazem parte do nosso corpo e de como cuidar deles; como também irão propagar e incentivar outras pessoas a cuidarem do seu corpo através dos cartazes e manuais

desenvolvidos. Como forma de impulsionar ainda mais esses cuidados e incluí-los no contexto escolar, elaboramos outra atividade que pode ser realizada pela instrução da professora de Língua Portuguesa. Seria realizada a gravação de um *podcast*, que é um programa de áudio que pode ser ouvido pela internet a qualquer hora por meio do celular ou computador, no qual se apresenta diversos temas, com diferentes tempos de duração. O *podcast* torna-se uma maneira interativa e descontraída de estudar em qualquer lugar e a qualquer hora. Para realização da atividade os alunos juntamente com a professora de Língua Portuguesa desenvolveriam um roteiro do tema que seria abordado na gravação, pautas principais, dicas, e sugestões e gravariam o *podcast*, em seguida divulgariam para a turma e todos os envolvidos nas práticas educacionais da escola como forma de incentivar e contribuir para que essas pessoas passem a cuidar melhor da sua saúde, conseqüentemente, dos seus órgãos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho abordamos sobre a importância dos jogos no contexto escolar, enfatizando na sua relevância durante o processo de letramento como também da ampliação do multiletramento e linguagens. Os jogos podem proporcionar um caminho de possibilidades, quando bem empregado em sala de aula, tornando-se uma ferramenta de auxílio ao professor para que possa dinamizar suas aulas utilizando de atividades realizadas a partir dos jogos de tabuleiro moderno, como foi exemplificado com o jogo de carta *Vírus!*

As propostas de atividades desenvolvidas com o jogo de cartas *Vírus!* estão voltadas para o componente curricular de Língua Portuguesa dirigindo-se a práticas de leitura e escrita. Todavia, o jogo de carta *Vírus!* também possibilita propostas de atividades envolvendo outros componentes curriculares, abrangendo assim, a interdisciplinaridade. Durante a execução das atividades propostas almejamos que os alunos desenvolvam sua autonomia e senso crítico através dos exercícios elaborados a partir do jogo, trabalhando em equipe, desenvolvendo a criatividade e o poder de argumentação, espera-se que o aluno se sinta seguro não apenas para jogar e vencer, mas para aprender durante o processo/partida do jogo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana. **O grande mercador: desenvolvimento de jogo de tabuleiro com temática medieval** (manuscrito). Trabalho de conclusão de curso (graduação em desenho industrial) Universidade de Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NICOLAU, Marcos. **Ludosofia: a sabedoria dos jogos**. 2 ed. João Pessoa: Ideia Editora, 2018.

Vírus! Análise e explicação de regras. 2015. Disponível em <<http://playingseason.blogspot.com/2018/04/virus-unboxing.html>> Acesso em: 10 jul. 2021.

RIZZI, LEONOR, HAYDT e REGINA CÉLIA. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Ed. Ática, 6 ed, Série Educação. 1997.

ROJO e MOURA. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

O GÊNERO NOTÍCIA NO JORNAL OITOCENTISTA AREIENSE: TEMÁTICA, FORMA COMPOSICIONAL E ESTILO

Karolayne da Silva SANTANA⁹⁹
Roseane Batista Feitosa NICOLAU¹⁰⁰

1 INTRODUÇÃO

Os jornais no século XIX, veículos de comunicação inseridos na sociedade, tinham o importante papel de oferecer aos leitores o acesso aos fatos que circulavam nas cidades e no mundo. Além disso, esses periódicos traziam diversificados gêneros textuais em suas páginas, bem como, folhetins, cartas pessoais, notas, dentre outros gêneros, permitindo ao leitor entretenimento, informação e até mesmo reflexões sobre as temáticas abordadas nas seções.

Quando voltamos nossos olhares para os periódicos paraibanos do século XIX, compreendemos a importância de historiar e de resgatar textos daquela época dentro de um contexto sociolinguístico. E, através do projeto *Para a História do Português Brasileiro do Litoral e do Brejo Paraibano* - PIVIC/UFPB (2020 a 2021), realizamos este trabalho, que possui o objetivo de apresentar as condições de comunicação de textos coletados do jornal Areiense, do século XIX, que circulou na cidade de Areia, na Paraíba e compreender os aspectos composicionais e estilísticos os gêneros discursivos presentes neste jornal e sua função comunicativa.

Para tanto, servimo-nos inicialmente, do modelo de Tradição Discursiva, apresentado por Kabatek (2006), que consiste em estudar os gêneros, buscando o que os definem como tradições que se repetem nos domínios discursivos; e por Bakhtin (2003,2010) que considera a linguagem enquanto atividade comunicativa, não comprometida somente com forma ou classificação. Em suma, a proposta é ver os gêneros discursivos presentes no *corpus* selecionado e analisá-los por meio de uma perspectiva Bakhtiniana.

Para a realização desta pesquisa, fizemos leituras e fichamentos de textos, com a finalidade de formar uma base teórica sobre a Teoria dos Gêneros Discursivos e de Pragmática histórica, sob o aparato teórico de Kabatek (2006), Bakhtin (2003;2010), Barbosa (2012), dentre outros, que expõem o desafio de se coletar, transcrever e estudar o texto impresso de séculos passados.

⁹⁹ E-mail: karolsantanak9@gmail.com. Graduanda em Letras (Universidade Federal da Paraíba - Campus IV)

¹⁰⁰ E-mail: roseane.ufpb@gmail.com. Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba (Campus IV)

A maior dificuldade encontrada durante a pesquisa foi não conseguir ter tido acesso aos acervos físicos, por conta da pandemia em decorrência a Covid-19, e pelos poucos exemplares de jornais da Paraíba do século XIX catalogados digitalmente em hemerotecas.

Neste recorte, trazemos uma breve apresentação do jornal Areense do século XIX e dos gêneros presentes neste jornal selecionados para a análise; depois apresentaremos a teoria da qual nos servimos para realizar a análise dos gêneros e, por fim, a análise realizada dos textos a partir da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003;2010).

Portanto, pretendemos contribuir para o estudo da língua em uma perspectiva diacrônica através das folhas do jornal Areense na qual se possibilita compreender os gêneros que circulavam socialmente naquela determinada época e seu poder discursivo sob os leitores. Visto que, o século XIX foi um período histórico muito importante para a história do Brasil e do mundo.

2 A HISTÓRIA DA EVOLUÇÃO O JORNAL IMPRESSO NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao estudarmos a história dos jornais descobrimos que o hábito de ler era utilizado há mais de 2 mil anos, no Império de Júlio César (100 – 44 a.C) com o *Acta Diurna*, espaço onde eram publicadas as suas conquistas militares. Esse registro foi considerado o jornal do mundo, e, desde então, passou por um longo processo de evolução e se popularizou ao longo dos séculos, especificamente, ganhou mais força com a invenção da Prensa de Gutemberg no século XV, a qual deu origem aos jornais impressos, mas foi "a partir de meados do século XIX, os jornais estenderam seu campo de informação a todos os aspectos da vida em sociedade, para além do religioso e político, o social e o cultural." (ZAVAM, 2017, p. 96).

Quanto a história do jornal impresso no Brasil se iniciou em 13 de maio de 1808 com a chegada da família real portuguesa a cidade do Rio de Janeiro, em que trouxeram uma imprensa denominada de Imprensa Régia, sendo o jornal órgão oficial do governo português para influenciar positivamente os leitores da época sobre a família real.

Quando vamos mais à frente no ano de 1824 há a Promulgação da primeira Constituição do Brasil, permitindo as imprensas brasileiras total liberdade. De acordo com Zavam (2017, p.13) "a imprensa surgiu e se firmou num período marcado pelo processo de luta por independência e construção de um Estado nacional", e que a partir disso, inúmeros jornais foram sendo criados ao longo dos anos no Brasil.

Ao perpassarmos pela imprensa paraibana do século XIX, descobrimos periódicos que marcaram a história do estado, bem como, o jornal *Areiense* (1883) selecionado para nossa pesquisa, que trazia importantes notícias da cidade de Areia e possuía como um dos intuitos denunciar atos de escravidão e apoiar a abolição da escravatura.

3 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* SELECIONADO PARA ANÁLISE: GÊNEROS DO DISCURSO INSERIDOS NO JORNAL "AREIENSE"

Como já dito, para a realização deste trabalho, selecionamos o jornal *Areiense* que circulou na cidade de Areia junto com outros dois periódicos: *A Educação e Verdade* fundados por Joaquim da Silva e seus filhos, Júlio e Tito Silva, em 1877, sendo reformulados na década de 1880.

O jornal *Areiense* foi criado por Manuel José da Silva no dia 16 de março de 1883, em que o seu principal intuito consistia gerar ações políticas em prol da abolição da escravatura, por meio de cartas de alforrias, desse modo buscava-se extinguir o cativeiro de modo gradual dos escravos através das notícias, relatos, denúncias ou qualquer outro tipo texto que pudesse promover uma reflexão sobre o assunto.

Os conteúdos inseridos nesses jornais possuíam uma principal semelhança, a causa abolicionista; trabalhavam junto da Sociedade Emancipadora *Areiense*, levando notícias sobre as alforrias da Paraíba e de outros estados espalhados pelo Brasil, mostrando o convívio entre os escravos e dos senhores que os mantinham em condições desumanas e exploratórias.

Neste trabalho, apresentamos o estudo analítico dos textos dos gêneros selecionados no jornal *Areiense*, a saber: a) Notícia, gênero textual jornalístico e informativo, com o intuito de relatar, descrever de modo breve e impessoal os acontecimentos acerca de um determinado assunto; e b) Nota, um dos gêneros textuais mais recorrentes em jornais impressos, contendo uma linguagem objetiva, curta e rápida, a fim de resumir informações para seus leitores.

O jornal *Areiense* trazia notícias sobre os acontecimentos do dia a dia da cidade de Areia e localidades vizinhas, além disso, também promovia a causa abolicionista por meio de críticas severas à escravidão. Nos textos selecionados, vemos o casamento de ex-escravos recém libertos, a libertação dos últimos escravos do Major Claudiano Dias de Araujo, uma nota sobre um senhor de engenho e o seu último escravo e, por fim, a notícia da libertação das últimas escravas do pai do vigário da cidade de Guarabira.

A seguir, trazemos a teoria dos gêneros do discurso apresentada por Bakhtin (2003;2010) na qual, se discute sobre a estabilidade presente nesses tipos de enunciados, de como se organizam dentro do discurso e de como são determinados sócio-historicamente no que se refere a comunicação, fala e escrita.

4 A TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO SOB UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Ao pesquisarmos sobre os gêneros do discurso, podemos observar que o autor Bakhtin aparece como um dos grandes nomes na área de investigação linguística. Para ele, a língua que falamos, vive historicamente na comunicação concreta, isso quer dizer que a língua é moldada em decorrência a um propósito comunicativo dentro de uma dada comunidade de falantes e não em um sistema linguístico abstrato das formas da língua (BAKHTIN, 2010).

Quando falamos dos gêneros discursivos, é importante saber que esses são relativamente estáveis de enunciados, sendo organizados no discurso, esses que por sua vez, se constituem e possuem uma importante função nas práticas interativas. E isso pode ser confirmado no cotidiano, seja em um diálogo formal, como uma reunião com o chefe, ou informal, tal como, uma conversa entre amigos próximos, no qual o discurso é adaptado pelo emprego do gênero em um dado contexto comunicativo.

E esses tipos de enunciados - gêneros discursivos - podem ser falados ou escritos, pressupostos de um ato de comunicação social, o que faz existir uma interatividade entre os sujeitos falantes, no qual o receptor não é apenas passivo, dessa maneira, ele passa a ouvir o locutor, que ao emitir sua fala possui um propósito já determinado, bem como, o de convencer ou influenciar quem vai receber sua mensagem.

Assim, Bakhtin (2003) considera três importantes fatores que contribuem para uma “memória discursiva”, ou seja, enunciados que já circularam por diferentes épocas e falantes, que ao utilizarem desses atos de fala, inconscientemente constroem o seu discurso, esses quais são: o tema, a composição e o estilo.

O tema diz respeito à intencionalidade de quem escreve, isto é, o valor ou ideologia atrás da temática trabalhada em determinado discurso. Já a composição refere-se a como o texto se organiza, e por último, o estilo, que se trata da escolha vocabular pelo sujeito e de sua intenção comunicativa.

E, por meio desses vieses, observamos a evolução da língua diacronicamente e os gêneros discursivos presentes no jornal Areiense do século XIX.

5 ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NO JORNAL AREIENSE DO SÉCULO XIX

O século XIX foi palco de transformações sociais e políticas significativas para a história do Brasil, nessa época a escravidão ainda era uma realidade vivida por muitos, milhares de pessoas eram mantidas em situações desumanas e exploratórias em todo país. Até o ano de 1888, antes da Lei Áurea ser assinada, ainda era comum ver senhores de engenho comprando ou alugando escravos para lhe fornecerem mão de obra, um fato que comprova essa afirmação são os jornais impressos da época, local, nos quais era comum anúncios como aluguéis ou, até mesmo, a venda de escravos.

No estado da Paraíba, em específico, na cidade de Areia no século XIX, analisamos textos do jornal *Areiense*, e ao fazermos a leitura deste periódico descobrimos que esse jornal possuía discursos em prol da abolição da escravatura, denunciavam senhores de engenho, por vários motivos. Outro fato interessante a ser mencionado é que, quando um senhor de engenho libertava seus escravos através das cartas de alforria, o jornal *Areiense* parabenizava essa ação como vamos observar em um dos textos da nossa análise.

A seguir apresentamos os textos que serão analisados: "Fructos do Abolicionismo" e "Sem título" do gênero notícia, e os textos "Libertações" e "Elysio Madeira" do gênero nota, transcrito da mesma forma que foi publicado e, logo após, a análise a que nos propomos realizar.

Texto 1: Fructos do Abolicionismo

Fructos do Abolicionismo— No dia 1 do cadente pelas 6 horas da tarde, realizou-se na matriz desta cidade o casamento dos libertos João Pedro Gonçalves e Miquilina Adelina de Lima. A noiva foi a primeira que a esforços da "Emanecipadora Areiense" recebeu no dia 24 de maio de 1884 das mãos de sua senhora D. Anna de Almeida, irmã de diguo amigo e patricio Vigario Bastos sua carta de liberdade, em cuja casa conservou-sre até o dia em que unida pelos laços sagrados do hyminen foi forçada a retirar-se pelo braço de seu esposo.

O noivo, foi escravo do Sr. Tenente Coronel Antônio José Gonçalves Lima (Já falecido) que achando-se liberto ha bastantes annos aqui residio sempre portanto-se bem merecendo por isto geral estima.

O casamento foi bem concorrido.

Depois do acto, seguiram os noivos e convidados para casa de residencia do digno Vigario Bastos onde pelas 9 horas da noite foi servido chá, depois do qual retiraram-se diversos cavalheiros e Senhoras, ficando os demais entregues aos prazeres da dança que terminou as duas horas da manhã.

Acceitem os noivos nossos sinceros [ilegível].

Gênero discursivo:	Notícia, um gênero discursivo caracterizado por sua natureza informativa, descritiva ou/e narrada no que se refere a um fato ou de algum acontecimento real, que podem ser atrelados a um tempo, espaço, ou a personagens contidos no corpo do texto.
Temática:	A temática deste texto, aborda o casamento dos libertos João Gonçalves e Miquilina Adelina de Lima.
Composição:	Esse texto é estruturado por título, uma <i>lide</i> , que dentro do campo jornalístico pode ser definida como a introdução da notícia, e o corpo da notícia, que se trata de descrições mais detalhadas presentes no texto.
Estilo:	O estilo deste texto é de caráter mais formal, objetivo, há a descrição de um acontecimento real, descrito de modo impessoal. A escolha estilística utilizada pelo jornalista inicia-se pelo título "Fructos do Abolicionismo" selecionado para a notícia, ou seja, através da libertação dos ex-escravos, eles puderam se casar e ter um dia agradável junto das pessoas convidadas para a cerimônia.

Nesse texto, percebemos que a notícia além de levar a informação também possui um grande peso social, pois, os jornalistas dão visibilidade a João Gonçalves e Miquilina Adelina de Lima.

E, ao noticiar um casamento de ex-escravos, o jornal Areiense promoveu aos leitores a mensagem do quanto a liberdade permite novos recomeços e bons frutos, já que, se os noivos não estivessem libertos não teriam a chance de casar do mesmo modo que pessoas que não eram escravizadas na época, deixando claro que a abolição da escravatura proporciona aos libertos a cidadania. Vejamos o próximo texto.

Texto 2: Libertações

Libertações já se tem dado até Pilões! Ultimamente o Major Claudino Dias de Araujo libertou os seus ultimos escravos em numero de 6. Damos-lhe os parabens.

Gênero discursivo:	Nota, um texto caracterizado pela sua brevidade em descrever e transmitir a mensagem ao leitor, possibilitando uma leitura rápida acerca de um acontecimento.
Temática:	Libertação dos últimos escravos do Major Claudiano Dias de Araujo.
Composição:	Esta nota é composta por um título e pelo corpo da notícia, em que é apresentada a notícia juntamente com a descrição do assunto abordado.
Estilo	Texto de cunho formal, informativo, claro, objetivo, narrado em terceira pessoa, porém, com uma opinião pessoal do jornalista. Esse fato de que a opinião pessoal do jornalista está presente no texto quando o jornal parabeniza o Major Claudiano Dias de Araujo pela libertação de seu último escravo: “ Damos-lhe os parabens” A linguagem escolhida pelo jornalista para parabenizar o Major Claudiano está flexionada na 1ª pessoa do plural, assim, se aproximando-se da linguagem do leitor, sendo a parte mais informal inserida em todo texto.

Quando fizemos a leitura desta nota, percebemos que assim como o primeiro texto, neste também se promove a libertação através da abolição da escravatura, e isso fica evidente quando o jornal *Areiense* parabeniza a atitude do Major Claudino Dias de Araujo ao libertar os últimos seis escravos que lhe serviam como mão de obra.

Desta maneira, pode se dizer que a linguagem escolhida pelo jornalista ao parabenizar o Major Claudino Dias de Araujo expõe o verdadeiro objetivo do jornal, ou seja, dar voz e visibilidade aos escravos e permitir a libertação gradual desses cativos aconteça.

Texto 3: Elysio Madeira

Elysio Madeira Barros de Araujo.

Este Sr. [ilegível] que não havia promettido libertar seu último escravo, passou-lhe a carta de liberdade com uma condiçãozinha... de cinco annos de serviços e no dia 2 do corrente.

Gênero discursivo:	Nota, um gênero discursivo do campo jornalístico, que traz o texto de maneira breve, assim, possibilitando ao leitor rapidez em sua leitura.
Temática:	Um senhor de engenho liberta seu último escravo sob a condição de prestar serviços a ele, além de no dia dois permanecer acorrentado.
Composição:	Esta nota possui um título e o corpo da notícia, na qual descrições são feitas acerca da temática abordada no texto.
Estilo:	O estilo apresentado nesta notícia demonstra uma certa informalidade e ironia, dessa maneira, trazendo a opinião relação a escravidão vivida por muitos daquela época e da causa abolicionista. Assim, notamos ao utilizar o termo "condiçãozinha" evidencia que a condição imposta pelo Elysio Madeira a seu último escravo não trazia benefícios para com o cativo.

Referente a essa nota podemos dizer que o jornal *Areiense* usava as palavras para protestar e denunciar as injustiças contra os escravos vividas naquela época e de como alguns mesmo recebendo a libertação através da carta de alforria, continuavam a trabalhar em situações inadequadas para um liberto, na qual, teria que concordar a continuar sendo escravo para anos posteriores conseguir uma liberdade total sobre a sua vida.

E ao trazer essa nota, o jornal *Areiense* evidencia ainda mais sua causa abolicionista, de que a total liberdade e oportunidades justas devem ser oferecidas e não uma liberdade mascarada de escravidão.

Texto 4: [Título ilegível]

[ilegível] aos serviços [ilegível] utimas ex-escravas o digno Capm. Mathias Soares Cavalcante, a pedido de seu filho o digno Vigário de Guarilegíve

Este actó que exprime positivamente o empenho da Igreja extincção da escravidão, deve ser imitado mesmo por aquelles que não tem filhos ou parentes padres, porque as boas obras devem sempre ser agradáveis a Igreja.

Gênero discursivo:	Notícia um gênero discursivo conhecido por sua natureza informativa, descritiva ou/e narrada no que se refere a um fato ou de algum acontecimento real, que podem ser atrelados a um tempo, espaço, ou a personagens contidos no corpo do texto.
Temática:	A temática abordada nesta notícia se trata da libertação das últimas escravas de Mathias Soares Cavalcante a pedido do seu filho, o Vigário da cidade de Guarabira.
Composição:	Essa notícia é composta por um título, o qual está ilegível, uma lide, ou seja, uma parte introdutória e pelo corpo da notícia, na qual, é possível se ter informações mais detalhadas acerca do texto.
Estilo:	O estilo contido nessa notícia é de cunho formal e é dado de modo pessoal, pois possui caráter crítico e irônico para com a escravatura ainda vivida na região.

Como podemos observar, essa notícia do jornal *Areense* expõe o empenho da igreja de Guarabira para com a abolição da escravatura naquela região, para demonstrar apoio a essa ação, o jornal *Areense* parabeniza a atitude do Vigário e de seu pai.

Além disso, o periódico *Areense* faz uma crítica severa de que as boas obras não devem vir apenas da igreja ou de parentes próximos de padres, mas também de todos aqueles que ainda permanecem a ceder a liberdade aos cativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, podemos dizer que alcançamos os nossos objetivos, que consistiu em analisar os textos do jornal *Areense* selecionados para esta pesquisa, dessa maneira, contribuindo para o estudo da língua sob uma perspectiva diacrônica,

a qual se possibilita compreender os gêneros que circulavam socialmente naquela determinada época, seu propósito comunicativo e seu poder discursivo sob os leitores.

Assim, notamos que os jornalistas deste periódico através de suas palavras traziam pensamentos abolicionistas e defendiam a vida daquelas pessoas, e por meio do poder comunicativo inserido nos jornais daquela época, buscavam expor os atos desumanos de exploração vividas pelos escravos e parabenizar quem entregava a carta de alforria a seus cativos.

Dessa maneira, podemos dizer que os jornais, por meio dos gêneros discursivos contribuíram positivamente para a mudança de pensamento de muitos senhores de escravos daquela época.

REFERÊNCIAS

AREIENSE: **orgão evolucionista**. Areia, PB: [s.n.], 1888. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/areiense/808873>. Acesso em: 8 de outubro de 2021.

BARBOSA, A. **Tradições discursivas e tratamento de corpora históricos**: desafios metodológicos para o estudo da formação do português brasileiro. In LOBO, T. CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 589-606. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed., São Paulo, Hucitec, 2014
_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KABATEK, Johannes. **Tradições discursivas e mudança lingüística**. In: Lobo, Tânia; Ribeiro, Ilze; Carneiro, Zenaide; Almeida, Norma. *Para a História do Português Brasileiro, Vol. VI: Novos dados, novas análises, Tomo II*. Salvador, Bahia: EDUFBA, 505-527, 2006.

ZAVAM, Aurea Suely. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros textuais**: um estudo com editoriais de jornais. E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. 236 p. (Estudos da Pós-Graduação). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39268>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.



ARTIGOS CIENTÍFICOS

EXPERIÊNCIA DIDÁTICA SOBRE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Marcela de Melo Cordeiro EULÁLIO¹⁰¹
Regina Celi Mendes PEREIRA¹⁰²

1 PALAVRAS INICIAIS...

Diante da capacidade interdisciplinar, transdisciplinar e, acima de tudo, ética, em que se situam as reflexões compreendidas pela Linguística Aplicada (LA), ao afirmar que “nossa preocupação deve ser criar inteligibilidade sobre a questão que estudamos”, Moita Lopes (2009, p.21) reforça o caráter de uma área de pesquisa que intenta compreender e aceitar as diferenças, em um mundo complexo e múltiplo.

Tendo em vista essas considerações, enquanto linguistas aplicados indisciplinados, buscamos ações que explorem a relação entre teoria e prática (MOITA LOPES, 2006), de modo que nossas ações docentes nos façam refletir sobre o contexto de ensino/aprendizagem em sala de aula. Diante dessa reflexão, verificamos, no processo de ensino aprendizagem da escrita acadêmica, que os alunos sentem dificuldade em perceber a diferença entre as ações de descrever e analisar os dados de suas pesquisas.

Por essa razão, temos como objetivo, neste artigo, ancoradas no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2019), analisar uma experiência didática realizada em uma disciplina de Leitura e produção de gêneros acadêmicos, em uma instituição de ensino superior federal, que intentou mitigar as dificuldades em torno da identificação e elaboração das seções descrição e análise de dados. De modo mais específico, concentramo-nos nas análises dos excertos dos artigos utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem, notadamente nos mecanismos de textualização como elementos indicativos dos segmentos de descrição e de análise.

Em termos teóricos, é salutar compreendermos que, além de estarmos inseridos na área da LA (MOITA LOPES, 2006; 2013; KLEIMAN, 2013) e ancorados no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006; 2019),

¹⁰¹ celinha.letas@hotmail.com, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba.

¹⁰² reginacmps@gmail.com, Doutora em Letras, Professora titular da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Produtividade 1D-CNPq.

analisamos essa experiência como uma ação que visa auxiliar os alunos no processo de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2005; 2013; 2017), conceito, também, subjacente a nossas reflexões. Embora de modo incipiente, podemos ressaltar que atividades que visam explorar a construção da dimensão textual-discursiva nos gêneros acadêmicos tendem a auxiliar, de maneira mais efetiva, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na escrita dos gêneros acadêmicos, compreendendo não só a sua função social, mas, sobretudo, sua constituição textual-discursiva.

Em termos de organização, além de palavras iniciais e finais, procurando condensar nossas alusões teóricas e interpretativas, este artigo apresenta dois tópicos, sendo o primeiro: *Metodologia*, que se divide em duas seções: a primeira apresenta a caracterização da pesquisa e a segunda, o contexto da experiência didática revelador do processo da alfabetização acadêmica que alicerça nossas reflexões neste estudo. O segundo tópico intitulado *A Linguística Aplicada contemporânea e o Interacionismo Sociodiscursivo frente a uma experiência de alfabetização acadêmica* apresenta, primeiramente, algumas reflexões teóricas sobre o processo de alfabetização acadêmica que nos leva à necessidade de ações emergidas no âmbito da LA e, por consequência, considerando nosso interesse de estudo, ancorarmo-nos no quadro teórico metodológico do ISD.

2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em termos de caracterização, esta é uma pesquisa qualitativa (CROCKER, 2009), situada no escopo, como já dito, da LA porque intentamos estudar o fenômeno da linguagem no contexto em que se situa, sendo, neste caso, uma experiência didática que visa auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Justificamos a abordagem qualitativa pelo viés interpretativo dos trechos de análise e descrição selecionados dos artigos escolhidos para a experiência didática.

2.2 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

A disciplina *Língua Portuguesa*¹⁰³ ofertada, em muitas instituições, como *Português Instrumental*, tem, geralmente, o intuito de auxiliar os alunos no aprimoramento das estratégias linguísticas que culminam na escrita acadêmica. A maior parte dos alunos matriculados nesta

¹⁰³ Na instituição em que se situou o contexto didático desta pesquisa, esta disciplina teve sua nomenclatura mudada para *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*.

disciplina, no caso do contexto em que se situa esta experiência didática, está iniciando a graduação e são, portanto, inexperientes nas práticas discursivo-acadêmicas. Por essa razão, necessitam, inicialmente, de orientações sobre leitura e escrita dos gêneros acadêmicos, a partir da leitura e produção de gêneros como resumo e resenha. Numa disciplina de 60 horas, não há condições de se desenvolver uma sequência didática que trabalhe com resumo, resenha e artigo científico, se o objetivo for explorar a escrita e reescrita desses textos com os alunos, visando sanar dificuldades nos processos de sumarização, paráfrase e gerenciamento de vozes. Sendo assim, a professora responsável por essa disciplina em uma instituição de ensino superior federal¹⁰⁴, ao ouvir as demandas dos seus alunos mais avançados na graduação, que necessitavam escrever artigos em programas de iniciação científica ou que estavam finalizando o curso e precisam escrever uma monografia, procurava sanar essas problemáticas ofertando curso de extensão ou minicursos nos eventos organizados pela universidade.

Dentre esses cursos, ao ouvir os relatos dos discentes sobre suas dúvidas em compreender a diferença entre descrever e analisar dados na escrita de artigos científicos, monografias, entre outros gêneros em que essas ações são necessárias, a professora¹⁰⁵ citada ofertou, em um evento organizado por professores da Física e da Matemática – II Encontro de Física e Matemática (II FISMAT), um minicurso intitulado *Leitura: Análise e Interpretação de dados na Produção de Artigo Científico*. O minicurso em questão, ao ser ofertado em um centro que tinha alunos da licenciatura e das ciências da Saúde, teve suas quarenta vagas ocupadas por discentes da Física, Matemática, Química, Biologia, Farmácia, Enfermagem e Nutrição, independentemente da temática do evento, pois o maior interesse deles era a temática do curso.

Procurando cumprir o objetivo do minicurso, mostrar a leitura dos dados científicos nas ações de descrever e analisar os resultados de uma pesquisa, a professora elaborou uma dinâmica em que exigia dos alunos o reconhecimento de pistas linguísticas que indicassem as ações de descrever e analisar dados em artigos científicos. Para tanto, selecionou dois artigos cujas temáticas fossem acessíveis e compreensíveis para toda a turma constituída pelas diferentes culturas disciplinares (HYLAND, 2014). O primeiro artigo intitulado *Evolução temporal do tabagismo em estudantes de medicina, 1986, 1991, 1996* tem como objetivo avaliar a tendência temporal do tabagismo em estudantes de medicina nos últimos dez anos e apresenta, na organização dos dados, a descrição e a análise dos resultados da pesquisa em seções separadas, o que revela uma particularidade orientada e normatizada da escrita (OLIVEIRA,

¹⁰⁴ O nome da instituição não será revelado por questões éticas.

¹⁰⁵ A professora responsável pela condução da experiência didática foco de reflexões neste estudo foi a primeira autora deste artigo.

2016) no periódico (Revista de Saúde Pública da USP, no ano de 2001) em que o texto foi publicado.

Procurando fazer com que os alunos identificassem os mecanismos de textualização responsáveis pelos segmentos linguísticos de descrição e análise dos resultados da pesquisa, a professora entregou a cada aluno um envelope com os parágrafos referentes aos tópicos que continham as ações de descrever e analisar, respectivamente, recortados. Ao receber o envelope com os parágrafos recortados e sem identificação do tópico do artigo ao qual pertenciam esses excertos, os alunos deveriam, sob orientação da docente, avaliar a estrutura linguística de cada trecho, analisando se pertencia à seção de descrição ou de discussão dos resultados. Para deixar a dinâmica ainda mais interessante, a professora solicitou que os alunos formassem duas colunas com as peças do quebra-cabeça, isto é, uma coluna para cada seção do artigo, uma seção de descrição e outra de análise, conforme aparecia no artigo original, sem ser recortado, embora ainda não tivessem conhecimento sobre o artigo. Apenas, tinham uma contextualização sobre o texto, sem visualizá-lo.

Após os alunos separarem as peças nas duas colunas solicitadas e, com a ajuda da professora, refletirem sobre as pistas linguísticas que construíam os segmentos textuais-discursivos da seção de descrição e da seção de análise, a docente explicou que, a depender da área e do suporte de divulgação da ciência em que o artigo é publicado, as ações de descrever e analisar os resultados da pesquisa podem vir juntas ou separadas. Por isso, a docente apresentou outro artigo intitulado *A produção de gêneros acadêmicos: a percepção dos graduandos de licenciatura em Química da UFCG-Cuité/PB*, publicado em um evento da Educação, IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, em que as ações supracitadas apareciam em um mesmo tópico, sendo ele: *resultados e discussões*. Ao ler esta seção do artigo citado com os alunos, a professora pôde mostrar como os autores do texto apresentavam os dados à medida que teciam suas reflexões fundamentadas sobre eles.

Diante dessa contextualização sobre a experiência didática fruto de nossas reflexões, analisaremos, no próximo tópico, à luz dos aportes teóricos que nos fundamentam, excertos dos artigos citados.

3 A LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO FRENTE A UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA

Temos visto, no ambiente acadêmico, a dificuldade dos alunos em se adequarem às práticas discursivo-acadêmicas, uma vez que, ainda no ensino médio, esses estudantes não são

alfabetizados, nem tampouco letrados científica e academicamente. Geralmente, eles se deparam com os termos técnicos e com as exigências da linguagem acadêmica, em sua maioria, apenas na universidade ao ingressarem no ensino superior. Chegam a esse contexto e percebem que a escrita possui particularidades diferentes daquelas pertencentes à escrita escolar e à escrita em outros contextos, a exemplo das redes sociais.

Na academia, esses discentes são exigidos a escrever textos regidos por peculiaridades da escrita acadêmica, dentre as quais, ser fundamentada, orientada e normatizada (OLIVEIRA, 2016). Em outras palavras, é preciso que compreendam a importância de fundamentar suas ideias, sem plagiar as ideias dos outros; planejar seus escritos, considerando o contexto de produção e o gênero solicitado em tal contexto; assim como considerar sempre as normas que regem a escrita solicitada, sejam essas normas técnicas, a exemplo da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ou quaisquer normas solicitadas pelo indivíduo que orienta o contexto de produção.

É comum, pois, que os alunos precisem, nesse processo de adaptação, de orientações que façam parte de um processo de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2005; 2013; 2017; NAVARRO, 2017). Ora, se eles não chegam à universidade sabendo como devem escrever neste ambiente discursivo, precisam de professores que os ajudem nesse processo de alfabetização, lembrando-lhe que, mesmo que saibam ler e escrever em outros meios, necessitam, sempre que se inserirem em um novo ambiente, alfabetizarem-se nesta nova situação discursiva. Além disso, é fundamental entendermos que esta responsabilidade de orientação nas práticas de leitura e escrita desses alunos não cabe apenas ao professor de Português, dado que, especialmente em outras áreas, como Enfermagem, Física, Matemática etc, existem modos de ler e escrever (CARLINO, 2017) que fazem parte das próprias culturas disciplinares (HYLAND, 2014) em que os alunos se inserem. Por isso, é necessário que os professores de outras áreas também se engajem em práticas que fomentem o ensino-aprendizagem da leitura e escrita desses alunos em suas respectivas circunstâncias discursivas.

Defendemos, diante dessas considerações, utilizando as palavras de Kleiman (2013), não só pesquisas que dialoguem, invertam e cruzem as fronteiras entre as diferentes áreas, mas, sobretudo, de experiências didáticas que dialoguem e cruzem essas fronteiras. Professores de diferentes culturas disciplinares que, juntamente com docentes de línguas, possam auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem de suas práticas discursivas. Professores de línguas que entendam que, ao ensinarem alunos de outras culturas disciplinares (HYLAND, 2014), carecem

estar atentos à necessidade de cruzar esses limites culturais em prol da aprendizagem desses discentes.

Vemos, nessa discussão, a importância de uma LA contemporânea, a qual propõe estudar os problemas linguísticos no contexto em que eles ocorrem. Nessa situação, destacamos a importância de os pesquisadores da linguagem, ao trabalhar com as dificuldades dos discentes de outras áreas na escrita acadêmica, compreenderem essas diligências no contexto em que elas acontecem, uma vez que a função da LA é priorizar a relação entre teoria e prática nos estudos linguísticos, de modo que é a partir da observação do objeto de estudo em seu contexto real que surgem as indagações e reflexões que incitam a construção de uma teoria. Isso nos faz pensar em nossa oportunidade enquanto professores que temos a oportunidade de pensar não apenas na posição de ministrantes de conteúdos, mas como professores pesquisadores, docentes que podem refletir sobre a sua própria prática e sobre o processo de aprendizagem de seus alunos. É sobre a necessidade de refletir no contexto real das práticas discursivas que nós da LA pensamos a teoria e a prática de modo unificado, no propósito de construir melhorias.

Refletindo sobre isto, Silva (2019, p.10) afirma que “a escrita é uma prática social situada, logo, a depender das comunidades disciplinares em que aparece, se apresentará de formas distintas. Isso precisa ser [...] ensinado e refletido em contextos acadêmicos”. Valorizamos, pois, a interdisciplinaridade como um elemento que enriquece as discussões no que se refere, neste caso, ao processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Isso nos faz lembrar ainda de uma LA inteligível que busca conhecer o mundo e as coisas que nele ocorre, compreendendo o contexto dos acontecimentos em que se situa a linguagem. Como afirma Moita Lopes,

Essa LA que entendo como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14) perde o caráter solucionista que acompanhou a LA por muitos anos (LA como uma área que tentava solucionar problemas) devido a uma forte tendência positivista do que muitos chamam hoje de LA modernista (PENNYCOOK, 1998) (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Esse posicionamento reforça a ideia permeada nas reflexões deste artigo que, construído pelas percepções de uma LA e de vários outros linguistas aplicados, não tem a intenção de apresentar paradigmas consagrados para solução de problemas. Contrariamente a isso, nas reflexões aqui tecidas, procuramos nos libertar desses paradigmas para tentar compreender a situação problema que investigamos, considerando a situacionalidade sócio, histórica e cultural em que se circunscreve a linguagem humana.

Nesse contexto, insere-se o quadro teórico metodológico do ISD que fundamenta nossas reflexões. Sob a perspectiva deste quadro (BRONCKART, 2006; 2019), compreendemos que não podemos analisar as atividades de linguagem sem considerar os contextos sócio, histórico e culturais em que elas se constroem, o que nos faz entender a importância dos três níveis de análise apresentados pelo ISD, sendo eles: as dimensões da vida social constituídas pelos pré-construídos históricos, isto é, as formações sociais, as atividades coletivas gerais, as atividades de linguagem e os mundos formais; os processos de mediação formativa e; por fim, os efeitos das mediações formativas sobre os indivíduos.

É fundamental entender que este é o aspecto mais geral da análise do ISD, uma vez que, por meio de uma abordagem descendente, este quadro analisa, primeiramente, o contexto em que se desenvolvem as interações humanas para poder analisar a construção linguística dessas interações. É por isso que, sob essa perspectiva descendente, temos, em nosso fundamento teórico, um esquema da arquitetura textual, formado por três níveis superpostos: infraestrutura geral do texto; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. De modo particular, conforme Bronckart (1999; 2019), a infraestrutura geral diz respeito ao plano geral do texto, caracterizado pela organização temática, tipos de discurso, sequências, além de outras formas de organização própria de cada gênero. Os mecanismos de textualização, foco de nossa análise neste artigo, por sua vez, estando mais relacionados à apresentação do conteúdo temático, contemplam os mecanismos de conexão, tais como organizadores textuais (advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais, entre outros), assim como os de coesão nominal, evidenciados, por exemplo, por elementos anafóricos. Por fim, os mecanismos enunciativos estão relacionados à coerência pragmática do texto, envolvendo, assim, posicionamentos enunciativos e avaliações sobre o conteúdo temático, explicitadas pelas modalizações. É importante lembrar que esses três níveis de análise presentes na arquitetura textual são analisados após se observar o contexto sociodiscursivo em que se encontra a atividade de linguagem realizada.

Sendo assim, cientes de que, da experiência didática apresentada neste artigo, vamos explorar os usos dos mecanismos de textualização (BRONCKART, 2006; 2019) na construção dos segmentos textuais-discursivos de descrição e análise dos resultados na escrita acadêmica dos textos selecionados, assim como imersos nas informações contextuais apresentadas no tópico anterior, vamos analisar excertos dos dois artigos citados: *A produção de gêneros acadêmicos: a percepção dos graduandos de licenciatura em Química da UFCG-Cuité/PB* e

A produção de gêneros acadêmicos: a percepção dos graduandos de licenciatura em Química da UFCG-Cuité/PB.

Antes de discutirmos o uso dos mecanismos de textualização presentes nos textos, é importante deixarmos claro o significado dos termos descrição e análise. De acordo com o pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS, 2015, p.309), descrição significa “relato das características (de algo)”, enquanto que análise significa “estudo das diversas partes de um todo” (HOUAISS, 2015, p.56). Diante dessas concepções, pensamos que, em nosso contexto acadêmico, a descrição dos resultados significa o relato das características desses resultados, isto quer dizer detalhes em torno desses resultados/dados. Já no que diz respeito à análise na escrita acadêmica, compreendemo-la como um processo de investigação, uma leitura mais profunda em que, além de identificar os resultados, faz-se inferências sobre eles, à luz dos conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa em curso.

Vejam os abaixo, então, primeiramente, os excertos de descrição e análise do primeiro texto situado na área da saúde.

Quadro 1: primeiro excerto de descrição do artigo da saúde

As características do tabagismo entre os estudantes podem ser observadas na Tabela 3. **Apesar da média de idade** ser de 22,4 anos (desvio-padrão 3,4), **cerca de 50% dos estudantes** fumavam dez ou mais cigarros por dia. **Quanto à idade de início do fumo**, a grande maioria dos entrevistados iniciou o vício do fumo dos 15 aos 19 anos (média de 17,7 anos e desvio-padrão de 2,8), sendo **que cerca de 10% dos mesmos iniciaram a fumar entre 10 e 14 anos**. A idade média de abandono do fumo foi de 20,7 anos, com desvio-padrão de 3,4.

Fonte: Menezes *et al.* (2001, p. 167, grifos nossos).

No quadro 1, o uso de mecanismos de textualização configura segmentos textuais-discursivos de uma ação de linguagem que sinaliza para o ato de descrição. Ou seja, ao apresentar a tabela 3 e informar os dados estatísticos sobre o tabagismo, os pesquisadores realizam um relato das características desses resultados. Seguindo o mesmo caráter descritivo do trecho anterior, temos, no quadro 2, informações que indicam características da pesquisa no que diz respeito aos resultados alcançados pelos pesquisadores, sem que haja uma interpretação a respeito desses dados.

Quadro 2: segundo excerto de descrição do artigo da saúde

Outra característica observada foi a alta prevalência de sintomas respiratórios, assim como ocorreu no estudo de 1991. **Os fumantes relataram 22,7% de tosse seca, 16,3% de tosse produtiva e 13,6% de chiado no peito**, sintomatologia essa sem a presença de resfriado e ocorrida nos últimos seis meses. **O teste de associação** entre tabagismo e presença desses sintomas **mostrou-se significativo** ($p < 0,01$), assim como nos estudos anteriores.

Fonte: Menezes *et al.* (2001, p. 167, grifos nossos).

Por outro lado, nos segmentos seguintes, percebemos que os autores utilizam verbos e conectivos que indicam um posicionamento a respeito das informações alcançadas no estudo. Além disso, há uma retomada de estudos da literatura que endossam as reflexões realizadas sobre os dados, reforçando o caráter científico do texto que apresenta como uma de suas particularidades o argumento de autoridade na fundamentação das ideias (OLIVEIRA, 2016), como podemos observar no quadro 3.

Quadro 3: primeiro excerto de análise do artigo da saúde

Verificou-se maior prevalência de tabagismo conforme o ano cursado, **o que** parece revelar a pouca influência da faculdade no comportamento dos alunos quanto ao vício de fumar. **De fato**, a faculdade não está atuando como deveria no seu papel de educadora. A literatura tem mostrado que há diversas maneiras de combater a abstinência à nicotina, desde o simples aconselhamento até a reposição com nicotina e o uso de novas drogas como antidepressivos, **o que deve** ser abordado nas aulas. Quanto ao exemplo dos professores fumantes, a posição dos alunos é clara ao acharem que isso pode ser um estímulo para os estudantes também fumarem. **Isso** pode reforçar a ideia de que os profissionais da saúde são vistos como exemplos, tanto pelos estudantes como pelos pacientes **e que, portanto**, têm o dever de portar-se como tal.

Fonte: Menezes *et al.* (2001, p. 168, grifos nossos).

Neste excerto, encontramos segmentos textuais-discursivos construídos a partir de inferências sobre os resultados e fundamentadas em revisão da literatura. Verificamos também o uso de termos que revelam a coesão nominal na organização do conteúdo temático, como podemos ver em “o que”, “Isso” etc. Além disso, há ocorrência de conectores que evidenciam o uso desses mecanismos de textualização (BRONCKART, 2006) na intenção argumentativa do segmento de análise, em “De fato”, “o que deve”, “e que, portanto”, entre outros. Da mesma maneira, o próximo segmento, presente no quadro 4, reforça esse caráter de análise ao utilizar mecanismos de conexão como “Apesar da tendência” e “Ao contrário, entretanto”, os quais constroem uma relação entre as ideias.

Quadro 4: segundo excerto de análise do artigo da saúde

Apesar da tendência decrescente das prevalências de tabagismo de 1986 para 1996, ressalta-se que de 1991 para 1996 a redução da prevalência não foi significativa como havia sido de 1986 para 1991. Comparando **essas prevalências** com as da população adulta de Pelotas, observa-se que ela é bem menor entre os estudantes de medicina (21% em 1986, 14% em 1991 e 11% em 1996) do que na população em geral de Pelotas (35% em 1990 e 35,4% em 1992). **Achados similares também têm sido descritos na literatura. Ao contrário, entretanto**, da população em geral, não se encontraram diferenças entre os estudantes de prevalência de tabagismo quanto ao sexo, da mesma forma que nas séries de 1986 e 1991. **Esse resultado** está de acordo com o fato de que atualmente as mulheres estão fumando mais do que anteriormente.

Fonte: Menezes *et al.* (2001, p.168, grifos nossos).

A discussão desses segmentos textuais-discursivos com os alunos gera a percepção de como se construir uma descrição e análise, fazendo com que eles entendam, por exemplo, a importância de fundamentar suas percepções sobre os dados, como visto no trecho “Achados

similares também têm sido descritos na literatura”, uma vez que essas inferências realizadas sobre esses resultados não podem ser pessoais, mas, sim, científicas, comprovadas. Fazer com que os alunos percebam isso, assim como demonstrar no artigo a construção da seção de descrição e análise de dados é uma ação de linguagem que favorece, sobremaneira, o processo da alfabetização acadêmica (CARLINO, 2017; NAVARRO, 2017). No que diz respeito ao quadro teórico utilizado em nossas reflexões, não podemos deixar de analisar que, pensando na arquitetura textual do gênero artigo, essas referências realizadas pelos pesquisadores “aos achados da literatura”, na organização do conteúdo temático da seção de análise estão relacionadas à coesão nominal dos mecanismos de textualização.

Além disso, embora nosso foco de análise sejam esses mecanismos relacionados à organização do conteúdo temático (BRONCKART, 1999; 2006; 2019), é importante que, nessa discussão, o professor compreenda e demonstre aos alunos as diferenças disciplinares relacionadas à infraestrutura geral do gênero em questão. Em outras palavras, existem artigos que trazem a descrição dos resultados separada da discussão/análise, enquanto que outros apresentam tanto a descrição quanto a análise em uma mesma seção, o que depende da área disciplinar e das particularidades orientadas e normatizadas de acordo com o contexto de produção. É imprescindível, pois, que os discentes percebam isso, sendo responsabilidade do professor demonstrar essas peculiaridades presentes na planificação do conteúdo temático referentes à descrição e análise de dados, no gênero artigo científico, estando disposto, também, a aprender com os alunos, uma vez que, especialmente quando se trata do professor de línguas, essas particularidades da escrita acadêmica das diferentes culturas disciplinares são reconhecidas a partir da interação entre professor de línguas, professores das áreas correspondentes e alunos.

Dando ênfase a essas peculiaridades disciplinares, endossamos a compreensão de que os gêneros discursivos são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997) e, por essa razão, deparamo-nos com as variabilidades dos gêneros acadêmicos, especialmente, resumos, resenhas, relatórios, monografias e artigos científicos. No que diz respeito ao artigo científico, por exemplo, embora a função social seja divulgar os resultados de uma pesquisa, seja ela bibliográfica, aplicada, entre outros tipos, geralmente, a estrutura do texto depende de vários fatores, dentre os quais temos as particularidades disciplinares e normas do contexto de produção, no qual podemos destacar, por exemplo, o suporte de publicação. Conforme Motta Roth e Hendges (2010), ao elaborar um artigo científico,

[...] o autor descreve o estudo, expõe e avalia seus resultados, conclui e argumenta, utilizando as convenções próprias àquela área. **Cada área tem**

uma cultura própria que se traduz em um objeto de estudo próprio (numa analogia rudimentar, pode-se dizer que o uso da linguagem é o objeto de estudo na área de letras assim como a saúde bucal na área da odontologia). Isso resulta em modos particulares de construir objetivos e procedimentos, padrões para propor argumentos, maneiras de usar a linguagem (estilo e vocabulário técnico), de argumentar e de refletir sobre problemas na área (MOTTA ROTH; HENDGES, 2010, p.68, grifos nossos)

Essas palavras reforçam o caráter situado da escrita, neste caso, do artigo científico, uma vez que, ao construir tal gênero, o pesquisador deve atender as particularidades do contexto em que se insere, em conformidade com os excertos que analisaremos a seguir. Embora produzido por pesquisadores iniciantes da área da Química e uma pesquisadora (professora) da área da educação, o artigo segue a estrutura do contexto em que foi divulgado, isto é, o IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais. O texto em questão, intitulado *A produção de gêneros acadêmicos: a percepção dos graduandos de licenciatura em Química da UFCG-Cuité/PB*, ao seguir as normas do evento, apresenta as ações de descrever e analisar os resultados do estudo em uma única seção: *Resultados e discussões*. É interessante destacar que esses mesmos pesquisadores podem escrever um artigo em uma estrutura diferente para outro contexto de produção, considerando as especificidades de cada evento, revista, entre outros, embora, geralmente, haja uma estrutura predominante em suas práticas discursivas, enquanto estudiosos da Química. Dito isso, vejamos o primeiro excerto do artigo citado.

Quadro 5: Primeiro excerto de resultados e discussões do artigo da Química

De acordo com o gráfico 1 referente a produção dos gêneros textuais, **os mais solicitados durante todo o curso de Licenciatura em Química foram o Relatório, Seminário e Artigo Científico**. No que diz respeito à produção desses gêneros, é salutar que os alunos compreendam os propósitos comunicativos inerentes à solicitação da produção desses textos científicos, como também dominem a linguagem própria do meio acadêmico, dentre outros requisitos imprescindíveis à inserção do graduando a essa comunidade discursiva, **haja vista que segundo Dorsa (2013, p. 101)** “Por atuarmos em um espaço de circulação e socialização de conhecimentos, há a necessidade que estejamos atentos na observação de alguns aspectos que regem esta comunidade e que se voltem ao cumprimento e ao ensino de regras estabelecidas formais e textuais, acordadas na e pela comunidade.”

Fonte: Filho, Medeiros e Silva (2017, p.5).

Ao lermos o segmento textual discursivo acima, percebemos, a priori, que se trata de um artigo elaborado, de fato, por pesquisadores iniciantes, uma vez que, embora utilizem mecanismos de textualização que denotem as ações de descrever e interpretar os dados, os autores do texto não evidenciam a relação entre os dados apresentados no gráfico 1 e a necessidade, indicada por eles, de compreensão dos alunos em torno do propósito comunicativo dos gêneros.

No entanto, mesmo que seja um segmento de uma seção de resultados e discussões, perceptivelmente, ainda embrionária, os autores do texto utilizam mecanismos que revelam as pistas linguísticas referentes às ações de linguagem de descrever, ao apresentar os dados demonstrados no gráfico, assim como ações de inferência, mesmo que incipientes, ao utilizar termos como “haja vista que segundo Dorsa (2013, p.101)”. Neste caso, lembrando que este artigo fez parte da experiência didática apresentada nesta pesquisa, é importante perceber que temos dois artigos construídos por autores, notavelmente, em estágios de escrita diferentes. Na área de Ciências da saúde, ao ler o texto na íntegra, percebemos que os autores são mais proficientes na escrita, ao utilizar os mecanismos de textualização mais adequados, assim como realizar movimentos retóricos (MOTTA ROTH; HENDGES, 2010) de descrição, análise, comparação, entre outros. Enquanto isso, na área da Química, percebemos que se trata de um texto de pesquisadores em amadurecimento na escrita. Essa comparação em sala de aula foi importante, não só para demonstrar aos alunos as diferenças presentes nas particularidades disciplinares intrínsecas na construção desses textos, mas, sobretudo, para que os alunos percebessem como utilizar os mecanismos de textualização da maneira mais adequada.

Em outras palavras, dando continuidade a essas reflexões, interpretar os dados não significa apenas selecionar uma citação da teoria que fundamenta o estudo e “entrelaçar” as vozes na leitura e análise dos dados. Precisamos, nesse momento da escrita do nosso texto, ter responsabilidade e fazer inferências que dizem respeito à realidade de nossos dados para não correremos o risco de “inventarmos” interpretações que não reflitam, de fato, os resultados de uma investigação empírica. Ao considerarmos a realidade no tecer de nossas considerações, responsabilizando-nos pelos nossos entrelaçamentos de vozes, concretizamos o nosso papel enquanto linguistas aplicados que levam em conta o papel da linguagem nas atividades humanas (MOITA LOPES, 2006; 2009).

Diante dessas considerações, vejamos o segundo excerto da seção resultados e discussões do artigo da área da Química presente no quadro 6 abaixo.

Quadro 6: primeiro excerto de resultados e discussões do artigo da Química

Na terceira questão foi perguntado o seguinte: quais são as disciplinas da grade curricular do curso de Química que exigem a produção dos gêneros assinalados por você na questão anterior? **De acordo com os dados da pesquisa, 75% afirmaram que a produção é exigida nas disciplinas Experimentais e Educacionais e as outras 25% destacaram as disciplinas de Química com metodologias de ensino-aprendizagem. Marcuschi (2008, p.151) afirma que** “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento para as atividades culturais e sociais”. **Nesse sentido,** entendemos que os textos (verbais e não verbais) estão presentes em toda parte, considerando que eles medeiam todo tipo de interação comunicativa. O texto também é “um instrumento pelo qual o homem existe e age” (CRISTOVÃO: NASCIMENTO: apud KARWOSKI: GAYDEKSKA: BRITO: 2006. p.38).

Fonte: Filho, Medeiros e Silva (2017, p.5-6).

Consta no segmento textual-discursivo acima, mais uma vez, a incipiência no tratamento com os dados, uma vez que, embora haja uma descrição no momento em que os autores se preocupam em mostrar o questionamento que deu origem aos dados e apresentou uma quantificação desses resultados, identificamos a ausência de uma interpretação sobre esses dados, pois os pesquisadores apresentam, após mostrar os resultados surgidos do questionamento realizado aos participantes do estudo, uma citação de Marcuschi (2008), sem tecer considerações sobre os dados. Fica, nessa situação, sob responsabilidade do leitor, a ação de inferir uma leitura interpretativa dos dados e relacioná-la ao fundamento teórico utilizado pelo estudioso. Percebemos a tentativa do uso dos mecanismos de textualização (BRONCKART, 2006), quando o “nesse sentido” é utilizado, mas fica perceptível a inexperiência dos escritores nesse quesito, indicando que se trata ainda de pesquisadores em desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, discursivas e acadêmicas.

A análise dessa experiência didática levou em conta as necessidades dos alunos, especialmente, no contexto disciplinar em que eles se inserem, refletindo a necessidade de professores, linguistas aplicados, que edificam sua teoria a partir de fins práticos (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159), e considerando o contexto de interação em que seu objeto de estudo se constrói. Isto é, para dirimirmos as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2017; NAVARRO, 2017), necessitamos de reflexões teóricas respaldadas no contexto prático em que essas dificuldades surgem. Além disso, não podemos construir teorias abstratas sobre a escrita acadêmica e esperar que nossos estudantes resolvam suas diligências ao ler nossas reflexões, dado que o que eles necessitam, na verdade, é de atividades concretas que visem solucionar suas dificuldades, a partir de um estudo sobre esse processo de alfabetização nas diferentes culturas disciplinares. Não podemos, também, procurar solucionar as diligências dos alunos da área da saúde tendo em vista as peculiaridades

da escrita acadêmica na área de humanas, já que são contextos diferentes nos quais, por sua vez, emergem diferentes necessidades.

4 PALAVRAS FINAIS...

Neste artigo, ancoramo-nos no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir do qual nos fundamentamos, especialmente, nos mecanismos de textualização para analisarmos os segmentos textuais-discursivos da descrição e análise de resultados nos artigos científicos utilizados na experiência didática foco de nossas reflexões. Procuramos demonstrar, ao longo de nossas considerações, essa experiência didática analisada como uma prática pertencente à Linguística Aplicada contemporânea, uma vez que entendemos essa área de pesquisa como aquela que busca compreender as práticas discursivas no contexto social em que elas ocorrem. No caso desse estudo, entendemos a dinâmica analisada como uma tentativa de procurar compreender e mitigar as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização acadêmica no contexto cultural disciplinar do qual elas emergem (CARLINO, 2017; NAVARRO, 2017).

Em outras palavras, a partir desses pressupostos, consideramos, nesta pesquisa, o contexto que envolve as ações comunicativas, independentemente das áreas em que estejam presentes estes contextos, seja Matemática, Física, Química, Biologia, entre outras. Trata-se de uma reflexão linguística que visa trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem da língua no contexto em que ele ocorre. Considerando esse pensamento, Moita Lopes (2006, p.98) considera que: “Mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão de pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las”.

REFERÊNCIAS

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

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Raquel Machado & M.L.M. Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. *Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique*. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019.

CARLINO, Paula. *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, investigación, año 6, nº 20, enero - febreo - marzo, 2002, p.409-420.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARLINO, Paula. *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 18, n. 57, 2013, p. 355-381.

CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CROKER, R. A. An introduction to qualitative research. In.: HEIGHAM, J; CROKER, R. A. *Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009, p. 3-24.

FILHO, Francisco Carlos de Medeiros; MEDEIROS, Jária Maria Ribeiro; SILVA, Thayana Priscila Domingos de. *A produção de gêneros acadêmicos: a percepção dos graduandos de licenciatura em química da UFCG - Cuité/PB*. In.: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, Campina Grande, 2017. Disponível em: <
<https://editorarealize.com.br/edicao/anais-iv-sinalge/pesquisa?autor=&titulo=A+produ%C3%A7%C3%A3o+de+g%C3%AAneros&modalidade=&at=>>. Acesso em: 26 de fev. de 2022.

HOUAISS, Antônio. *Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2015.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. In LEUNG, C.; STREET, B. (eds.). *The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, Ana; PALMA, Eduardo; HOLTHAUSEN, Ricardo; OLIVEIRA, Ricardo; OLIVEIRA, Pablo S.; DEVENS, Eduardo; STEINHAUS, Luciane; HORTA, Bernardo; VICTORA, Cesar G. *Evolução temporal do tabagismo em estudantes de medicina, 1986, 1991, 1996*. Rev Saúde Pública, v. 35, n. 2, 2001, p.165-169

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa*. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. SP: Parábola, p.85-107, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.: In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAVARRO, Frederico. *De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar*. In: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, G. (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017, p.7-15.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Góis. *O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Elizabeth Maria da. *Resumo ou resenha, professora?*. Campina Grande: EDUFCEG, 2019.

REDES LITERÁRIAS: POESIA PARAIBANA E POTIGUAR NOS BALANÇOS DA SALA DE AULA

Gabriela Terthullyne Conserva SOARES¹⁰⁶
Natália Oliveira MOURA¹⁰⁷

1 INTRODUÇÃO

“Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia?” (BRASIL, 2006, p. 74). A sentença é clara: há, pelo menos, um erro no ensino de Literatura, especialmente, no desenvolvimento de leitores hábeis de poesia. Esta indagação é-nos feita nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), na parte *Conhecimentos de Literatura*, especialmente na seção 4.1, cujo título é o *Professor e a seleção de textos*. A ela respondemos: está na ausência de trabalho e de trabalho crítico com a poesia nas salas de aula.

Os educadores, de modo geral, privilegiam, nas aulas de Literatura — quando estas acontecem, vale salientar — o gênero romance, sobretudo por este exigir do aluno uma maior competência, habilidade que o professor acredita desenvolver apenas com o requerimento da leitura, sem sequer preparar o aprendiz para se debruçar sobre a narrativa. A poesia, lamentavelmente, é muitas vezes banida do ensino por sua complexidade e subjetividade. Este gênero textual exige do mediador do conhecimento uma formação literária e domínio dos tipos de discurso, preparo que nem sempre o docente apresenta, em virtude de não ter sido capacitado ao longo da sua formação acadêmica para gostar, entender e ensinar a leitura poética em verso. Dessa maneira, nota-se que estudo do poema, quando ocorre, na maioria das vezes, restringe-se à busca pela intenção do autor, pessoa que é confundida com o eu-lírico, ou à reafirmação dos sentidos cristalizados nos livros didáticos. Acerca do banimento do estudo de poesia nas escolas, vejamos o que assevera as OCEM:

Sabe-se que ela tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário. Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambiguidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. Se isso é verdade, também é verdade que sua simples presença nos manuais e nas atividades didáticas não garante o hábito de leitura desse gênero. Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber “de cor” os poemas dos manuais não foram além disso, isto é,

¹⁰⁶ gabrielaterthullyne@hotmail.com. Graduada em Letras, habilitação Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Literatura e Ensino, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

¹⁰⁷ nataliaomoura@yahoo.com.br. Professora da rede municipal de ensino da cidade de Natal e professora formadora do curso a distância de Literatura e Ensino, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É especialista em Literatura e Ensino (IFRN), mestre e doutoranda em Estudos da Linguagem – Literatura Comparada (UFRN).

terminados os estudos, limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida. (BRASIL, 2006, p. 74).

Diante do exposto, objetivamos propor uma sequência didática e, ao fazê-la, restituir o devido lugar e valor da poesia, no ensino e na formação de leitores. Tendo como fundamentação umas das metodologias apresentadas por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, na obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993), ansiamos trazer à baila, através de uma sequência didática, poemas e autores desconhecidos pelos alunos, escritores próximos à realidade do público para quem, prioritária e intencionalmente, compomos este material didático, a saber: alunos da região Nordeste do Brasil. Ressaltamos que a proposta aqui contida não se limita a estudantes da localidade supracitada, mas que ela foi construída tomando como referência o público com quem temos maior contato.

2 JUSTIFICATIVA

“É urgente que o professor, ele próprio se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos” (BRASIL, 2006, p. 78). Nesse sentido, é de suma importância que o educador proporcione o ensino de poesia e que se permita conhecer produções literárias, mormente, poéticas para além daquelas institucionalizadas.

Ao refletirmos sobre a premência de um ensino de poesia, não segundo a abordagem estruturalista ou formalista, concepções que levam em conta apenas a estrutura, forma, o tipo de verso, as figuras de linguagem, a intenção do eu-lírico, a história do escritor, bem como ao considerarmos a necessidade de valorização dos poetas conterrâneos, propomos um conjunto de aulas de Literatura, a partir das sugestões metodológicas feitas por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), acerca do *Método Recepional*, com base nos poemas *A rede*, de José Américo de Almeida, escritor paraibano, e *Rede...*, de Jorge Fernandes, poeta potiguar, para estudantes da terceira série do Ensino Médio, tendo em vista que tais poetas pertencem ao movimento modernista, com viés regionalista.

Os poemas abordam o artefato rede, substantivo feminino polissêmico, contudo de maneiras distintas. *A rede* apresenta estrutura fixa, rimas alternadas, aproximando-se mais da noção tradicional de poema. Por sua vez, *Rede...* é um poema concreto, sem estrutura fixa, com versos brancos e livres, que não só cria uma imagem, levando-nos a pensar no significante, como também a exhibe.

Assim, considerando as teorizações feitas por Annie Rouxel (2013) ao escolhermos o diálogo entre tais poemas, ansiamos confrontar os estudantes, apresentando-lhes a diversidade da literatura, variedade desconhecida pelos alunos, bem como proporcionar-lhes um ganho

simultaneamente cultural, ético e estético, a partir da leitura de textos de escritores regionais, acerca de um objeto da cultura brasileira e nordestina, comum a eles.

3 OBJETIVOS GERAIS

Apresentar o gênero poesia e a produção poética de escritores nordestinos, especialmente, de José Américo de Almeida, paraibano, e de Jorge Fernandes, potiguar, ampliando, assim, o repertório de leitura dos aprendizes. Ademais, ativar o imaginário dos estudantes, levando-lhes a ficcionalizar sentidos possíveis, a partir dos ditos e não-ditos dos textos poéticos de tais escritores.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (Re)descobrir o gênero poema;
- Entender a estrutura do poema;
- Conhecer o poesia concreta;
- Apreciar a leitura poética;
- Exercitar a criatividade e a imaginação;
- Desenvolver a habilidade de socializar opiniões;
- Refletir acerca de aspectos da sua cultura através de manifestações artístico-literárias.

5 CONTEÚDOS

Literatura regional. Gênero textual. Produção verbal e não-verbal. Oralidade.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa propositura metodológica está fundamentada no Método Recepcional, teoria, desenvolvida por Hans Robert Jauss, que atenta sobremaneira para o ponto de vista do leitor, ansiando desenvolver a alteração ou a expansão do horizonte de expectativas de quem se debruça sobre o texto (AGUIAR; BORDINI, 1993). As etapas desta técnica são as seguintes:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas;
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas;
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas;
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas;
- 5) Ampliação do horizonte de expectativas.

Propomos que esta sequência seja desenvolvida em seis aulas. Contudo, compreendemos que nem sempre o planejado consegue ser executado, como fora idealizado. Ademais, não queremos cercear a liberdade do professor, tampouco do aluno, porquanto na hora da aula podem vir à tona assuntos diversos, que se relacionam ao conteúdo, mas que não foram previstos por nós, muito menos pelo docente regente. Destacamos que é de suma importância o professor estar atento, flexível a isso e não se ater a um número predeterminado de aulas sugeridas, deixando fluir a sequência, todavia, sempre refletindo sobre os caminhos pelos quais ela está enveredando.

Sobre as etapas, vamos a elas:

7 DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

O professor deverá fazer as seguintes perguntas:

- O que é rede?
- Quem usa rede?
- Como se usa rede?
- Onde se usa rede?

Podem parecer indagações simples, mas para cada uma delas existe mais de uma resposta. “O que é rede?” Rede de dormir, de pescar, do gol, de vôlei, de tênis, de internet, de empresas. “Quem usa rede?” crianças, adolescentes, adultos, idosos, índios, pescadores, atletas, empresários. “Como se usa rede?” Para descansar, dormir, divertir-se, pescar, jogar, trabalhar, navegar. “Onde se usa rede?” No terraço, no quarto, na sala, na empresa, na escola, no celular, no mar, no computador. Essas são algumas respostas possíveis, mas podem surgir inúmeras outras que aqui não foram presumidas.

Após questionarmos os alunos, que estarão sentados com as cadeiras dispostas em círculo, pediremos que eles respondam às questões, desenhando em uma folha de papel branco A4, material que distribuiremos, as respostas às perguntas feitas por nós. Daremos dez minutos para a composição do desenho. Será através das ilustrações realizadas pelos discentes que enxergaremos o NDR (Nível de Desenvolvimento Real) e precisaremos o NDP (Nível de Desenvolvimento Potencial), horizonte que eles deverão alcançar para se emanciparem. Concluído o tempo estipulado, solicitaremos que eles compartilhem os seus desenhos, mostrando aos colegas qual o significado de rede que tinham internalizado.

8 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Estudantes são sujeitos plurais, diversos, sociais, logo, cada um deles possui uma cosmovisão, em outras palavras, uma forma singular de tecer relações e costurar a própria leitura de mundo, através dos seus valores, crenças, experiências, aprendizagens. Entrelaçando tal compreensão à significação do vocábulo *rede*, como sendo um objeto usado para dormir, relaxar, interpretação, possivelmente, feita pelos alunos, apresentaremos o poema do paraibano José Américo de Almeida:

A REDE

A rede que me balança
E me levanta no ar
É minha última esperança,
Porque me ensina a voar.

E a deitar-me me convida,
Oferecendo-me um sonho,
Outro mundo, uma outra vida,
Um minuto mais risonho.

Se a casa não dá um pio,
Gritam os dois armadores,
Cantam o seu desafio
Os dois irmãos cantadores.

Como se fosse de mola,
Vira a rede, se me viro.
E o corpo todo me enrola
E murcha, se me retiro.
(ALMEIDA, 1994, p.13)

A primeira leitura será silenciosa, a fim de que os discentes apreciem, desfrutem, envolvam-se cognitivamente e afetivamente com o texto. A segunda leitura será feita de modo artístico pelo professor, que deverá recitar o poema com expressividade, criando uma atmosfera de elevação, através de gestos e entonação.

Após recitar o poema, o professor convidará os estudantes para interpretarem o poema, socializarem a leitura deles acerca do texto poético. Segundo Annie Rouxel, “os adolescentes resistem a revelar aquilo que consideram a sua intimidade” (ROUXEL, 2013, p. 21), por vergonha ou temor de errarem ou serem ridicularizados pelos colegas e/ou professor. Considerando tal asserção, é importante, neste primeiro momento, o professor deverá *desenredar* estrofe por estrofe, com a ajuda dos alunos, fazendo-lhes perguntas sobre o poema, a fim de levá-los à reflexão. Eis algumas indagações que podem ser feitas aos discentes:

- Onde está a pessoa do poema?
- Como ela se balança?

- Qual a última esperança dela?
- Por que esta é a última esperança?
- Qual convite é feito a ela?
- Como esse convite pode ser aceito?
- O que é oferecido?
- Que sonho seria dado a ela?
- Que mundo seria revelado, que tipo de vida lá existe?
- Como seria esse mundo e as vidas?
- Por que a casa não dá um pio?
- Como gritam os dois armadores?
- O que cantam os dois irmãos cantadores?
- Como a vida pode ser de mola?
- Qual o sentido de “enrolado” no poema?
- Quem murcha corpo ou rede?

A intenção do professor é extrair dos alunos a interpretação que eles elucubraram do poema, por isso, o docente deve estar atento e sensível aos sentidos dados pelos discentes. Além disso, o mediador da aprendizagem precisará intervir com assertividade diante de diferenças e possíveis choques de interpretação, evidenciando que não existe uma única resposta certa, pois o texto literário, por ser ficção, possui vazios que podem ser preenchidos por diversos tecidos, isto é, opiniões. A interpretação correta é aquela suportada pelo texto.

9 RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Esta fase é determinada pela “transição para uma literatura de ordem mais exigente” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 97). Continuaremos explorando o gênero poema, contudo, apresentaremos uma produção textual mais complexa, comparada à leitura introdutória. O texto da vez é *Rede...*, do potiguar Jorge Fernandes:

Rede...

Embaladora do sono...
Balanço dos alpendres e dos ranchos...
Vai e vem nas modinhas langorosas...
Vai e vem de embalos e canções...
Professora de violões...
Tipoia dos amores nordestinos...
Grande... larga e forte... pra casais...
Berço de grande raça

SUSPENSA...

Guardadora de sonhos...
Pra madorna ao meio-dia...
Grande... côncava...
Lá no fundo dorme um bichinho...
— ô...ô...ô...ôô...ôôôôôôôôô...

— Balança o punho da rede pro menino dormir...
(FERNANDES, 2008, p. 59)

Novamente, distribuiremos cópias do poema e deixaremos que os estudantes leiam-no silenciosamente. Feito isso, recitaremos o poema em alta voz e mediaremos a atribuição de sentidos.

Esperamos, nesta fase, que os alunos estejam mais autônomos quanto à ficcionalização e socialização dos sentidos atribuídos, contudo, caso seja necessário, podemos sugerir algumas perguntas norteadoras e orientá-los a fazerem perguntas ao texto e a respondê-las, com base no poema. Algumas das perguntas são:

- “Embaladora” no texto adjetiva o quê?
- Qual o sentido de embalar no texto?
- O que pode ser embalado?
- Balanço no texto é substantivo ou verbo? Existe diferença de sentido, se muda a classe gramatical?
- O movimento de vai e vem se refere ao quê?
- Qual a relação entre rede e violão?
- O que significa tipoia dos amores nordestinos?
- Rede e berço, tipos de dormida, são a cama de quem, segundo o poema?
- O que pode revelar a imagem SUSPENSA?
- Qual o valor semântico de “suspensa”: punição ou diversão?
- Como a rede pode ser “guardadora de sonhos”?
- Do que poderia ser o som “ô...ô...ô...ôô...ôôôôôôôôô...”?
- Quais pessoas podem ser embaladas nessa rede?

10 QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Serão retomadas as interpretações dos poemas e os alunos serão divididos em grupos de quatro pessoas, a fim de pensarem coletivamente e socializarem, (re)formularem os sentidos do

poema. Em seguida, cada aprendiz escreverá individualmente sobre a leitura que fez do poema. O objetivo é que o preenchimento dos vazios iniciais permaneça ou seja (re)configurado, através do contato com as opiniões dos colegas. Ao fim da escrita, os grupos deverão trocar os textos para que leiam a produção uns dos outros.

11 AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

“O seu olhar melhora o meu”: diz uma canção de Arnaldo Antunes, também autor de poemas concretos. O cruzamento dos olhares, através do compartilhamento das produções escritas, ampliará o repertório dos estudantes que, além de formularem os seus sentidos, descobrirão os significados construídos pelos colegas, tendo a chance de conhecerem a si mesmos e a outrem. Os alunos terão a oportunidade de comentar sobre a produção escrita pelos colegas, tomando como base o texto literário, desenvolvendo, assim, o senso crítico.

Após o diálogo, o professor retomará a leitura dos poemas *A rede e Rede...* e solicitará que os estudantes analisem as produções poéticas, através de comparações. Os discentes deverão escrever um texto sobre as suas percepções e socializá-lo com a turma. Este momento poderá demandar duas aulas. Por fim, os aprendizes deverão entregar suas redações ao professor que as lerá de modo solipsista, a fim de fazer um “balanço”, percorrer os caminhos traçados pelos seus alunos e observar as aprendizagens realizadas por eles.

Em suma, para dar continuidade à expansão do repertório dos alunos e à ampliação do horizonte deles, propomos algumas atividades que deverão ser executadas conforme os resultados obtidos na realização desta sequência didática, a saber: apresentação das obras onde estão inseridos os poemas estudados e a escolha de uma delas para aprofundamento; oficina de poesia; sarau; tertúlia; evento com a participação de um poeta da região; diálogo com o professor da disciplina de Artes para a composição de telas, – retomando, assim, o desenho feito na Determinação do Horizonte de Expectativas – mas agora de modo mais complexo, considerando aspectos composicionais das artes plásticas; apresentação de outros poemas concretos ou de outras formas de poema, como por exemplo, os haicais; exploração da linguagem poética nas músicas, também nas canções de artistas nordestinos, como Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, Zé Ramalho, Alceu Valença, Elba Ramalho, Geraldo Azevedo, Flavia Wenceslau ou nos filmes e curtas-metragens.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gilberto Freyre, nordestino, nascido em Recife, importante sociólogo brasileiro, declara que a maior preocupação do nosso povo, dos nossos governantes deve ser a articulação das

regiões naturais, – pois o nosso país é composto de cinco grandes regiões que se unem e constituem a nossa nação, – não de regiões sociais que disputem entre si, que pelem pelo reconhecimento de quem possui maior valor histórico, econômico, cultural educacional, sendo essa atitude perigosa para a unidade nacional (FREYRE, 1996). Cremos, assim como Gregório de Matos que: “*O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte*”¹⁰⁸, logo, que o Brasil sem a sua unidade nacional não é o que é, tampouco o que pode ser: um país que valoriza e conserva os seus valores regionais e tradições; pois só seremos nacionais, se antes formos regionais (FREYRE, 1996).

O trabalho com a produção literária de escritores da pátria e, sobretudo, regionais traz para a sala de aula, seja ela de qualquer lugar do Brasil, além da variedade, da multiculturalidade, o sentimento de identidade e de pertencimento, pois a literatura brasileira evidencia a natureza, inclusive a do nosso ser. *Rede* não é só uma palavra polissêmica na Língua Portuguesa, é também uma criação indígena, objeto produzido pelos índios, os primeiros habitantes da nossa terra, tanto para a dormida quanto para o descanso, sendo assim um vocábulo rico de sentidos, inclusive históricos.

Diante de todo o exposto, a sequência didática apresentada serve como um ponto de partida, não de chegada, para a prática docente, especialmente, de educadores de Literatura que veem na poesia um fio condutor para aprendizagens significativas e dinâmicas, como a que propomos, tendo como base o *método recepional*. Acreditamos que a recepção dos poemas pode variar, de acordo com o público, mas que ela sempre será bem-vinda nas salas de aula do Brasil, basta saber enredar o aluno e esses são alguns dos poderes da poesia e do bom professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALMEIDA, José Américo de. **Quarto Minguante: poesia**. 3. ed. João Pessoa: FCJA, 1994. p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em:

¹⁰⁸ Dois primeiros versos do poema, de Gregório de Matos, *Ao braço do mesmo Menino Jesus quando apareceu*. Disponível em: <[342](http://www.vidaempoesia.com.br/gregoriodematos.htm#:~:text=A%20parte%20sem%20o%20todo,que%20%C3%A9%20parte%2C%20sendo%20todo.> Acesso em 28 fev. 2022.</p></div><div data-bbox=)

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERNANDES, Jorge. **Livro de poemas**. Introdução, organização e notas de Maria Lúcia Amorim Garcia. 5. ed. Natal: EDUFRN, 2008. p. 59.

FREYRE, Gilberto. Manifesto regionalista. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996. p.47-75.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: **Leitura de literatura na escola**. DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. Orgs. Trad. Maria Amélia. REZENDE. - São Paulo: Parábola, 2013, p. 166. p. 81-102.

DOCÊNCIA E POESIA INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Albaneide Maria da Silva FÉLIX¹⁰⁹
Claudence da Silva SOUZA¹¹⁰

1 INTRODUÇÃO

Quando lemos um poema e nos deparamos com situações que já vivenciamos, a sensação que temos é a de que nos tornamos cúmplices daqueles versos, que parecem nos conhecer de alguma maneira. Às vezes, os mesmos versos podem falar sobre o que sentimos no momento ou em alguma situação. Há outros ainda que não falam sobre o que sentimos e que parecem ser diferentes de tudo que conhecemos e isso também nos instiga.

Dessa forma, nos falam de coisas novas e agregam mais experiências em nossas vidas. Tudo isso nos faz entender o texto poético como algo valioso. Mas como fazer com que nossos(as) alunos(as) também conheçam esse universo de forma leve e lúdica? Essa é uma indagação essencial no tocante ao ensino de poesia na escola, sobretudo no que se refere ao contexto de alfabetização a partir da formação continuada dos professores em pleno exercício de suas atividades docentes.

Diante do exposto, refletimos, participamos e intervimos nas práticas de leitura no viés literário, como possibilidade de aproximar os leitores em sua formação de textos que proporcionem alegria e prazer quando forem lidos, especialmente, a poesia no espaço escolar. Isto é, pensamos em desenvolver com os(as) nossos(as) professores(as) uma postura mais dialógica. Dito isto, começamos a promover oficinas de leitura com poemas que reverberaram em diferentes cenários no município de Boa Vista, Paraíba. Assim, destacamos que a ênfase está no processo de trabalho com o texto poético, ou seja, a evolução do conhecimento em torno de diversos poemas e autores é mais importante do que apenas o repassar textos. Essas ações foram sendo divulgadas e culminaram em convites, por exemplo, para participar do momento literário, para lermos com e para os participantes do Seminário Municipal de Educação Infantil, que foi intitulado de: *Semeando valores, colhendo afetos*.

¹⁰⁹ albaneidefelix@gmail.com. Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina (UFCG).

¹¹⁰ clau909silva@gmail.com. Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina (UFCG).

Ao participar desse evento que aconteceu em julho de 2019, conseguimos alcançar um dos objetivos que almejávamos divulgar, que é ler poesia para o maior número de pessoas possíveis, a partir do espaço formativo.

2 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA POESIA

De acordo com as reflexões de Jakobson (1978, p. 177), “É a poesia que nos protege contra a automatização, contra a ferrugem que ameaça a nossa fórmula do amor e do ódio, da revolta e da reconciliação, da fé e da negação”. Se podemos levar em consideração a forma de compreender a poesia pelo autor, então devemos admitir que essa arte faz parte do nosso modo de conceber os valores que possuímos enquanto seres humanos, como se os sentidos que temos pudessem ser ditos pela poesia das mais diversas formas.

Sendo assim, é ela quem nos protege dessa desenfreada automatização que nos rodeia todos os dias. Por isso, defendemos a necessidade de termos a poesia em nossas vidas e de a levarmos para nossos estudantes para que também tenham contato com outras formas de ver e dizer a vida. No entanto, sabemos que essa não é uma tarefa fácil.

É preciso planejamento e uma visão que privilegie o texto ao invés de atividades que didatizem o trato com a literatura, pois, como afirma Souza (2012, p. 11), “A realidade da sala de aula, todavia, é bem diferente: nela, as crianças convivem muito pouco com a poesia e quando essa convivência ocorre, os equívocos didáticos são inúmeros”. Vejamos que a autora aponta que há pouca experiência dos(as) alunos(as) no que se refere ao texto poético e as inadequações no trabalho com esse gênero.

Se levarmos para as nossas salas de aula os poemas com o intuito de lê-los e conhecê-los de fato, poderemos, talvez, mostrar um pouco mais sobre esse universo para eles(as), os estudantes. Afinal de contas, crianças desejam ver algo além de listas de atividades interpretativas sobre o que leem. Por isso, levarmos poemas para lê-los visando o prazer, a emoção, o divertimento pode ser uma porta que se abre para o gosto pela leitura.

Ademais, a poesia pode desconstruir em nós o olhar, por vezes, mecânico sobre as coisas. Por exemplo, podemos passar em um lugar e não ver as pessoas que se ficam nas janelas. Vemos, mas não vemos, não observamos, não atribuímos importância porque estamos muito acostumados a não ter um olhar atento. Mas quando lemos um poema como “As meninas”, Cecília Meireles (2012), por exemplo, talvez possamos passar a ver de forma mais humana, mais próxima situações que fazem parte de nosso dia a dia, como por exemplo, cumprimentar

sorrindo aqueles que conhecemos, mas que se tornam automáticas na pressa cotidiana. O contato com a poesia pode desconstruir em nós o olhar automático sobre o mundo.

Bosi (2000, p. 260) diz que “a poesia seria hoje particularmente bem-vinda porque o mundo onde ela precisa subsistir tornou-se atravancado de objetos, atulhado de imagens, aturdido de informações, submersos em palavras, sinais e ruídos de toda sorte”. Dessa forma, o texto poético é também aquilo que traça subjetividades e nos faz perceber que somos seres humanos e não objetos.

Por isso, partimos dessa ideia para defender a importância de trabalhá-lo na formação continuada de professores e para que essa reverbere na sala de aula, de forma a mostrar que ler ultrapassa as atividades e provas, pois na medida em que temos contato com esses textos percebemos a característica inerente a eles de trazer situações e sentimentos humanos.

Há na poesia algo diferente, porque ela faz com que ao lê-la nos encantemos com a sua maneira distinta de falar sobre tudo que está ao nosso redor. Lembramos o que afirma Jakobson (1978) sobre a chamada *poeticidade*. Em seu estudo, o autor diz que na poesia as palavras não são apenas substitutas dos objetos que nomeiam – como ocorre na linguagem comum – nem são utilizadas somente para representar a emoção humana. Assim, ele argumenta que “as palavras e sua sintaxe, sua significação, sua forma externa e interna não são então indícios indiferentes da realidade, mas possuem o seu próprio peso e o seu próprio valor” (p. 177). Podemos entender, a partir disso, que no texto poético as palavras não apenas existem. Por isso, comunicam algo capaz de nos fazer sentir e refletir sobre nós mesmos e sobre os outros.

Dessa forma, podemos entender que a poesia vai além de reproduzir situações, pois conforme aponta Staiger (1975, p. 21), “no estilo lírico, entretanto, não se dá a “re”-produção linguística de um fato”. Assim, levando em consideração as palavras do autor, quando se trata de poesia não estamos falando apenas de relatar verbalmente aquilo que ocorre. Não são apenas palavras que reproduzem a realidade vigente. A poesia é muito mais do que isso.

Como disse Bosi (2000, p. 272), “A poesia é ainda nossa melhor parceira para exprimir o outro e representar o mundo. Ela o faz aliando num só lance verbal sentimento e memória, figura e som”. Diante do exposto, afirmamos a sua importância e a necessidade de propagá-la entre nossos(as) estudantes e torná-los leitores a partir de um processo de conhecimento de vários textos literários.

3 DOCÊNCIA E POESIA INFANTIL: UM PRELÚDIO PARA A FORMAÇÃO LEITORA COM QUALIDADE

A leitura literária da poesia infantil no espaço de formação continuada de professores alfabetizados é uma ação indispensável e pertinente. Contudo, emerge uma grande preocupação quando nos deparamos com metodologias tradicionais que reduzem o leitor a apenas responder atividades gramaticais acentuando diferentes propostas que afastam totalmente da prática literária. Como afirma Souza (2012),

[...] os motivos apresentados para a escolha da poesia a ser utilizada como material de ensino concentraram-se na verificação simplista da existência ou não de rimas, de ritmo “entonado” e de linguagem acessível, na temática que emociona e desperta interesse, na referência possível às datas comemorativas e na possibilidade de utilização pedagógica para a formação do comportamento dos leitores (SOUZA, 2012, p. 85).

Nesse sentido, a formação continuada tem um papel importantíssimo de refletir, sensibilizar e intervir, mediando com novas abordagens que ultrapassem as práticas com fins pedagogizantes no cotidiano da sala de aula. Portanto, é necessário frisar que a escola é um espaço de divulgação da leitura. Entretanto, a leitura de poemas infantis não deve estar atrelada ao desenvolvimento conteudista e nos moldes escolarizados, o que, nas palavras de Soares (2006), soa do seguinte modo:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, a transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 22).

Como vemos através das palavras da autora, o problema não estar no fato de haver uma escolarização da literatura. Isto é, não é errado trabalhar com ele na sala de aula. O que é, de fato, preocupante é a maneira inadequada como ocorre isso. Assim, podemos entender que se não houver uma forma mais adequada de inseri-la nas aulas, pode não haver o processo de conhecimento da literatura e o gosto por ela não ser despertado. Quando a didatização toma conta de um trabalho que deveria levar em consideração primeiramente a leitura e o prazer advindo desta, fica comprometido o processo de formação de leitores.

Com isso, não basta, portanto, apenas inserir a poesia no cotidiano escolar. É preciso possibilitar formação continuada que subsidiem os docentes com estratégias no viés literário destacando o valor estético, que envolverá de modo significativo o professor (a) e a criança.

Essa ideia está ancorada no fato de que não é possível exigir que professores trabalhem com a literatura visando ao prazer pelo texto se estes não tiverem uma experiência que possibilite isso a eles antes de qualquer coisa.

Assim, de que modo estariam possivelmente preparados para ler e encantar os(as) alunos(as) com a literatura se eles(as) mesmos(as) não passaram pelo encantamento? A formação continuada pode ser um espaço que provoque essa experiência prazerosa com o texto. Talvez dessa forma a distância entre o gosto pela leitura seja reduzido e os docentes compreendam essa importância para além de listas de exercícios.

Nessa perspectiva, o fazer literário vai sendo construído paulatinamente com a participação dos docentes em formação contínua e em serviço.

Sabemos que a leitura estética é a leitura específica (ideal) do texto literário. Para ler esteticamente, o leitor deve ter como objeto de leitura, necessariamente, um material artístico (literário) e proceder à identificação das relações íntimas entre o conteúdo da obra e dos recursos sígnicos selecionados e combinados poeticamente pelo autor para a transmissão desse conteúdo (SOUZA, 2012, p. 81).

Tendo como premissa a leitura estética, entendemos a necessidade de um cuidado com a maneira como os textos serão trabalhados na sala de aula. Isso nos leva diretamente para a formação, pois a partir dela é que os professores terão condições satisfatórias de trabalhar de maneira adequada a literatura. A autora citada acima, ao mencionar sobre a importância da leitura estética como um elo que aproxima e conquista o leitor, relaciona diretamente esse ato com as veredas que possibilitarão sentir o texto com mais emoção, apreciação e envolvimento.

“Diante da relevância da leitura estética para a formação humana, seguimos acreditando ser fundamental propor espaços de atividades com foco na expressividade artística e ampliação da criatividade da criança” (FÉLIX, 2021, p.111). Como afirma a autora, tornar possível esses momentos que têm como foco a expressão podem ocasionar até mesmo uma ampliação na criatividade. Lembramos que em termos de poesia infantil, que é o nosso foco neste trabalho, esses espaços são imprescindíveis para o alcance do trabalho condizente com a literatura.

Como afirma Bordini (1986, p. 63) “Ao se levantarem constantes estruturais do poema infantil, impõem-se ao ouvido os aspectos fônicos, responsáveis pela interação concreta entre texto e criança, em termos lúdicos”. Assim, é possível que ao se levar em consideração uma leitura mais prazerosa e atenta para a dimensão fônica presente na poesia possamos tornar real

uma verdadeira interação do texto com os propensos leitores de forma prazenteira. Assim, é preciso, sobretudo, durante a abordagem de poemas nas salas de alfabetização.

Nessa discussão, as ideias de Tardif (2014) colaboram quanto à organização e às ações no espaço formativo que acolham os professores para interações de saberes entre seus pares, como, por exemplo, as trocas de experiências e conhecimentos docentes. A partir da interatividade, as estratégias são vivenciadas com mais aproximação e sensibilidade com o outro. Isso pode ser destacado com mais clareza na seguinte afirmação:

Com essa ideia de trabalho interativo, procuro compreender as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula. A questão do saber está ligada, assim, a dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. (TARDIF, 2014, p. 22).

É nesse cenário que as práticas docentes com a leitura de poemas devem ser, paulatinamente, desenvolvidas. Pois, de acordo com Freire (1989, p. 35) a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, as experiências das quais falaremos nos tópicos seguintes foram acontecendo e ecoando nas salas de alfabetização e tornando-se essencial e significativa para os docentes e as crianças.

Imbernón (2004, p. 76) defende que “[...] a principal contribuição desse modelo é que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções”. Esse pensamento converge e possibilita práticas mais humanizadas. Ou seja, ao vivenciarem na formação continuada momentos em que podem compartilhar suas impressões sobre os poemas, torna-se além de agradável o espaço da conversa, um espaço para o aprendizado com o outro.

4 “AS MENINAS”, “LEILÃO DE JARDIM” E “NO ÚLTIMO ANDAR” NO ESPAÇO FORMATIVO

Nossa proposta de levar o poema para diferentes espaços de formação partiu do desejo de propiciar visibilidade à prática de leitura em voz alta da poesia no contexto literário, ao mesmo tempo em que essa ação propaga o gênero de modo prazeroso, ecoando de modo significativo nas salas de aula.

A coordenação pedagógica do município de Boa Vista-PB tem refletido sobre a importância de trabalhar com práticas de ensino que venham colaborar com a formação

humanizada dos sujeitos na sociedade. Desse modo, nos últimos anos, temos promovido encontros de formação conectados às temáticas anuais escolhidos para serem desempenhadas no decorrer do ano letivo.

Em 2019, a coordenação pedagógica da Educação Infantil organizou um Seminário municipal como ponto de partida para formação continuada para os professores com o tema *Semeando valores, colhendo afetos*. Este foi escolhido com o propósito de atender ao objetivo da temática geral desenvolvida no município no referido ano: *Educação Reflexiva: Construindo vínculos afetivos no espaço escolar*. Desse modo, a afetividade reflete na demonstração do meio sociocultural, como afirma Vygotsky (1998):

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno (VYGOTSKY, 1998, p.42).

Quando o(a) professor(a) é sensível às relações afetivas, consegue envolver as crianças em um contexto de vivência mais humanizada. Para tanto, “a afetividade seria a primeira forma de interação, com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento [...]. As emoções são, também, a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional, as inteligências” (WALLON, 1995, p. 42). Destacamos a poesia infantil como fator importante para despertar a sensibilidade em si e no outro.

Em consonância com esse pensamento, é importante evidenciar as palavras de Vygotsky (2003, p. 121) nas quais “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”. Destarte, quando o(a) professor(a) leva poemas para a aula, conversa sobre ele e permite várias leituras na medida em que vai instigando os(as) alunos entender determinadas imagens e sons, é possível que o texto desperte o interesse para além de conteúdos gramaticais que possam ser trabalhados. Então, pode haver uma espécie de envolvimento sensível e emocional com o poema, propiciando assim uma maior apreciação dos versos.

Dessa forma, o presente estudo resultou de uma das vivências na formação continuada dos professores, que principiou a partir de nossa pesquisa de mestrado (FÉLIX, 20021) tendo como foco a poesia infantil e a formação continuada. A partir desse cenário, fomos convidados para conduzir o momento literário com o propósito de ler poesia para e com os professores da Educação Infantil, no momento formativo que acontece sempre no município de Boa Vista,

Paraíba. Essa foi uma oportunidade para obter caminhos e possibilidades diferenciadas para que a poesia pudesse fazer parte da formação docente bem como de despertar no professor (a) a sensibilidade e a reflexão sobre a própria subjetividade.

Para o momento específico com os professores da Educação Infantil, escolhemos a leitura de três poemas infantis de Cecília Meireles que abordam diferentes temáticas: “As meninas”, “Leilão de Jardim” e “No último andar”. O evento aconteceu na Câmara Municipal, o único espaço que comportava no total de mais de cento e vinte participantes, com conforto necessário para aquele momento.

Os poemas estavam conectados ao Datashow para dar maior visibilidade a todos que estavam no recinto. Começamos com a leitura de “As meninas” de diferentes modos, em voz alta, de modo rápido, repetimos a última estrofe por duas vezes. Ao finalizar, abrimos espaço para quem quisesse expressar suas impressões sobre a leitura. Nesse momento, uma professora falou sobre a saudade de um tempo longínquo, com a presença de pessoas amadas que não estão presentes no atual contexto de sua vida e mencionou alguns nomes, como: pai, mãe, tios, avós e amigos. Outra professora lembrou-se imediatamente das amigas que vinham passar os domingos em sua casa e as janelas serviam de pouso para as paqueras daquele tempo.

Quando lemos o “Leilão de Jardim”, surgiu imediatamente uma espécie de coro, com as vozes dos presentes ecoando como uma canção que todos apreciam. Este foi o único poema que todos conheciam. Percebemos que, ao lerem, olhavam de forma envolvente, por esse poema fazer parte do conhecimento do grupo e das práticas desenvolvidas pelos docentes, que conseqüentemente ocasiona uma aproximação com as experiências do leitor. Portanto, se levarmos em consideração que “o método recepional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86), teremos um caminho para inserir a poesia na escola a partir do contexto literário.

“No último andar” suscitou emoções como: saudades, alegria, tristeza dentre outras, identificando-os com a imagem poética, uma vez, que o poema teve diferentes conotações. Isso se deu pelas expectativas de horizontes que cada leitor tem em si. Essa constatação endossou as ideias de Pinheiro (2018) ao afirmar que:

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor com uma experiência significativa de leitura. [...] 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 apenas, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras é essencial

em sua vida. Sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia (PINHEIRO, 2018, p. 22).

A fala do autor corrobora exatamente com o que temos defendido até o momento neste trabalho. Como o(a) professor(a) poderá passar para a turma que eles – os alunos – poderão se emocionar ou reviver uma determinada situação a partir da leitura do poema se eles mesmos não conseguirem vivenciar essa prática tão distinta? Essa experiência simbólica da qual fala o autor pode muito bem fazer parte do(a) professor(a) como uma característica pessoal e que pode ser estendida para a sua prática em sala de aula. O autor é absoluto ao apontar o mínimo de entusiasmo que os docentes precisam ter para sensibilizar no sentido de mostrar para os discentes a importância do texto poético.

Diante do exposto, as professoras que estavam presentes começaram, de forma espontânea, a informar através dos meios digitais como: *Facebook* e grupos de *WhatsApp* sobre como a leitura de poemas começou a fazer parte de suas respectivas salas de aula. Destacamos para esse estudo uma atividade desenvolvida na creche municipal, em que as professoras selecionaram os poemas “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles e “O pato”, de Vinícius de Moraes. De acordo com Meireles (2017), os livros que os poetas escrevem para crianças são de extrema confiança, como podemos evidenciar nas considerações abaixo:

Por isso, eu sempre tive uma confiança total nos livros que os poetas escrevem para infância. Creio mesmo que só eles são capazes de os escreverem bem. Porque até quando lhes falta a beleza que pregam, quando ficam no cais, mostrando, apenas, o rumo que os outros podem seguir, ainda assim estão sendo os melhores guias. Revelam a beleza que talvez não conseguiram realizar em si, neste mundo de dias e criaturas ainda hostis. Beleza que, não obstante, foi sua, esteve em seu coração como as inquietudes que não florescem e os pensamentos que não chega a ter forma (MEIRELES, 2017, p. 104).

Segundo o relato de algumas professoras, o “Leilão de jardim” foi lido para e com as crianças de modos diferentes, cada uma delas tinham em mãos uma imagem dos elementos da natureza, para que os(as) alunos(as) participassem falando o nome deste quando lido. Na sequência, a turma saiu para tentar encontrar alguns itens que fazem parte do referido poema, o que proporcionou alguns dias de aulas, muitas conversas e artes desenvolvidas a partir da leitura que envolveu de modo prazeroso, o que foi visto com surpresa por parte dos docentes. Posteriormente, as crianças dramatizaram o poema.

A vivência com “O pato” aconteceu através da música, logo todas se envolveram, haja vista que esse público estava na idade entre dois e quatro anos, o que muito favoreceu esse jogo com as palavras cantadas. Igualmente, essa proposta começou com a leitura e terminou com a dramatização do poema. Essa ação teve êxito por promover momentos lúdicos envolvendo de forma significativa a criança. Segundo Zilberman e Cademartori (1984),

A preocupação de situar a leitura no conjunto de atividades desenvolvidas pela criança conduz a pensar o lugar da ação infantil nas reações sociais, porque o espaço por ela ocupado determina a possibilidade e a restrição de qualquer exercício. Uma das ações mais ligadas à caracterização da infância é jogar. [...] Pensar a literatura infantil a partir da atividade que a criança desenvolve quando lê um texto conduz ao exame da relação que pode haver entre o ato lúdico característico da infância e a iniciação literária, particularmente a experiência com a poesia (CADEMARTORI, 1984, p. 25).

Destarte, a leitura de poema não pode estar alicerçada em ações pragmáticas com propósito de responder às atividades. É necessário brincar com as palavras, senti-las, repeti-las, cantar, jogar, repetir os versos quantas vezes forem necessárias, envolver-se com as rimas, alegrar-se e ter prazer ao ler.

5 CONCLUSÃO

O diálogo estabelecido entre a formação continuada e a poesia infantil por meio da leitura literária é, também, um canal de expansão para que esse gênero chegue mais perto do professor e da criança no espaço escolar. Portanto, nos alegamos enquanto estudiosas e admiradoras da poesia infantil, com o efeito positivo de formação docente em serviço, reverberando na sala de aula da Educação Infantil.

Primeiramente, o convite vindo a partir dos estudos de nossa pesquisa de mestrado, no referido ano, que passou a dar visibilidade e credibilidade à inserção da poesia infantil na sala de aula, sem estar a serviço das práticas pragmáticas, nos fez acreditar que é possível pensar nesse gênero a partir do valor estético.

Diante do exposto, começamos a visualizar um quadro animador de inserção da poesia na sala de aula, a partir de formação continuada. Por outro lado, esse processo, ainda está longe de ser o ideal, por motivos distintos, um deles consiste nas ações que acontecem paulatinamente, sem uma conotação de prioridade.

Sentimos que ao ler poemas para os professores (as) no momento formativo com o tom adequado e usando a performance, conseguimos fazer com estes profissionais refletissem e se envolvessem afetivamente e provocassem o desejo de realizar essa mesma abordagem com as crianças. Ademais, percebemos que a escolha da obra pode fazer toda diferença no momento da leitura tanto com relação às temáticas que são abordadas nos poemas quanto pela maneira como cada autor com seu estilo desenvolve o texto.

Por fim, ao refletirmos sobre toda nossa trajetória no processo de formação continuada, percebemos que nossas percepções sobre a relação que envolve a formação do professor e a poesia infantil vêm conquistando espaço significativo, embora, seja ainda em pequena proporção. No entanto, vale ressaltar, o que podemos afirmar é que as mudanças ocorridas nos últimos anos com a pandemia e a inserção das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula aproximou as crianças que de alguma forma têm acesso a esses meios de comunicação. Por outro lado, com ausência das aulas presenciais limitou o contato de alunos (as) com a poesia infantil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Texeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura** – a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FÉLIX, Albaneide Maria da Silva. **Poesia infantil e formação continuada**: reverberações na sala de aula. Campina Grande, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- JAKOBSON, Roman Ossipovitch. **Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia**; textos reunidos, anotados e apresentados por Dionísio Toledo; traduções de Zênia de Faria, Reasylyvia Toledo e Dionísio Toledo; introdução de Julia Kristeva. Porto Alegre: Globo, 1978.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Forma-se para mudança e incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustração Odilon Moraes. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy et al (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Poesia infantil:** concepções e modos de ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da Poética.** Trad. de Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** 2 ed. Lisboa: Edições 70, 199.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Lúcia. **Literatura infantil:** autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

VOZES-MULHERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROCESSOS DE LEITURA DE POESIA DE AUTORIA NEGRA NO ENSINO MÉDIO

Danielle Campos ANDRADE¹¹¹
Rinah de Araújo SOUTO¹¹²

1 INTRODUÇÃO

No contexto das práticas de leitura, Cecília Bajour enfatiza o lugar do desejo “...porque é acalentando-o e tornando-o consciente que uma prática pode vir a ser efetivamente própria, e não apenas um requisito externo para avaliação” (BAJOUR, 2012, p.49-50). Em consonância com esse pensamento, podemos dizer que este trabalho é movido pelo desejo de presença das vozes poéticas negras e indígenas em sala de aula. Acreditamos que a mediação de leitura literária, sobretudo do texto poético, pode ser uma forte aliada na sensibilização do leitor pela via da experiência estética e do exercício de alteridade que a literatura engendra.

A experiência compartilhada aqui é fruto do tripé pesquisa, ensino e extensão. Demarcamos, na espacialidade deste texto, a potência dessa articulação para uma educação pública, de qualidade, decolonial e antirracista. Portanto, nosso objetivo é apresentar os processos de mediação de leitura no Ensino Médio a partir de uma “proposta pedagógica experimental” (SEEL, 2012; PLOMP, NIEVEEN, 2013) intitulada **Aventura das Palavras**, desenvolvida em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Baptista de Mello, no município de João Pessoa, o projeto de extensão @escrevivencias_ufpb e o projeto de pesquisa *Leitura literária na escola: bildung, experiências e propostas na educação básica*, dos quais ambas as autoras fazem parte.

A proposta **Aventura das Palavras** consiste em um material educativo elaborado no contexto dos projetos mencionados e dividido em cinco unidades, cada uma delas voltadas para um sentido humano: audição, olfato, paladar, visão e tato. Em uma perspectiva macro, podemos dizer que o objetivo geral da proposta é contribuir com o percurso afirmativo da lei 11.645/08 na escola e aliar conhecimento e corporeidade no trabalho com a leitura literária no Ensino Médio. O material educativo foi elaborado pelas autoras com a colaboração do designer gráfico Luiz Gonzaga Costa (@gonzagaaa), de junho a dezembro de 2021. A mediação foi realizada em turmas do 1º ano do EM da referida escola, de forma remota via *Google Meet*, considerando a situação de crise sanitária e humanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19. Vale destacar

¹¹¹ daniellecamosandrade@hotmail.com, mestra em Letras, Universidade Federal da Paraíba e Rede de Ensino Estadual da Paraíba.

¹¹² rinahsouto@cchla.ufpb.br, doutora em Letras, UFPB/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

que em um universo de 670 alunos matriculados na instituição no referido ano, apenas 309 aderiram ao ensino remoto. Tal circunstância nos impôs uma série de desafios que compartilharemos ao longo desta publicação. Um deles foi (re)pensar caminhos metodológicos mais eficazes para um trabalho que seria desenvolvido, inicialmente, de forma presencial, envolvendo ativação de corpos e sentidos humanos, partindo da premissa da professora e ativista antirracista norte-americana bell hooks: “Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou em sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros” (hooks, 2017, p.186).

Percebemos, com base em Jouve e Thiél (2012), que um trabalho com a poesia em diálogo com outras linguagens artísticas de autoria negra exige, em primeiro lugar, um movimento que contemple a leitura do Outro para, só depois, efetivar a leitura do texto. Nesse sentido, o trabalho de mediação realizado deu conta de identificar significativos processos cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos no ato da leitura, os quais iremos destacar na próxima seção. Tais processos nos reafirmaram, por exemplo, o valor da escuta nas práticas de leitura literária (BAJOUR, 2012), sobretudo quando nos voltamos para as vozes poéticas de autoria negra, historicamente marginalizadas e silenciadas, inclusive no âmbito do cânone escolar. Embora isso venha mudando, paulatinamente.

A unidade 2 do material educativo que daremos ênfase neste relato propôs um trabalho interartes, cujo sentido evocado foi a audição. Nesse sentido, a mediação de leitura foi realizada a partir do encontro com a canção “Savanas”, do músico e compositor Escurinho (PE/PB); o poema “Vozes-mulheres”, da poeta mineira Conceição Evaristo (MG), e o vídeo da performance do artista visual mineiro Paulo Nazareth (MG) intitulada “L’arbre d’Oublier (Árvore do esquecimento)”. O foco no sentido da audição na segunda unidade se deu também com o intuito de acionar outros aspectos sensoriais do corpo-território no transcorrer da experiência, pois de acordo com Eduardo Miranda,

O nosso olhar está condicionado nas vivências produzidas pela visão ocular e que acaba por desperdiçar as potencialidades do olfato, do paladar, da audição e do tato. Exercitar esses sentidos é permitir ao corpo-território viver/existir a partir de sua própria experiência e não se reduzir a viver pela linguagem e experimento do outro. [...] O corpo-território precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro (MIRANDA, 2020, p.26-27).

Embora neste texto o nosso recorte seja o trabalho com as textualidades de autoria negra, outras unidades do material educativo mencionado foram configuradas de modo a estimular a prática de leitura de autoria indígena pelos paralelos, sem hierarquizações, com a produção de

autores/as pertencentes ao cânone literário brasileiro. Para tanto, buscamos apoio teórico e metodológico em Bajour (2012), Pinheiro (2020), hooks (2017), Barbier (2007), Santos (2019), Rufino (2019, 2021), Miranda (2020), Thiél (2012), Larrosa (2002), entre outros/as. A seguir, detalharemos o percurso de abordagem didática realizado com fundamentação teórica, metodologia e reflexões sobre os dados coletados.

2 VOZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS CONVOCADAS NO PERCURSO

A proposta concebe a literatura como manifestação artística feita por palavras, sejam elas oralizadas, performadas ou escritas, que promove um exercício de alteridade e “...da liberdade que nos torna humanos” (COSSON, 2020, p.25). Dialoga, portanto, com os pressupostos da antropologia literária ao defender que a necessidade de ficcionalizar é inerente ao ser humano (ISER, 1996). A leitura literária, portanto, é uma prática que convoca múltiplos sentidos e processos (THIÉL, 2012). Sentidos que podem ser ativados pela experiência de encontro com textualidades literárias, na concepção larossiana do termo “experiência” e, igualmente, na ideia de “experiência como gesto vivo”, ou seja, a defesa de que “todo conhecimento é corpóreo”, como defende o sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Para ele, “as experiências sociais de injustiça e opressão causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado são sempre experiências corpóreas” (SANTOS, 2019, p.126).

Santos ainda destaca o seguinte:

em sociedades muito desiguais e injustas como as nossas, quanto mais intensa a opressão, mais difícil se torna para os grupos oprimidos comunicar o sofrimento e as emoções que acompanham essa experiência de forma a suscitar uma solidariedade ativa (IDEM).

Por exemplo, as *escrevivências*¹¹³, tanto de autoria negro-brasileira quanto indígena, artisticamente, também comunicam sobre as emoções e o sofrimento mencionados anteriormente e suas estratégias de resistência pela palavra. Afinal, apesar de toda dor e da violência impostas pela lógica colonial/de colonialidade, sobreviver a elas é uma possibilidade, sendo a literatura uma de suas potências. Graça Graúna, por exemplo, afirma que a literatura indígena contemporânea é uma literatura de sobrevivência (GRAÚNA, 2013, p.15). Aspecto

¹¹³ Termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo para se referir aos processos de escrita que partem da experiência cotidiana de pessoas negras no Brasil. No entanto, a palavra também é convocada por autores indígenas, nomeadamente Graça Graúna (ver o poema “Escrevivência Indígena” no *blog* da autora).

que podemos estender para a literatura negra contemporânea no Brasil, pois segundo a professora e pesquisadora do povo Potiguara:

A literatura brasileira tem se revelado mais excludente do que se caracterizado pela convivência solidária na abordagem de temas relacionados ao índio, ao negro, ao judeu, à mulher, à criança, ao homossexual e ao idoso, entre outros segmentos que a sociedade dominante rotula de minorias (GRAÚNA, 2013, p.44)

Há, portanto, nessas literaturas uma forte presença da auto-história de seus autores/as. Na interação do texto com os leitores/as percorre-se a trilha do artístico ao estético (ISER, 1996), exercendo assim um caminho possível para a “solidariedade ativa” (SANTOS, 2019), esta que, uma vez acessada, pode nos dar indícios de emancipação leitora, considerando os processos de leitura literária no contexto de educação formal. Os processos podem ser de ordem neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica (JOUVE apud THIÉL, 2012). Pensando neles, desenvolvemos uma proposta pedagógica experimental que se configura como material educativo, a fim de estimular o encontro dos leitores com textualidades até então pouco conhecidas.

Não em oposição, mas em diálogo com o conceito “proposta pedagógica experimental” - e por acreditar na força das palavras para a transformação de outros mundos possíveis, problematizamos o uso da palavra *experimental*, uma vez que o educador Jorge Larrosa Bondía distingue a ideia de **experiência** da noção de **experimento** (LAROSSA, 2002), de modo que o trato dos termos como sinônimos costuma ser associado ao par ciência\técnica, no que diz respeito a educação, e a nossa proposta vale-se do par experiência\sentido (IDEM) por acreditar que este é mais oportuno no domínio de nossas práticas pedagógicas e contextos de atuação.

Ou seja, qual o sentido ou sem\sentido atribuído ao ato da leitura literária em contexto escolar e de que forma a prática atravessa os sujeitos envolvidos na perspectiva da transformação, rupturas e ampliação de visões de mundo? A partir disso, pretende-se construir coletivamente planos de encontros que acessem, dialogicamente, os conhecimentos prévios e gerem outros tantos a partir da interação com textos literários, valendo-se, para tanto, do lugar do corpo nesse processo: “o corpo vivo e vivido” (MERLEAU-PONTY, 1963 apud SANTOS, 2019) e, acrescentamos, lido\performado.

É importante salientar que a proposta aqui apresentada está alicerçada no princípio da educação que se faz como descolonização, inclusive curricular. De acordo com o pedagogo Luiz Rufino, esse viés da educação “passa pela urgência de desaprender o cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo

destronamento” (RUFINO, 2021, p.23-24). Ou seja, trata-se aqui de uma proposta que visa pluralizar o cânone, alargando-o de modo a contemplar subjetividades que ainda são apagadas e silenciadas. Nossa proposta é, igualmente, amparada na lei 11645/08 e no que prevê a Base Nacional Comum Curricular:

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. [...] 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 (BRASIL, 2018, p.491)

A BNCC reconhece a literatura como linguagem artisticamente organizada capaz de aumentar nossa capacidade de ver e sentir, ampliar visões de mundo, perceber e questionar o que se vê e vivencia (BRASIL, 2018, p. 491). Nesse sentido, o encontro com o texto literário de autoria indígena, africana e latino-americana também é preconizado pelo referido documento bem como “obras de tradição literária brasileira e suas referências ocidentais” (BRASIL, 2018, p. 402).

Do ponto de vista metodológico, adotamos a abordagem comparativa entre poema e canção bem como as artes visuais, configurando assim um caminho de abordagem didática que dialoga com múltiplas linguagens artísticas. Alinhamo-nos com o pensamento do professor e pesquisador Hélder Pinheiro. Segundo ele, “entre as possibilidades de ensino que pode favorecer o diálogo do leitor com o texto está a abordagem comparativa” (PINHEIRO, 2020, p.164). Dentre as inúmeras vantagens dessa abordagem, Pinheiro destaca uma delas: “(...) exercitar no leitor de literatura em formação a capacidade de observar mais detidamente os textos e descobrir certas especificidades, diferenças de forma, de gênero, de visões de mundo” (PINHEIRO, 2020, p.164).

Portanto, a abordagem comparativa pressupõe “uma atitude dialógica (no sentido de Paulo Freire) com os textos e com os alunos leitores” (PINHEIRO, 2020, p.175). Por essa razão, convocamos as conversas literárias como situação de ensino (BAJOUR, 2012), com especial atenção para o lugar da escuta nas práticas de leitura. Afinal, como nos ensina Cecília Bajour, “...sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma situação de construção de conhecimento” (BAJOUR, 2012, p.47). Nesse contexto de formação de leitores, o professor surge como um mediador, um “escutador consciente” e gestor de experiências de leitura (BAJOUR, 2012, p.48). A experiência de escuta, primordial durante o processo, se dá desde a escolha dos textos. Textos, segundo ela, “...vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, gestos,

rejeições e atrações” (BAJOUR, 2012, p.52). Tais pressupostos foram determinantes para as escolhas que realizamos, além de um conhecimento prévio dos estudantes e sondagem de seus repertórios de leitura via formulário *Google* encaminhado antes do início dos trabalhos. Na próxima seção iremos apresentar, de forma pormenorizada, o caminho de abordagem didática desenvolvido bem como as reflexões suscitadas a partir dos dados coletados nas conversas literárias.

3 VOZES-LEITORAS: CAMINHO DE ABORDAGEM DIDÁTICA PROPOSTO E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS A PARTIR DAS CONVERSAS LITERÁRIAS

Antes do início das abordagens didáticas, focamos no planejamento por reconhecer a importância dessa etapa para o êxito de qualquer metodologia no processo de ensino-aprendizagem. As reuniões de planejamento aconteciam mensalmente e, durante uma delas, antes do início dos encontros com os alunos, elaboramos um formulário *Google*, a fim de identificar o perfil do nosso alunado, as potencialidades que poderíamos estimular, as dificuldades a serem sanadas, as afinidades artísticas e culturais, ou seja, todos os pré-requisitos para organizar as ações necessárias. Através desse diagnóstico, pudemos conhecer um pouco da realidade dos alunos que participaram do projeto e chegamos a conclusões muito interessantes e úteis para a elaboração das propostas de leitura e mediação.

Vejamos alguns dados: 33,3% dos nossos alunos não possuíam um vínculo empregatício, mas já estavam à procura de um trabalho, nos sinalizando as sequelas da crise econômica provocada pela pandemia, que obrigaram muitos alunos a dividirem o tempo dos estudos com a busca por empregos para colaborar com a renda familiar. 64,6% desse público afirmou não possuir muita afinidade com a disciplina Língua Portuguesa e 67,7% descrevem o seu próprio rendimento como regular. Nesse ponto evidenciamos outro desafio, que seria a baixa autoestima dos alunos e a insegurança oriundas dos baixos índices de desenvolvimento que, segundo os próprios estudantes, surgiram após o ensino remoto. 41,7% dos alunos gostariam de ler mais e 98,8% usavam a internet para realizar suas pesquisas. Além disso, 66,7% indicaram a Música como área de maior interesse e, na sequência, apareceram o Cinema e a Tecnologia. Com o formulário obtivemos elementos e dados para planejar as ações pedagógicas. No entanto, ao longo do processo, vários ajustes foram realizados para configurar a versão final das práticas alinhada ao universo da realidade observada.

O trabalho com a unidade 2 do material educativo aconteceu em duas aulas de 60 minutos, na modalidade remota, através do *Google Meet*. Pensar no projeto nesse formato foi bastante desafiador, mas diante da significativa influência da tecnologia digital que modifica diariamente a forma como nos relacionamos, entendemos que a educação também necessita ser refletida a partir desse contexto.

Na primeira aula, em junho de 2021, estávamos retornando de um recesso escolar e, inicialmente, retomamos, rapidamente, a unidade de abertura do material com foco no sentido da visão. Após essa retomada, a professora responsável pela turma despertou a curiosidade dos alunos ao manusear um violão, questionando qual o sentido seria convocado na próxima unidade, o que foi facilmente respondido. Em tempos de aulas *on-line*, garantir a participação efetiva e despertar o interesse dos alunos se tornaram fatores fundamentais, por isso a quebra de expectativas representada pela presença do violão, obviamente contextualizada, resultou em uma recepção positiva.

Após essa retomada foi reproduzido o PDF da unidade 2 e apresentadas as seções do material educativo proposto. Iniciamos as conversas literárias com a leitura de “Os poemas”, de Mário Quintana (2013), destacando as imagens que emanam dos versos, as metáforas encontradas e os sentidos e interpretações que poderiam surgir a partir da experiência de realização oral do poema (PINHEIRO, 2018). A participação dos alunos começou ainda tímida, mas aumentou de forma mais expressiva ao longo da mediação.

Após as “Saudações literárias”, tópico que apresenta a unidade, realizamos a leitura de um poema de Octavio Paz, com tradução de Haroldo de Campos, e musicado por Marisa Monte: “Blanco”. O procedimento de realização oral do poema permanece o mesmo da etapa anterior com base nos processos sugeridos por Pinheiro (2013). Feito isso, seguimos para o “Desafio Literário”. Os desafios literários consistem em propostas de experiências estéticas, ora em coletivo, com os colegas de turma ou familiares, ora individualmente, e objetivam o encontro com o texto literário de forma a aliar criatividade, afetividade e cognição. Essas experiências são partilhadas nas aulas seguintes ou postadas sob forma de vídeos, áudios, textos ou fotos no aplicativo *Padlet*, onde criamos um diário de bordo (BARBIER, 2007). Para esse desafio, sugerimos que fosse realizada, em casa, a audição do poema musicado na voz de Marisa Monte e que os alunos pensassem nas seguintes questões: quais sons vocês podem perceber? Qual cor vocês dariam para esse som? Escolham um verso do poema que mais chamou a atenção de vocês, a partir dele, e com essa cor escolhida, desenhe o seu autorretrato.

A orientação era para que os alunos postassem o resultado dessa experiência no diário de bordo, no *Padlet*, mas a participação foi pouco expressiva, o que nos alertou para um aspecto importante: a dificuldade do aluno em reconhecer as mídias digitais como ferramentas pedagógicas e também as limitações de acesso à internet. Nesse sentido, tivemos que reavaliar as ações propostas nas unidades seguintes, tanto para incentivar o uso das mídias digitais quanto para garantir a participação efetiva dos alunos nos desafios.

Na sequência, seguimos para a seção “#chegajuntofamilia”, tópico esse que sugere a audição da música “Savanas”, do músico Escurinho¹¹⁴. Nesse momento, indagamos aos alunos se eles já conheciam esse compositor, se já escutaram alguma música dele, mas a maioria ainda não tinha esse conhecimento. Na “Galeria de autores”, que consiste em uma seção com fotos e pequena biografia dos poetas, músicos e demais artistas convocados no material, expusemos um pouco da biografia de Escurinho bem como a importância da sua produção artística para a cultura paraibana, um legado que atravessa gerações e que é referência da cultura popular e afro-brasileira. Realizamos a audição da música e, em seguida, questionamos: quais as relações do título com os demais elementos da canção? Quais imagens se repetem na canção? Que imagem você destacaria e por quais motivos? E o tambor, qual é o papel desse instrumento na canção?

Durante a conversa literária sobre a canção, muitos alunos relacionaram as cenas ao contexto da colonização, do tráfico negreiro, expuseram sentimentos como tristeza, revolta, dor e muitos associaram a imagem do tambor à religiosidade africana. Vale destacar também que alguns alunos afirmaram que as cenas da canção despertaram vários sentimentos, mas que não sabiam explicar exatamente quais seriam, pois tinham dificuldade de nomeá-los. Nesse quesito, vale destacar a importância do trabalho com o texto poético. Esse ponto nos chama a atenção para o engessamento do exercício da subjetividade, este que ainda merece mais atenção no âmbito escolar, destacando a poesia como uma forte aliada para o desenvolvimento dessa habilidade, pela via da experiência estética.

O segundo momento da proposta se deu em julho de 2021, ainda pelo *Google Meet*, em um encontro de 60 minutos, como já mencionamos. No início rememoramos as atividades feitas no encontro anterior e anunciamos a continuidade das conversas literárias. Reproduzimos o vídeo da performance “L’arbre D’Oublier (Árvore do Esquecimento)”, de Paulo Nazareth¹¹⁵,

¹¹⁴ No material existe um *hiperlink* de acesso ao vídeo da canção sendo interpretada na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo professor André Rosa, colaborador externo do projeto @escrevivencias_ufpb, a quem agradecemos profundamente.

¹¹⁵ Vídeo performance disponível em: <https://vimeo.com/199736235>. Acesso em 20 de fev. 2022. Segue a descrição do vídeo no *site* do Videobrasil: “Em *L’Arbre D’Oublier*, filmado em Ouidah, que sediou um dos

sem realizar comentários prévios. Nosso objetivo era que a performance fosse provocativa e instigante, que despertasse no aluno a curiosidade, pois acreditamos que o início de uma proposta de abordagem didática tem o poder de promover o desejo de saber, de conhecer e assim aconteceu. Além disso, como já citado anteriormente, a performance de Paulo Nazareth estabelece relações, do ponto de vista temático, com o contexto histórico e cultural do texto poético convocado na sequência: “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo (2017) e com a canção “Savanas”, previamente abordada. Notamos uma expressiva participação dos alunos durante e após a reprodução da performance. “Ele quer voltar no tempo?” e “Ele se encontra em um looping infinito?” foram alguns dos questionamentos.

O fato é que o estranhamento gerado pela ação do performer, principalmente a quebra de expectativa das voltas em torno da árvore no sentido anti-horário, provocou vazios que os alunos foram, ao longo do encontro, buscando preencher e atribuir sentido. Em seguida, a professora/mediadora contou a narrativa da “Árvore do esquecimento”, conectando a história dos trânsitos atlânticos com a canção de Escurinho e a performance de Nazareth. Portanto, convocamos aqui uma abordagem comparativa (PINHEIRO, 2020) entre canção, artes visuais e poesia. Palavras-chave como memória, história e ancestralidade foram convocadas.

Após essa introdução, e antes mesmo da leitura do poema, pedimos aos alunos que discorressem sobre o que eles esperavam do texto a partir da leitura do título: “Vozes-mulheres”. Alguns alunos responderam: “falas de mulheres”, “Talvez seja a fala de muitas mulheres”. Adiante, passamos ao momento de leitura em voz alta do poema de Conceição Evaristo, realizada inicialmente pela professora/mediadora. Para seguirmos na condução da mediação, lançamos algumas provocações: o que há de comum entre o que você pensou ao ler o título e aquilo que os versos do poema revelam?; quais as imagens mais marcantes do poema?; quais substantivos no texto te causam estranhamento?; os verbos do poema - ecoar, gritar, falar - despertam quais sentimentos em você?; quais palavras se repetem e qual o ritmo que trazem ao poema?; como você descreveria a dona dessa voz?; você conseguiria atribuir essa voz a alguém conhecido?; quais relações podemos estabelecer entre as vozes do poema e a nossa vida cotidiana?; você leva algo desse poema para a sua vida?

Durante esses questionamentos, os alunos se sentiram instigados e provocados a expressarem suas opiniões sem julgamentos. Para tanto, realizamos uma escuta ativa a fim de

maiores portos de tráfico negreiro da África, o artista volta 437 vezes a Árvore do Esquecimento, ao redor da qual os homens eram obrigados a dar sete voltas, num ritual para apagar a memória do passado. O gesto performático, tentativa poética de rebobinar a história, é repetido por Nazareth em torno de outras árvores, na África e no Brasil, como um ipê amarelo, símbolo nacional do país.” Disponível em: <http://site.videobrasil.org.br/acervo/obras/obra/1801794>. Acesso em 20 fev. 2022.

que o aluno expusesse seu ponto de vista de forma confiante e sem imposições da nossa visão sobre o texto. As contribuições foram as mais variadas possíveis. Os alunos destacaram alguns verbos, elucidaram cenas e atribuíram sentimentos como “tristeza”, “desespero”, “medo”, “estranheza”, e destacaram também as escolhas de vocabulário e pontuação, evidenciaram a palavra “voz” como sendo um elemento recorrente, muito embora seja diversa em seus múltiplos significados. Alguns alunos fizeram uma leitura partindo de uma perspectiva histórica e concluíram: “em mim desperta um sentimento de angústia, principalmente por saber que isso aconteceu de verdade”. Para além do efeito (per)formativo, a força do texto de Conceição Evaristo permitiu que os alunos construíssem novos olhares para seu próprio universo, criassem novos sentidos e novas possibilidades de existência e, dessa maneira, vivenciassem a leitura literária como experiência estética, compreendendo a experiência também no campo do sentir como algo que nos atravessa e, ao nos atravessar, nos transforma (LARROSA, 2002).

Ao fim dessa partilha, sugerimos a realização do último “Desafio literário” da unidade, que propunha uma experiência comunitária de leitura. Esse desafio consistia em convidar mulheres da família, de gerações diferentes, para ouvirem a leitura do poema realizada por eles e participarem da leitura em voz alta do poema em questão, acessando a ciranda dos verbos que se encontrava no material, lendo a partir da intenção que cada verbo evoca. Por fim, solicitamos a partilha da realização oral do poema, em formato áudio e/ou vídeo, no diário de bordo (*Padlet*).

Poucos alunos enviaram. Aqueles que realizaram o desafio o fizeram de forma individual, de modo que o objetivo central de partilha de leitura compartilhada com mulheres da família não foi atingido. Entendemos como um aspecto sintomático também do contexto pandêmico, no qual as fronteiras entre espaço de trabalho e espaço doméstico foram rompidas, de modo que as demandas em excesso e a falta de tempo impediram um possível momento de integração entre familiares para a realização da leitura compartilhada, corroborando o desperdício de experiências (LAROSSA, 2002). Também a conjuntura social e política atual, que amplia os abismos gerados pelas desigualdades e exige dos seres humanos exaustivos esforços na busca por condições mínimas de subsistência. Dessa experiência, fica-nos ainda a reflexão sobre o lugar social da poesia (PINHEIRO, 2018) e o seu efetivo papel diante de um contexto tão hostil e desolador.

Ao fim da unidade, fizemos um percurso que contemplou autores do cânone literário, do cancionero paraibano, o diálogo com as artes visuais através do vídeo da performance de Paulo Nazareth e a literatura negra de autoria feminina, vertentes sugeridas nos documentos

oficiais como a BNCC (2018) e o Plano Estadual de Educação da Paraíba. Para além das exigências legais, essa proposta nos permitiu ativar o fazer pedagógico de forma criativa e estimulante, apesar das limitações e desafios impostos.

Nosso percurso também foi guiado pela seguinte ideia: “atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor” (ZILBERMAN, 2008, p.16). E a formação do leitor passa pelo diálogo do conhecimento acessado no contexto escolar com a vida cotidiana. Compartilhamos abaixo uma tabela-síntese de alguns dados coletados durante as conversas literárias, sobretudo aqueles que nos chamaram a atenção do ponto de vista das dimensões do processo de leitura do poema “Vozes-mulheres” (EVARISTO, 2017), que segue nos anexos. Na sequência, iremos tecer alguns breves comentários.

Tabela-síntese de dados coletados durante as conversas literárias¹¹⁶

Processo cognitivo*	Processo afetivo*	Processo argumentativo*	Processo simbólico*
<i>*aspectos a observar: esforço de abstração, ultrapassar o nível do etnocentrismo.</i>	<i>*aspectos a observar: responder emocionalmente à leitura do outro.</i>	<i>*aspectos a observar: potencial para chegar a uma conclusão ou desviar-se dela; revisão dos conhecimentos.</i>	<i>*aspectos a observar: não há neutralidade nem olhar desenraizado nas palavras utilizadas para traduzir o outro; apreensão de como a voz do outro se manifesta.</i>
“eu entendi, só não sei explicar direito... ”	“não sei em qual parte tenho mais raiva... ”;	“ ela conseguiu se libertar , coisa que, de certa forma, todas quiseram e tentaram fazer, mas não conseguiram... ”	“é como se fosse uma voz perdida no meio de uma multidão...”
“ tem diferença, né... ”	“ainda é um passado doloroso... cheio de lembranças e dores”	“ não é que não quiseram, elas tentaram , se revoltaram, mas sem sucesso e sem liberdade... ”	“é uma voz querendo gritar por liberdade”
“deu pra entender... ”	“ não só ela está cansada de tudo aquilo”	“Eu sinto que a vó não tem escolha de obedecer ou não, ela é obrigada a obedecer e pronto... a voz da mãe já tem diferença, né? Ela tá contra.”	“ o eco da voz dela (do eu-lírico) ainda carrega um passado, né? ”

¹¹⁶ A tabela foi feita com base nas dimensões do processo de leitura propostas por Thérien, citadas por Jouve e convocadas por Janice Thiél em seu livro voltado para a literatura indígena e o ensino (THIÉL, 2012, p.74). Acreditamos que os processos de leitura elencados e sistematizados por Thiél também podem se estender ao trabalho com as textualidades de autoria negra, pois no âmbito escolar estas últimas lidam diretamente com a *outridade*. Separamos, para ilustrar cada processo, três comentários de alunos durante as conversas literárias sobre o poema de Conceição Evaristo, particularmente.

No domínio dos processos cognitivos, chamou a nossa atenção o fato de os leitores afirmarem que entendem as vozes elencadas no poema, mas há certa dificuldade, no âmbito do esforço de abstração, em nomear e explicar. Tal percepção se alinha ao que diz Boaventura de Sousa Santos, quando ele afirma que em casos de opressão intensa, existe a dificuldade dos povos oprimidos em comunicar o sofrimento e as emoções que atravessam essa experiência (SANTOS, 2019). Talvez o que foi verbalizado no campo da dimensão afetiva – raiva, dor e cansaço – nos permita inferir certa identificação e empatia com as *vozes-mulheres* do poema. Apesar da dificuldade de comunicar e dar nome ao sofrimento, a dimensão da diferença entre as vozes e suas nuances se fez notar. Tal aspecto consideramos positivo, principalmente no campo do exercício de alteridade proposto pela via da leitura literária. Ao mesmo tempo, um exercício de solidariedade ativa também foi ativado (SANTOS, 2019) pela capacidade dos alunos/leitores de responder emocionalmente à leitura do outro. No campo argumentativo, percebemos que os alunos/leitores revisaram seus conhecimentos e impressões sobre cada uma das personagens convocadas pela voz do poema – a bisavó, a avó, a mãe e ela própria. Essa revisão foi feita de forma crítica, uma vez que cada voz está situada em um contexto distinto no tempo e no espaço. Todas desejavam a liberdade, porém suas circunstâncias demandaram atitudes distintas. Esses aspectos foram percebidos e verbalizados pelos alunos/leitores, que demonstram nos argumentos apresentados uma compreensão do intento comum dessas mulheres – a liberdade – porém, cada uma delas agiu de acordo com as limitações impostas pelo seu tempo-espaço. Por fim, no domínio do simbólico, a escolha das palavras para traduzir as vozes convocadas no poema – *voz perdida*, *voz querendo gritar*, *voz que carrega um passado* – nos conduz para a dimensão de ancestralidade e memória que o poema suscita e que o eu-lírico demarca. De um estado de resignação inicial (“voz perdida”) para um estado de verbalização da perplexidade, de forma mais explícita (“voz querendo gritar”; “voz que carrega um passado”). O que pudemos observar, sobretudo nos campos argumentativo e simbólico, é que os alunos/leitores conseguiram identificar o lugar de resistência da geração de mulheres que o poema apresenta – pela potência da voz – apesar de todo o sofrimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo compartilhamos um tanto da nossa experiência com mediação de leitura de poesia de autoria negra no Ensino Médio, em uma perspectiva comparativa com outras manifestações artísticas, como a canção e as artes visuais. A proposta pedagógica experimental

citada é fruto do tripé pesquisa, ensino e extensão e podemos dizer que consiste em um exemplo exitoso da articulação entre esses campos de construção do conhecimento. Como vimos, o contexto pandêmico lançou vários desafios e, conseqüentemente, revisões dos encaminhamentos da abordagem didática proposta. No entanto, acreditamos que a preservação da dimensão de corporeidade aliada ao conhecimento se deu através da experiência de leitura literária de textualidades que evocam sentidos múltiplos, mas especialmente a audição, no caso da unidade 2 em foco. Ainda faremos um estudo mais minucioso da recepção dos alunos no encontro com o material educativo elaborado, a fim de perceber de forma ampliada os impactos da leitura literária no percurso afirmativo da lei 11.645/08 no contexto da escola parceira e seus desdobramentos nos processos de emancipação leitora. Fica em nós o desejo de seguir promovendo ações educativas capazes de formar leitores e reencantar o mundo pela via da leitura literária de poéticas negras e indígenas, estas que resistem e ecoam contra a sanha do esquecimento (RUFINO, 2019).

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liberlivro, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir.** Educação como prática de liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ISER, Wolfgang. **O Fictício e o Imaginário: perspectivas de uma antropologia literária.** Trad. de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, ANPEd, n.19, p.20 – 28, 2002.

MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território e educação decolonial. Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

PINHEIRO, Hélder. **O preço do jumento: poesia em contexto de ensino**. Campina Grande: EDUFPG, 2020.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PLOMP, T.; NIEVEEN, N. (Eds.). **Educational design research**. Enschede, The Netherlands: SLO, 2013.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda. Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

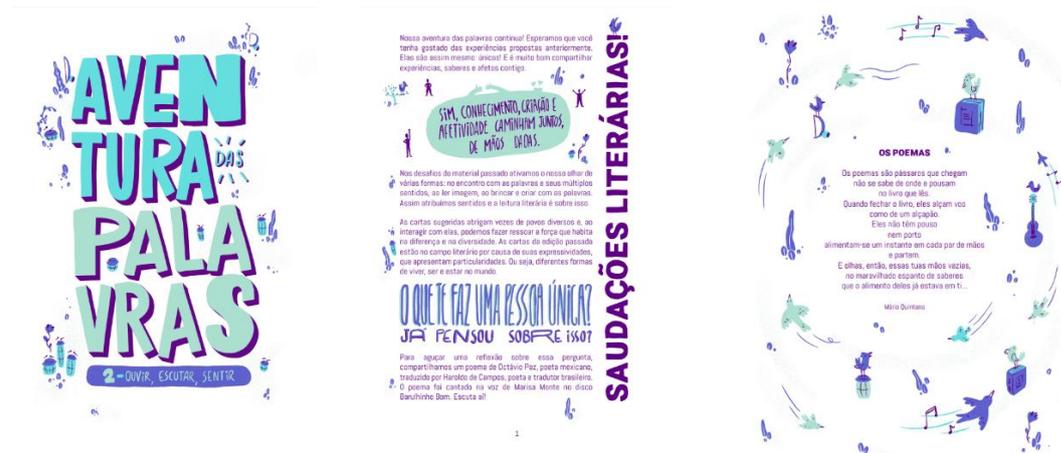
SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo. A afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SEEL, N.M. Design Experiments. In: SEEL, N.M. (ed.) **Encyclopedia of the Sciences of Learning**. Springer, Boston, MA, 2012.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora. A literature indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**, nº14, 2008.

ANEXOS¹¹⁷



¹¹⁷ Reprodução de partes do material educativo proposto. Algumas foram mencionadas ao longo deste artigo. O material ainda passará por revisão minuciosa e ajustes após a primeira prática da proposta pedagógica experimental. Registros das ações na escola podem ser vistos no *instagram* do projeto @escrevivencias_ufrpb. Todas as fotografias preservam as imagens e identidades dos discentes. Todas as conversas literárias foram gravadas, seguindo os protocolos da instituição de ensino.

DESAFIO 3

#CHEGAJUNTOFAMILIA

Este desafio é para ser feito em família. E família é quem vem: parentes, amigos/as, vizinhança, pessoas que fazem parte da sua vida de uma forma especial!

Duam a canção "Savanas", de Ecurinho. Conversam entre vocês sobre esta poemacção: O que sentiram?

Sugerimos atenção para estes elementos: navio, tambores, festa.

Ah! Se quiserem dançar, fiquem à vontade!

SAVANAS

Uns vieram de navio
Outros aqui já estavam
Muitos vieram na marra
Distanciando por trás suas filhas
O amor de suas filhas
E o abraço das mulheres
Que por ventura lhe amavam
O rosto negro nas savanas
A festa
A colheita
De tambores, os tambores.
(Fala tambor)
Aá é, ené é
Aá é, ené é

O código de acesso ao vídeo
com a canção de Ecurinho
interpretada em libras pelo
professor André Rosa.
#acesobilidiolibras



5

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecou criança
nos portões do navio,
ecou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecou obediência
aos brancos donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecou baixinho revoltado
no fundo das cozinhas
alheias
debaixo das trouxas
mugigando sobre dois brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecou versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recebe todas as nossas
vozes
recebe em si
as vozes mudas caídas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recebe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se faz ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

Conceição Evrasto



Depois do jogo, grave o áudio e/ou vídeo da leitura compartilhada
em voz alta e inclua em nosso diário de bordo. Que ecoem as
vozes poéticas!



VIVÊNCIA COM POEMAS DE ANTONIO HENRIQUES NETO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Claudenice da Silva SOUZA ¹¹⁸
José Hélder Pinheiro ALVES ¹¹⁹

1 INTRODUÇÃO

A criação de novas abordagens metodológicas com foco na formação de leitores é uma preocupação dos profissionais da educação que tem ganhado cada vez mais notoriedade. Destarte, devemos levar em consideração que, para ocorrer uma real aproximação dos(as) alunos(as) com relação ao texto literário, é preciso atribuímos uma significativa relevância à leitura e à vivência com a literatura, ao invés de levar em consideração apenas atividades que comprovem se os alunos realizaram ou não determinada leitura. Por isso, concordamos com o que defende Carvalho (2017), no que diz respeito à necessidade de lançar mão de estratégias que possam construir uma relação estreita entre o texto literário e o aluno.

Este trabalho é um recorte da experiência de intervenção realizada durante o Mestrado em Literatura e Ensino (SOUZA, 2020), da instituição Universidade Federal de Campina Grande, e deseja contribuir com os estudos acerca da vivência com o texto literário no chão da escola. Ressaltamos que a intervenção foi realizada em muitos encontros, mas optamos por recortar, neste trabalho, o momento da experiência com dois poemas do poeta regional Antônio Henriques Neto (1923-2017). Diante disso, temos como objetivo compartilhar como se deu a leitura dos poemas “Desperta sertão” e “Drama nordestino”, retirados do livro *Poesia, Folclore e Nordeste*, de 1985, que foram levados para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual na cidade de Picuí-PB.

A seguir, apresentamos algumas considerações teóricas tendo como ponto de partida o método recepcional de ensino atrelado a ideias como interação e formação de leitores. Trazemos ainda os poemas integralmente para que possamos conhecer um pouco da estética do autor

¹¹⁸ E-mail: clau909silva@gmail.com. Mestre em Literatura e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

¹¹⁹ E-mail: helder.pinalves@gmail.com. Professor Doutor no Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

regional Antônio Henriques Neto. Em seguida, colocamos como se deu a recepção dos poemas com a turma, como foi a leitura e os comentários dos(as) estudantes.

2 O MÉTODO RECEPCIONAL DE ENSINO E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Parece haver certo distanciamento entre o gênero lírico e os leitores. Pinheiro (2018), ao comentar acerca de pesquisas já realizadas – tanto antigas quanto mais recentes –, aponta que a poesia fica abaixo de outros gêneros em nível de interesse dos(as) alunos(as). Perante o exposto, devemos buscar os motivos pelos quais essa distância existe, pois se houver ausência de práticas de leitura na sala de aula não há como existir uma experiência com o gênero. Por isso, investigar sobre a elaboração de estratégias que possam diminuir essa distância deve ser uma constante quando se trata do ensino de poesia.

Ao levarmos isso em consideração, retomamos o que aponta Carvalho (2017), pois, muitas vezes, o texto é apenas um pretexto para responder fichas de leitura e de análise linguística. “A discussão mais crítica do texto, seja ele literário ou não, é colocada em segundo plano, quando dá tempo, ou quando o professor encontra espaço para essa reflexão. (p. 33)”. Dessa forma, como é possível se dar uma real aproximação com o texto literário? Como afirma a autora, tanto a escolha do gênero quanto das temáticas que serão levadas para a sala de aula são essenciais para se alcançar verdadeiramente a compreensão dos(as) estudantes. Ademais, como diz Carvalho (2017), a formação leitora de muitos professores não é suficiente para oferecer ao alunado, o que pode dificultar a mediação entre o texto literário e os propensos leitores.

Destarte, o pressuposto teórico da Estética da Recepção pode ser utilizado para o trabalho com o texto literário na escola. O leitor é atuante e participativo no processo de concretização dos novos significados a partir da leitura. Para que isso aconteça, o método recepcional ancora-se na ideia de que é preciso o constante debate – tanto na sua forma oral quanto escrita – para que haja o conhecimento das ideias do outro e também para que possa expressar o seu entendimento acerca da obra. Diante disso, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que o método possui um viés social, pois coloca a interação como parte importante do processo. Assim, as autoras apontam:

A aplicação da estética recepcional à pedagogia da literatura prevê a transferência dos pressupostos teóricos já citados à prática escolar da leitura. Assim como se reflete sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo, o método recepcional de

ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85)

Em vista disso, escolhemos uma abordagem que privilegiasse a leitura e a vivência com a poesia com os(as) estudantes, pois tentamos não perder de vista que a literatura se concretiza através da leitura, segundo o que afirma Compagnon (2001), ao ter como apoio teórico a premissa de Hans Robert Jauss (1979) sobre a Estética da Recepção. Ainda conforme o autor, “O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor” (p. 149) e, por isso, buscamos estimular a interação com a turma ao longo das aulas.

Nesse sentido, Alves (2012, p. 97-98) aponta que “[...] 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.” Se os alunos comentam que existem determinados sentimentos no texto, mais importante do que pedirmos que justifiquem porque afirmam determinada coisa é sugerir que se voltem para o poema, que releiam os versos. Assim, vão-se descobrindo até mesmo outros pensamentos, sentimentos, palavras que antes podiam ter passado despercebidos.

O horizonte de expectativa tem a ver com o conjunto de conhecimentos adquiridos nas vivências com amigos e familiares ao longo do tempo, com as leituras de diversos tipos de textos, com as antigas e novas tecnologias, com as informações vistas, compartilhadas e discutidas no dia a dia. Dessa forma, o repertório cultural dos alunos torna-se fundamental na aproximação com o poema. Assim, é primordial que seja levado em consideração aquilo que, porventura, os(as) alunos(as) digam durante as aulas quando estão realizando a leitura de um poema, pois o que compreendem acerca do mundo, seus conhecimentos trazidos para a escola, bem como suas experiências não devem ser deixados de lado. Ademais, podem auxiliar até na compreensão dos textos.

3 UMA VOZ SERTANEJA ECOA: UM POUCO SOBRE OS POEMAS

Neste tópico, trazemos na íntegra os dois poemas de Antonio Henrique Neto que foram trabalhados com a turma de primeiro ano do Ensino Médio. O texto é construído, como podemos perceber a seguir, no estilo da literatura de cordel.

Desperta sertão

Desperta Sertão sofrido,

vens ver como está chovido
e tua terra molhada.
Ouvir os sapos cantando,

as cachoeiras zoando
com águas da enxurrada.

Observar teus ribeiros
recolhendo prazenteiros
toda água dos baixios,
levando o líquido santo
que na seca faltou tanto
para entregá-lo aos rios.

Ver os rios volumosos
transbordando vaidosos
com rebojos soberanos.
Levando tanta riqueza
para aumentar a grandeza
das águas dos oceanos.

Sentir como a natureza
semeou tanta riqueza
no teu solo ressecado.
Desfazendo ecologias,
crendices e profecias
sobre o inverno esperado.

Olhar o riso no rosto
do sertanejo disposto
a cuidar da plantação.
Elastecer a agricultura
confiante na fartura
que brotará do teu chão.

Sentir o cheiro do orvalho
que se desprende do galho

da árvore que reverdece,
ouvir as aves cantando,
ver as serras fumaçando
quando teu dia amanhece

Ver teu solo encharcando,
os riachinhos levando
as águas excedentes.
Descendo despenhadeiros,
rasgando os tabuleiros
com minúsculas enchentes.

Ver o estrépito do trovão
reboando entre o clarão
dos relâmpagos luzentes.
A chuva forte, caindo,
o aguaceiro rugindo
no acúmulo das enchentes.

Ver teu filho nordestino
agradecer ao divino
com um ato de contrição.
Sentado na sua rede
assiste a fuga da sede
se ausentando do Sertão.

Desperta Sertão ordeiro,
que também és brasileiro
abençoado por Deus.
O poder Onipotente
veio salvar esta gente
que vive nos solos teus!

Nesse poema, o eu lírico faz um convite ao sertão sofrido para que este desperte e veja as maravilhas realizadas pela chuva na terra desse povo que tanto anseia por ela. Verbos como: ver, ouvir, observar e sentir representam bem o convite dessa voz feliz com os prodígios ocasionados pelo fenômeno natural. Não podemos negar que o texto se configura como um chamado típico de almas sertanejas, pois são sensíveis às necessidades advindas da ausência de chuva no solo ressecado. O picuiense segue um estilo mais tradicional na estrutura do texto poético. São dez estrofes, todas são sextilhas, e obedecem a uma mesma organização das rimas: primeiro e segundo, terceiro e sexto, quarto e quinto versos.

A linguagem metaforizada é recorrente: “Observar teus ribeiros / recolhendo prazenteiros”. Na linguagem normal, prazenteiro é aquilo em que há prazer, ou seja, está ligado a atitudes e sentimentos humanos. Mas, no poema, isso está associado aos ribeiros. Podemos

perceber uma construção semelhante nestes versos: “Ver os rios volumosos / transbordando vaidosos”. A vaidade está para a preocupação com a aparência e, tecnicamente, não pode estar relacionada a um rio. Mas na escrita literária de Antonio Henriques Neto é possível. Vejamos estes: “Sentado na sua rede / assiste a fuga da sede”. A sede está acabando no sertão porque chegou a chuva, mas figurativamente ela foge. Ao longo do poema, há momentos em que as palavras são usadas em sentidos figurados, são construções que cotidianamente não são utilizadas.

Vejamos adiante o segundo poema do picuiense, que também aborda direta e indiretamente o tema em apreciação.

Drama nordestino

Nordeste sentenciado
para o calor, a voragem,
do sol quente, chão rachado,
sede, poeira, estiagem.
É a porta da seca crua
onde a combustão atua
secando sua paisagem.

O Sertão, Cariri, Agreste,
Seridó, Curimataú,
é a cúpula do Nordeste.
onde o verde mandacaru
abre seus galhos em prece
para o céu que aparece
mais deserto e mais nu.

O xique-xique rasteiro
beija o chão na horizontal,
murchando no tabuleiro
sem um galho vertical,
que simbolize a espécie
desse cacto que decresce
entre seixos do carrascal.

Só a jurema atrevida
levanta-se com altivez,
sobre a terra ressequida
exibindo sua nudez.
A única que ornamenta
essa paisagem cinzenta
no cenário da aridez.

Se estendem pelos baixios

algarobas verdejantes,
sugando as águas dos rios
e cacimbas inconstantes.
Tornando o líquido escasso,
complementando o fracasso
dos criadores restantes.

Já não existe forragem
para o minguido rebanho,
sem água e sem pastagem
o prejuízo é tamanho:
que o comércio do gado
já declina fracassado
com poucas margens de ganho.

São sufocos infelizes
que o nordestino aguenta,
são doídas cicatrizes
que a natureza avarenta
marca o homem nordestino,
que indeciso perde o tino
e forçado se afugenta.

Se o mesmo não sobrevive
em sua terra natal,
pensa que vive e não vive
em seu meio natural.
E assim sem tranquilidade
vai contra sua vontade
para o êxodo rural.

E lá se vai constringido
e com ele sua gente,
deixando o berço querido
por um outro diferente.

Sendo produto do meio leva
contigo um anseio:
voltar posteriormente.

Esse drama nordestino
causado por estiagem,
não modifica o destino,
a fé, a luta, a coragem,
do homem filho da terra.
Que ao seu berço se aferra
com amor quase Divino!

“Drama nordestino” foi levado para a turma juntamente com o outro poema de Antonio Henriques Neto. O encontro foi dedicado somente a esses dois textos, pois escolhemos ler acerca da temática sob a perspectiva de um picuiense e porque queríamos saber se haveria uma espécie de identificação por parte dos (as) alunos (as) com os sentimentos expressos nos textos tendo em vista o fato de o autor ser de nossa terra. Como vemos nesse poema, a visão se direciona para características do sertão: o sol quente e a terra rachada, por exemplo. O texto apresenta fatos ruins como o fracasso e o prejuízo advindos da seca no sertão e o tão conhecido êxodo rural daqueles que vão em busca de dias melhores em outras regiões.

Nesse segundo texto, percebemos novamente o uso das rimas. O poeta utiliza o mesmo padrão de rimas em todas as estrofes, ou seja: a primeira e a terceira; a segunda, a quarta e a sétima; a quinta e a sexta. Esse é um padrão seguido ao longo das dez estrofes – lembramos que o poema anterior “Desperta sertão” também possui essa quantidade – com exceção da estrofe final na qual a primeira e terceira rimam com a sétima. Esse fato pode revelar até mesmo a ideia de que em todas as outras estrofes o autor fala sobre as dificuldades e misérias por causa da falta de chuva, mas nessa última ele traz algo novo, que é justamente o enaltecimento da força do nordestino juntamente com a crença no divino.

A terminação –agem aparece em várias palavras ao longo das estrofes. A significação dos termos com essa terminação está ligada à natureza e, mais especificamente, à realidade do meio natural em que vive o nordestino: estiagem, paisagem, forragem e pastagem. O substantivo coragem, que também aparece nas rimas, está presente como elemento que faz lembrar a força e a luta daqueles que vivem numa situação de escassez de água, mas que ainda assim não desistem.

4 A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A experiência com os poemas aqui citados se deu durante o terceiro encontro que tivemos com a turma. Levamos para a sala uma imagem impressa: uma pintura da artista Francielma Soraia. Encontramos a página da pintora na rede social Instagram e escolhemos uma pintura chamada *Vidas Secas* para levar a sala de aula. Então, antes da leitura dos poemas, colocamos a imagem no suporte da lousa. Não fizemos muitas explicações acerca da imagem, apenas comentamos a autoria e pedimos que os(as) alunos(as) a observassem. Dissemos o título da pintura e pedimos que pensassem um pouco sobre a imagem que viam.

Foi um espaço para que falassem livremente sobre a pintura ou ficassem a observá-la por um tempo, que foi o que alguns fizeram. Falamos ainda da existência da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e um pouco de seu enredo – tarefa na qual a professora da turma nos ajudou. Não impusemos a eles que fizessem a relação obrigatória com os poemas que seriam lidos. No entanto, a pintura estava presente na sala como uma espécie de boas-vindas para os poemas, pois estes tinham a temática do sertão e da seca. Ver a pintura antes podia funcionar como uma porta de entrada, era o que esperávamos. Por isso, durante a leitura, não foi nosso intuito forçar comparações nem associações. Alguns colaboradores externaram suas opiniões acerca da imagem alegando a beleza dela e até falaram que ela retrata a realidade. Outros brincaram ainda dizendo que a pintura era uma homenagem a Picuí e que o título revelava as nossas próprias vidas, tendo em vista que aqui é bastante seco.

Ao pegar sua folha com os poemas, a aluna B logo se manifestou com surpresa dizendo que Antonio Henriques Neto era um homem de Picuí e rapidamente começou a pedir a concordância dos colegas para a afirmação. De fato, os poemas escolhidos para leitura e discussão naquela tarde eram do poeta supracitado, que faleceu em 2017. Houve de imediato um reconhecimento do fato, ficaram a olhar – e ler – as folhas, até mesmo curiosos sobre o conteúdo após a afirmação da garota.

Ao sugerirmos que fizéssemos o mesmo ritual das outras aulas, ou seja, uma leitura silenciosa antes da leitura em voz alta, alguns protestaram. Eles(as) alegaram que os poemas eram muito grandes. A aluna G disse que até gostava de ler, mas que não tinha paciência para leituras muito longas. O aluno F, mais empolgado, sugeriu ainda que deveríamos ler todos juntos. Embora não víssemos os textos como muito longos, preferimos utilizar a premissa de que é sempre bom haver o diálogo em sala de aula e que o professor não é o único quem pode organizar o andamento do trabalho tendo em vista que o planejamento é feito para um público. Por isso, unimos as ideias e sugerimos que cada um poderia ler uma estrofe em voz alta.

É importante pensarmos que se tivéssemos insistido em executar somente aquilo que desejávamos e havíamos planejado, talvez muitos ali presente não tivessem nem mesmo terminado a leitura. Comentamos sobre a importância da leitura expressiva e afirmamos que eles(as) perceberiam a necessidade de fazer uma leitura que atribuísse vida ao poema a partir do momento em que se propusessem a prestar atenção aos versos que leriam. Chamamos atenção para o título do poema “Desperta Sertão”. Nesse momento, houve a associação com acordar, como se fosse um convite ou um grito para o Sertão sair de um sono, mas ninguém soube sugerir porque o Sertão deveria acordar ou explicar de que forma ele estava dormindo. Embora não tenhamos pensado profundamente sobre essas questões, o importante é que desde

o título o poema pode chamar a nossa atenção se olharmos para o título com cuidado e esse fato ficou em evidência durante a aula.

O momento da leitura foi bastante proveitoso, pois cada um (a) que leu conseguiu dar um pouco mais de expressividade à leitura. O combinado foi que cada uma das dez estrofes seria lida por um deles. Embora no início alguns tenham se mantido resistentes a ler, começaram a disponibilizar suas vozes e a arriscar uma leitura mais enfática, mesmo que ainda tímida. Ao final de cada estrofe e para o início da leitura de outra, os (as) colaboradores (as) ficavam a indicar um e outro para ler, alguns balançavam a cabeça negando e outros começavam a ler. Pedimos que não ficassem dizendo quem deveria fazer a leitura, porque isso poderia incomodar quem tinha vergonha de se expressar em sala. O máximo que fazíamos era incentivar a leitura. Sugerimos que realizássemos uma segunda leitura do poema “Desperta Sertão”.

No entanto, dessa vez deveríamos prestar atenção às rimas, pois elas dão uma sonoridade especial aos versos. Falamos sobre as rimas serem um detalhe essencial no poema por se constituir como um elemento sonoro e expressivo do qual devemos fazer uso durante a leitura oral do poema. Nós começamos a leitura e alguns continuaram. Alguns, meio envergonhados, ainda leram, outros ficaram a acompanhar em silêncio. Para finalizar, as últimas duas estrofes foram lidas pela professora da turma. Percebemos que os alunos procuraram ler com mais entusiasmo, pois havíamos falado do tema – que, segundo eles, era a alegria com as coisas boas trazidas pela chuva – e das palavras que rimavam, que, lidas de forma mais enfática, poderiam contribuir para o tom de alegria no poema, tendo em vista o êxtase em que se encontra o eu lírico perante o fato de a chuva ter chegado ao sertão sofrido.

As rimas chamaram bastante atenção dos (as) colaboradores. Conforme sabemos, o poema é fortemente motivado quando se trata do quesito fonético, segundo Bosi (2000). A partir dos sons das palavras lá semanticamente e sintaticamente arranjadas, os elementos dos poemas se tornam visíveis aos olhos de quem lê. Portanto, a organização sonora quanto à forma como foram colocadas as rimas foi um dos pontos que contribuiu para eles (as) se aproximarem do texto.

Estimulamos os(as) alunos(as) a perceberem mais uma vez as rimas ao final da leitura. Dessa forma, pretendíamos olhar com um pouco de calma e perceber que há no poema um esquema rítmico ao qual o autor segue. Dessa forma, colocamos na lousa as palavras que terminavam cada verso na primeira estrofe para percebermos como foram organizadas as rimas. O poeta segue o mesmo esquema rítmico em todas as estrofes do poema. Como a professora da turma disse que já havia começado a falar sobre esse conteúdo ao iniciar o gênero lírico,

chamamos atenção para as denominações didáticas dadas às rimas, tais como emparelhadas e opostas, que são os tipos de rimas que encontramos nas estrofes. Não nos demoramos muito nessa parte, mas consideramos relevante chamar atenção e fazê-los se darem conta de que o poema é um todo que possui uma estrutura, uma sonoridade e um significado.

Relemos a terceira estrofe e perguntamos: “O que é transbordar vaidoso?”. Para a pergunta, o aluno C respondeu: “É um açude quando sangra, né?”. Para refletir um pouco com a turma sobre a maneira como o autor escreve, destacamos que de acordo com a visão do eu lírico no poema, o rio transborda vaidoso, mas isso é uma característica humana, apontamos. Nesse momento, falamos rapidamente sobre a figura de linguagem chamada de personificação. Ao perguntarmos se há a possibilidade de um rio ser vaidoso, a aluna G disse, pensativa, que tecnicamente não tem como um rio ser assim. Então, explicamos que na linguagem poética esse é um arranjo das palavras que é possível e colabora para nos aproximarmos da maneira como o poeta vê a água no rio. Então, chamamos atenção para a resposta do aluno C na qual ele diz que é quando um açude sangra. Isto é, para ele, a visão de um açude sangrando é algo vaidoso, belo, imponente.

Pedimos que procurassem uma imagem presente no quarto verso da quinta estrofe. Ao serem perguntados sobre que imagem seria essa, ficaram meio calados, uns olhando no texto, outros sem compreender. A aluna E falou: “Elastecer a agricultura” e disse que tinha entendido que o poema queria dizer que era crescer a agricultura. Foi a partir dos sons e do arranjo das palavras no verso que o sentido emanou, conforme já conversamos comentando as ideias de Bosi (2000), fazendo com que a imagem se tornasse nítida na visão da colaboradora. Isto é, por causa da chuva, a agricultura teria um aumento, por conseguinte um aumento do trabalho e da fartura no campo.

Tendo em vista essa reflexão, comentamos sobre o uso do verbo elastecer, que normalmente não é usado para se referir ao campo e acaba por contribuir para a formação de uma imagem no poema, como se fosse possível vermos a agricultura se alargando, aumentando, crescendo, por causa da chuva. Durante a nossa interpretação juntamente à turma, afirmou o aluno H: “Ah, entendi!”. A agricultura começa a crescer no campo devido a essa chuva e é como se fosse possível vermos o verde, o plantio, se alargando na terra feito um elástico que estica quando puxado, refletimos.

Em certo momento, perguntamos como eles (as) interpretavam o que o poeta quis dizer com desfazendo ecologias na quarta estrofe, após o aluno C tê-la relido. De acordo com eles, ecologia tem a ver com estudo, ciência. Muitos (as) se empolgaram e relataram casos em que os estudos meteorológicos, por exemplo, dizem que em determinados dias não vai chover, mas

é justamente o contrário o que acontece. Então, de acordo com eles, o nosso sertão desfaz ecologias quando rompe com aquilo já dito ou esperado, da mesma forma como ocorre com as crendices em que as pessoas acreditam. Disseram que às vezes parece que não vai chover, tendo em vista os longos períodos sem chuvas, mas acaba chovendo. Então, sentiram-se motivados a compartilhar suas experiências em relação ao tema do qual fala o poeta. Para complementar nossa reflexão, destacamos o que diz Jauss (1979, p. 67, grifo do autor): “A tradição aí iniciada da retórica realça a função comunicativa do efeito catártico: o prazer estético dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia é a tentativa de deixar-se persuadir pela transformação do *pathos* arrebatador na serenidade ética [...]”. Diante do que aponta o autor, fica claro que o efeito catártico tem uma função comunicativa, ou seja, consegue comunicar-se com o leitor e essa comunicação vai além do simples repasse de informações quando realiza o ato de fazer com que os leitores abranjam suas ideias e até mesmo opiniões.

Pedimos ainda que destacassem algum verso do qual tinham gostado mais ou que não tinham compreendido. “Pode ser uma estrofe?”, quis saber o aluno F; “Podem ser vários versos ou só um?”, perguntou a aluna E. Ficaram mais uma vez a olhar para o texto, em silêncio, procurando ou apenas lendo. Alguns (as) destacaram versos e algumas estrofes das quais mais haviam gostado. Muitos colaboradores disseram ter gostado do poema antes mesmo de perguntarmos.

Após o intervalo, começamos a aula falando sobre aspectos positivos que já tínhamos obtido como, por exemplo, mesmo sentindo vergonha alguns já se dispunham a realizar a leitura. Comentamos sobre o fato de isso significar um avanço em nossas aulas e que outras pessoas da turma podiam também começar a ler em voz alta. Em seguida, conversamos espontaneamente sobre Antonio Henriques Neto e lemos a sua autobiografia. Diante da leitura da autobiografia, alguns ficaram pensativos. A aluna G, ao refletir sobre o texto, falou que ele era inteligente. Pela maneira como o autor se apresenta na autobiografia, dá para termos uma noção de que ele era bastante sensível e que gostava muito de sua terra.

Antes de realizarmos a leitura do segundo poema, chamamos atenção para o título “Drama nordestino” e perguntamos se eles achavam que havia diferença entre esse título e o título do poema lido anteriormente – “Desperta sertão”. A aluna E, refletindo sobre a pergunta, disse que a palavra drama lembrava a seca e o aluno D falou que podia estar relacionada com alguma coisa triste, ruim.

Sugerimos o mesmo processo de leitura do poema anterior. Dessa forma, o aluno F leu uma estrofe e depois a aluna B também. Também lemos uma estrofe. Em seguida, foi a vez de a aluna G, que quase nunca se pronunciava, ler e assim sucessivamente. Podemos ver que o

fato de nós também termos lido uma parte do poema significava até mesmo como forma de incentivo para a continuação do processo de leitura. Vemos isso como algo positivo na maneira como estávamos lendo os poemas em sala de aula.

Comentamos sobre o que há em comum entre os dois poemas como, por exemplo, o fato de eles estarem tratando sobre o mesmo ambiente, mas em momentos diferentes. O aluno C falou que um é no tempo da chuva e o outro é no tempo da seca. Pedimos que eles (as) relessem o terceiro e o quarto versos da segunda estrofe e perguntamos qual a ideia que eles achavam que o poeta quis dar ao falar em um céu “mais deserto e mais nu”.

“É porque o céu estava sem nuvens, estava limpo!”, respondeu o aluno H pensando sobre os versos do poeta. A partir dessa resposta, lembramos que, muitas vezes, é comum dizermos ou escutarmos os outros dizerem que o céu está limpo. Mas normalmente não ouvimos ninguém falar algo do tipo: “O céu está nu hoje!”. A esse comentário, alguns prestaram bastante atenção como se estivessem se surpreendendo ou pensando se haviam escutado tal coisa. Por isso, explicamos mais uma vez que na poesia os poetas têm a liberdade de criação. Podemos não ouvir alguém falar que o céu está nu, mas no poema de Antonio Henriques Neto compreendemos perfeitamente o que ele quer dizer ao escrever dessa forma.

Dando continuidade à discussão, fomos para a quarta estrofe e pedimos que tentassem identificar qual a personificação existente. Após alguns minutos de silêncio, relemos os versos: “Só a jurema atrevida / levanta-se com altivez,”. Então, fomos pensando e comentando sobre como essa jurema poderia ser atrevida. Foi-nos possível pensar sobre como essa planta se destaca na terra ainda que a terra esteja seca. Ao serem indagados acerca de o porquê de essas características estarem sendo atribuídas à planta – tanto o atrevimento quanto a altivez – o aluno C disse que era porque ela permanece viva mesmo durante a seca. Ou seja, o diálogo foi possibilitando interpretações.

Ao relermos a oitava estrofe, indagamos se eles compreendiam o que é o êxodo rural do qual fala o poema. A maioria ficou calada e pensativa enquanto a alguns arriscaram algumas respostas. A professora da turma fez questão de também participar. Então, perguntou o que significava rural e explicou que êxodo era sair de algum lugar. A partir disso, eles (as) foram fazendo associações e compartilhando interpretações para o significado da estrofe. O aluno D chegou a citar a “Canção do exílio”, e outros, animados com a intervenção e informação da professora, falaram que o poema estava falando sobre sair do sítio.

Nesse momento, chamamos atenção para a imagem da pintura que esteve lá durante toda a aula. Não fizemos perguntas sobre a pintura e também não exigimos que fizessem relação com algum verso do poema lido e discutido. Apenas falamos sobre alguns aspectos da

imagem e sobre o fato de que retrata uma família pobre que precisou abandonar o campo por causa da grande seca na região.

Em seguida, sugerimos que lêssemos todos juntos o poema novamente. Praticamente todos em sala colaboraram com a leitura. Então, a sonoridade foi expressiva e empolgante. Os colaboradores (as) conseguiram realizar uma leitura enfática, com um pouco mais de expressividade e desenvoltura, pois as pausas eram respeitadas e as rimas ficaram em evidência. Por fim, foi hora de ouvirmos a canção “Chuva de Honestidade”. Eles (as) estranharam quando dissemos que ouviríamos uma música. A aluna I chegou a perguntar: “Oxe! E esse rádio?”, referindo-se à pequena caixa de som que levamos para a sala. Depois de ouvirmos a canção, pedimos que todos a lessem na folha que haviam recebido. Colocamos a música novamente para ouvirmos e quem quisesse poderia acompanhar a letra na folhinha. Foi proposto que buscassem qual é o sentido da chuva de honestidade da qual a canção fala a canção. A professora da turma pegou uma folha também e começou a cantar.

Pretendíamos que a reflexão sobre o poema tivesse um eco também na canção “Chuva de Honestidade”. Dessa forma, lançávamos mão de um método de abordagem que permite e exige a interligação entre as várias artes, as várias áreas do conhecimento. Ao ouvirmos a canção, a professora da turma deu sua contribuição ao citar a parte em que a música traz a questão do voto e do desmando. Nesse instante, ela fez uma alusão não somente à região Nordeste, mas ao país como um todo, pois a corrupção persiste. Tendo refletido acerca disso, a aluna B destacou uma parte da música: “Israel é mais seco que o Nordeste / No entanto se investe de fartura / Dando força total à agricultura / Faz brotar folha verde no deserto”. Então, dando continuidade ao pensamento da garota, falamos sobre essa comparação que há entre o nosso Nordeste e Israel, que mesmo seco conseguiu evoluir, mas a nossa região ainda sofre.

Explicamos que quando pensamos na canção para ouvirmos todos juntos tínhamos o intuito de refletirmos um pouco sobre a questão social abordada. Enfatizamos a ideia de que todas as canções dizem algo e que, dessa forma, são importantes. Perguntamos sobre o que basicamente era abordado na música e o aluno C falou do tema da corrupção. Aprofundamos mais a discussão e pedimos que ele destacasse em qual parte ele achava que estava a evidência sobre essa questão. A aluna E se adiantou e disse: “Tem mão boba enganando a gente”. Comentamos que ao dizer “secando o verde da irrigação”, a canção quer dizer com isso que o problema não é apenas a seca. Nós não sofremos apenas porque em nossa região é seco, e sim porque não há investimentos por parte do governo que sejam capazes e suficientes para acabar com esse sofrimento.

A professora da turma destacou ainda a seguinte parte da canção: “Dá tristeza ter que viver no Sul pra morrer de saudade do sertão”. Por causa desse destaque, voltamos a fazer menção à pintura que permanecia apoiada no suporte e enfatizamos que quando pensamos em levá-la para a sala havia uma razão em específico, isto é, tudo estava interligado: os poemas, a canção e a pintura.

“Aqui na nossa região é bastante seco, mas por que há tanto sofrimento?”, foi a pergunta que fizemos enquanto estimulava-os a pensar. Logo em seguida, a aluna E leu a parte da canção que em seu entendimento respondia à pergunta feita: “Sobra voto, mas falta competência”. Ou seja, para ela, essa parte da música respondia a questões sobre o sofrimento social em nossa região. A professora da turma chamou atenção ainda para o ronco do carro-pipa e disse: “Ao invés de os vaqueiros estarem ouvindo o aboio, estão ouvindo os roncões dos carros-pipa, não é?”. Nesse momento, fizemos referência ao desenho de um dos alunos, no qual há um carro-pipa e está escrito: realidade de Picuí. Isto é, a partir da canção, estabelecemos relação com o lugar onde vivemos, com a nossa sociedade e até mesmo com a produção de um dos alunos. O método rizomático de ensino possibilita esse entrelaçamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os poemas de um autor local e com uma linguagem muito próxima à maneira como usamos a língua oralmente proporcionou momentos diferenciados e importantes em nossa intervenção. A professora da turma nos ajudou de maneira primordial em nossas aulas, pois sempre esteve presente, nunca foi negligente e, além disso, bastante participativa.

Ao dar sua contribuição na leitura dos textos, de acordo com ela, a maneira como a chuva é considerada nos poemas é sob o ponto de vista de um nordestino. A chuva para uma pessoa de outra região, onde chove muito e até chega a provocar alagamentos, pode ser revestida de outros significados. Ao fazer uma relação com a nossa realidade, ela disse que o que nós sofremos aqui com a seca, outras pessoas sofrem em outros lugares com enchentes, por exemplo. Nos poemas de Antonio Henriques Neto, prevalece a visão do que representa a chuva para um nordestino, e, principalmente, aqui da nossa região, que é a visão de um sertanejo. A escolha que fizemos em relação ao poeta teve como premissa a ideia que podia haver certo reconhecimento. Os poemas acabaram se tornando mais próximos de nós porque o poeta que os escreveu pertence à nossa região. Ele viveu e sentiu isso. Então, pode causar um pouco mais de identificação.

A partir da leitura dos poemas, sempre procuramos estabelecer uma conversa sobre eles. Pretendíamos que as aulas não fossem como uma avaliação na qual se está errado ou certo. Deixamos que falassem livremente, se assim o desejassem. Dessa maneira, fomos construindo um ambiente propício para a conversa e para o compartilhamento de vivências e opiniões acerca dos textos que estávamos lendo. Assim sendo, pensar no método recepcional de ensino quer dizer pensar nos(as) alunos(as) enquanto sujeitos, seres pensantes e que precisam estar em interação uns com os outros no espaço escolar.

No que diz respeito à canção e à pintura que levamos para a sala juntamente com os poemas, houve momentos do encontro em que foi possível tecer comparações entre o que é lido, ouvido e visto em cada um. Dessa forma, ao relacionar um ao outro, chegamos a reflexões em relação ao nosso próprio lugar. Poemas, canções e pinturas são arte e a arte quer ser lida, ouvida, vista, apreciada. Nesse ponto, a professora da turma acrescentou que a música é ainda um instrumento político, destaque com o qual concordamos. São instrumentos que podem auxiliar na compreensão do mundo, mas que muitas vezes passam despercebidos por nós. Por isso, é importante lermos, ouvirmos. A partir desse entrelaçamento de leituras, pudemos estabelecer uma estreita relação com o nosso lugar. Destarte, percebemos que o método rizomático de ensino pode propiciar a interligação entre diversas artes e proporcionar, assim, um trabalho mais amplo e dialógico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Hélder Pinheiro. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas. In: MENDES, S. T. P.; ROMANO, P. A. B. (Org.). **Práticas de língua e literatura no ensino médio: olhares diversos, múltiplas propostas**. Campina Grande: Bagagem, 2012. p. 85-116.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CARVALHO, Aluska Silva. Literatura em Sala: discutindo conceitos, repensando saberes, elaborando propostas. In: ARAÚJO, D. L.; FERREIRA, E. C. A.; CARVALHO, A. S. **Língua e Literatura no Ensino Médio: propostas**. – Campina Grande-PB: EDUFCEG, 2017.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 303 p.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NETO, Antônio Henriques. **Poesia, Folclore e Nordeste**. Picuí: [s.n.], 1985.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SOUZA, Claudenice da Silva. **Chuva de versos**: um estudo sobre a recepção de poemas com a temática da chuva. Campina Grande, 2020

LEITURA COMO UM PROCESSO: A PRÁTICA DE LEITURA NAS OLIMPÍADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ANO DE 2019

Ana Cláudia da Silva EVARISTO¹²⁰

José Herbertt NEVES¹²¹

Lílian MELO-GUIMARÃES¹²²

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a leitura foi considerada como uma atividade mecânica de decodificação de palavras. Entretanto, nós entendemos que a leitura transcende esse tipo de atividade, indo além de uma mera decodificação. A leitura constitui-se como um processo cognitivo, histórico, cultural e social. O leitor, conseqüentemente, é um co-autor do texto lido, participando ativamente de suas possibilidades de construção de sentidos. Para que o trabalho com a leitura, fundamentada neste pressuposto, seja realmente consciente, e o professor possa realizar um processo de ensino consistente, alguns projetos proporcionam a formação continuada docente baseados em pressupostos teórico-metodológicos atualizados.

Um desses projetos são as Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Nesse conjunto de ações formativas, encontram-se os relatos de prática docente, que apresentam as vivências dos professores semifinalistas da OLP por meio de suas narrativas a respeito do trabalho com sequências didáticas.

Para esta pesquisa, pretendemos, compreender as funções de leitura evocadas pelos professores da OLP em relatos sobre sequências didáticas para o ensino do gênero crônica. O *corpus* constitui-se de relatos de 2019. As práticas realizadas no ano de 2021, no contexto pandêmico, ainda não foram publicadas.

Entretanto, consideramos que as reflexões nesta investigação acerca da compreensão das funções de leitura, por meio dos relatos sobre práticas realizadas anteriormente, são pertinentes, uma vez que as práticas sugeridas pelos cursos da Olimpíada para serem realizadas durante a pandemia instigam também um trabalho que se fundamenta num conceito de leitura como processo.

¹²⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: anaevaristo1993@gmail.com

¹²¹ Orientador. Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: jose.herbertt@professor.ufcg.edu.br

¹²² Co-orientadora. Professora doutora da Universidade Federal de Pernambuco (UFREPE/UAST). E-mail: lilian.noemia@gmail.com

Para a realização deste trabalho, fundamentamo-nos em Cafiero (2015); Antunes (2014); Filho (2002); Comerlato (1994), entre outros. Ele se trata de uma pesquisa eminentemente qualitativa em sua metodologia geral, vinculada ao campo de investigação da Linguística Aplicada (LA), e procura compreender um processo, no caso, a prática de leitura evocadas pelos professores da OLP em relatos sobre sequências didáticas para o ensino de crônica.

Os resultados preliminares apontam que os professores de Língua Portuguesa se utilizam da leitura como uma forma de melhorar a escrita dos alunos para o processo de seleção da OLP.

Neste artigo, primeiramente, apresentamos a metodologia utilizada, posteriormente, a fundamentação teórica, continuamente a análise do *corpus* de 2019 e por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Segundo Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa pode ser classificada de várias formas, ou seja, não existe uma forma singular para se esquematizar ou classificar as metodologias existentes em um sistema de categorização. Com isso, uma pesquisa pode ser classificada de acordo com a sua *metodologia geral empregada*, a *finalidade prática*, *objetivos* e os *tipos de questões*.

Considerando a metodologia geral empregada para tal pesquisa em questão sobre a prática de leitura nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, utilizamos a pesquisa qualitativa. Esse tipo “explora as características do indivíduo e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73). Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) vem reafirmar esse trecho e explicar o porquê de o pesquisador, a depender da investigação, preferir fazer uso desse tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31)

Fica claro, com isso, que o pesquisador, quando escolhe esse tipo de método, busca explicar o porquê das coisas, ou seja, tenta explicar o que convém ser feito, mas não quantifica os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos, assim se faz valer de diferentes abordagens. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Então, visto que em sua metodologia geral é uma pesquisa eminentemente qualitativa, podemos seguir para outro método que fundamenta todo o nosso trabalho. Considerando que os registros analisados (os relatos) para a construção deste trabalho são de natureza documental, é possível também classificar a pesquisa como documental, pois segundo Gil (2009) esse tipo de pesquisa tem como foco documentos que ainda não receberam um olhar analítico. De forma mais específica, neste tipo de pesquisa:

São investigados documentos com o propósito de descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. As bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como o passado, com a pesquisa histórica (CERVO, 2007, p. 62)

Com base nisso, podemos dizer que é nítida a riqueza de informações que podemos extrair, ao fazer uso desta metodologia, na investigação e análise dos relatos dos professores finalistas da OLP, pois ela possibilita o ampliamto do entendimento do nosso objeto de estudo. Cellard (2008, p. 2) já enfatiza a ideia de que “a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”.

Já em relação aos *objetivos*, esta é uma pesquisa descritiva, porque “esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 35). Para Gerhardt e Tolfo (2009), os estudos descritivos

Podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Eles fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão (GERHARDT; TOLFO, 2009, p. 35)

Desse modo, é importante ressaltar, que a pesquisa descritiva está entrelaçada com a pesquisa explicativa, ou seja, ambas se complementam, pois, através da descrição, da observação e do detalhamento dos fatos, serão construídas as explicações.

Fundamentados em todo este arcabouço metodológico, consideramos que falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e significados e cheios de pluralidade (TARDIF, 2000). Ancorados nesta ideia, trabalhamos com os relatos de prática docente da OLP para o ensino do gênero crônica, a partir de uma amostra de 18 relatos representativos das cinco regiões do Brasil, das edições da OLP do ano de 2019.

No início do programa, especificamente, em 2002, ele era conhecido como: Programa Escrevendo o Futuro, que é uma iniciativa do Itaú Social, com a coordenação técnica do Cenpec, que tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino em relação à leitura e a escrita nas escolas públicas de todo o Brasil.

Em 2008, o Programa Escrevendo o Futuro transformou-se em política pública por meio da parceria com o Ministério da Educação e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Desse modo, OLP é organizada pela Fundação Itaú Social, com algum apoio do Ministério da Educação, o qual vem se tornando cada vez mais restrito.

As ações desse Programa estão voltadas para um ambiente de formação a distância para os professores, ou seja, elas promovem interação entre os usuários, disponibilizam materiais, metodologias, notícias e divulgam suas ações. Todos os professores do país podem ter acesso às formações, que, conseqüentemente, podem inovar nas suas estratégias de ensino na sala de aula através das experiências e materiais compartilhados no Portal.

A edição de 2019 segue um formato diferente daquele trabalhado recentemente no ano de 2021. Antes o que era premiado eram as produções textuais dos alunos, e, para mostrar como havia sido o processo de escrita e leitura, os professores dos alunos vencedores escreviam um relato de experiência para contar como havia sido o desenvolvimento no concurso.

Hoje, ao final do trabalho realizado em sala de aula, com a produção vencedora, o professor, cujo aluno foi selecionado para a etapa regional, é convidado a redigir um relato de prática contando como foi o trabalho desenvolvido na turma, suas experiências, os percalços e as alegrias vivenciadas com os seus alunos. Os melhores relatos são premiados e ficam registrados no *Portal Escrevendo o Futuro*, servindo como exemplo para os educadores que irão passar por todo esse processo posteriormente. São esses relatos que vão compor nosso *corpus* nesta pesquisa.

O concurso se volta para os gêneros textuais. Vale salientar que a OLP é inspirada no modelo de Sequência Didática genebrina desenvolvido pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly. Dessa forma, a organização e a proposição das atividades na OLP seguem os princípios gerais dessa proposta teórico-metodológica de ensino da escrita.

Na organização do concurso, os gêneros variam conforme o ano da turma. Para os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, o gênero trabalhado é o poema; para os alunos dos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental, são as memórias literárias; para os alunos dos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, é a crônica; para os alunos dos 1º e 2º Anos do Ensino Médio, é o documentário; e, por fim, para os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, o Artigo de Opinião. Essa iniciativa faz o reconhecimento tanto do trabalho do professor, como da produção do aluno.

Com base em toda esta caracterização e delimitação do corpus analisado para a elaboração deste artigo, vejamos alguns dos referenciais que fundamentaram a nossa discussão analítica.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração da pesquisa, entendemos a leitura como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos. Tradicionalmente, a leitura foi considerada como uma atividade mecânica de decodificar palavras, pois, antes se entendia que, para formar um leitor competente, bastava ensiná-lo a ler no primeiro ano de escolaridade, ou seja, na alfabetização, e depois o aluno já estava pronto para ler qualquer tipo de texto (CAFIERO, 2005). Dessa forma, o aluno não tinha a possibilidade de desenvolver habilidades suficientes para compreender a diversidade de textos escritos que circulavam na nossa sociedade.

Sabemos que hoje a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações encontradas no texto e seus conhecimentos de mundo (CAFIERO, 2005). Segundo o autor,

A leitura é considerada uma atividade cognitiva e social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas lêem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo. Tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, isto é, podem ser ensinadas estratégias que ajudam o leitor a ler melhor. Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Há grandes vantagens em se pensar a leitura desse modo. A principal delas é a de mostrar que existem formas para aumentar a

competência em leitura ao longo da vida, isto é, que o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. (CAFIERO, 2005, p. 8)

Visto isso, a leitura é uma atividade importante para a nossa vida, ela está presente em nossa vida, participando do processo de construção de sentido do próprio mundo. Nós lemos e interpretamos as coisas do mundo cotidianamente. Por isso, ela pode ser considerada como um processo, pois tal prática de linguagem participa cotidianamente da construção de sentidos do leitor.

Ler um texto constitui-se em uma prática de interação de diversos níveis de conhecimento, ou seja, constitui-se em uma multiplicidade de processos cognitivos que atuam constantemente nas construções de sentidos a respeito do que está sendo lido. Assim, o professor tem uma função fundamental nessas construções, pois ele irá conduzir o seu aluno, através das melhores estratégias de leitura para uma melhor compreensão do texto, como também, irá resgatar os conhecimentos prévios que os alunos carregam em si ao longo dos anos.

Desse modo, é importante ressaltar o que são esses conhecimentos prévios para que o professor utilize isso a seu favor, ou melhor, a favor do crescimento cognitivo do seu aluno. Os conhecimentos prévios servem para ampliar os letramentos novos com conhecimentos já conquistados pelo aluno ao longo de sua vida. Antunes (2014, p. 289) afirma que o professor precisa ver e fazer “do saber que seu aluno possui a âncora para os novos saberes a serem trabalhados”.

Desde sua origem, o homem ao longo dos anos tenta se comunicar de várias formas. A princípio, as primeiras formas de comunicação foram através dos sinais, dos gestos, dos sons e dos desenhos. Todas essas formas foram evoluindo, moldando-se, até chegar na leitura, função que, segundo os greco-romanos, era necessária para a formação da cidadania.

Desse modo, a importância do hábito da leitura, segundo Oliveira (sd), representa um papel fundamental para a formação do indivíduo para se construir em uma forma exemplar de aprendizagem.

Tendo por base essas primeiras considerações, podemos afirmar que a leitura pode apresentar inúmeras funções. Oliveira (sd), por exemplo, ressalta em seus estudos a possibilidade de haver pelo menos dez funções, as quais podem ajudar o sujeito leitor a perceber o seu comportamento em relação a tal prática. Elas são as seguintes:

(1) aprendizagem - voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento; ex: leio porque me ajuda a aprender algo novo; (2) lazer -

quando a leitura é feita por ser divertida e interessante; ex: leio porque é interessante e me faz feliz; (3) fuga - é a leitura feita para esquecer aborrecimentos; ex: leio porque sinto solidão; (4) estímulo - quando a leitura favorece a imaginação, a fantasia; ex: leio para pôr pensamentos na minha cabeça; (5) preencher o tempo - é a leitura feita por falta de outra atividade; ex: leio para matar o tempo; (6) alvos sociais definidos - quando a leitura se volta para a satisfação das necessidades pessoais e sociais; ex: leio porque me ajudará a ter um bom trabalho; (7) moralidade - é a leitura que atende à formação moral e ética; ex: leio para saber mais sobre a minha religião; (8) auto-respeito - quando a leitura se volta para a auto-realização; ex: leio para me tomar uma pessoa importante; (9) flexibilidade - quando a leitura é priorizada entre outras formas de lazer; ex: leio quando não há nada excitante na T.V e (10) utilidade - a leitura utilizada para o aprimoramento da linguagem oral e escrita; ex: leio porque me ajuda com os trabalhos que irei realizar. (OLIVEIRA, sd, p. 4, grifos do autor)

Todas essas funções citadas mostram a necessidade intelectual de cada sujeito e seu nível de maturidade como leitor. Assim, segundo as palavras de Henn (2013), a prática da leitura não significa apenas decifrar códigos, mas procurar um sentido, a partir de uma expectativa ligada a uma necessidade.

Fazendo uma ponte com a Olimpíadas de Língua Portuguesa, o projeto disponibiliza formações para que os professores tenham instrumentos necessários para aprender novas técnicas sobre como trabalhar com o eixo de leitura em sala de aula.

Nesta pesquisa, podemos identificar cinco funções da leitura encontradas ao longo dos relatos dos professores da OLP: leitura como repertório, leitura como modelo, leitura como alimentação temática, leitura como motivação, e leitura como ativação de ideias.

Segundo Filho (2002), repertório é uma forma de estratégia de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo. Em uma pesquisa feita pelo autor, ele mostra que os alunos se utilizam do repertório para examinar a estrutura do texto e levantar hipóteses acerca do conteúdo do texto. Estratégias comuns para ampliar o repertório de um aluno leitor, por exemplo, são: sublinhar ideias ou palavras principais do texto que lê, como também, realizar a sua leitura e fazer observações acerca desse texto, isso, faz com que o aluno amplie o seu repertório. (FILHO, 2002)

Esse tipo de função é relevante para o aluno em vários aspectos: na ampliação do vocabulário, no conhecimento do gênero estudado em sala de aula, no conhecimento da estrutura composicional do gênero e da apropriação da linguagem utilizada.

A função de leitura como modelo é bem parecida com a anterior, porém, distintas, pois, entendemos como modelo os textos produzidos por outros alunos das edições anteriores da OLP. Nos relatos, muitos professores mencionam que levam para sala de aula os textos de

outros alunos que fizeram parte do concurso. Essa função é importante, pois: ajuda a motivar os alunos a escreverem, uma vez que veem utilidade em suas produções. Os alunos, por meio de tal função, realizada através da prática docente, podem averiguar que os produtores dos textos são jovens da mesma idade e da mesma condição e conseguiram ganhar o prêmio. Assim, sentem-se mais acolhidos e motivados, pois têm em mãos um modelo a ser seguido e imitado.

Em relação à leitura como alimentação temática, ela está relacionada a tudo que envolve a temática que é retratada tanto nas aulas como nas produções dos alunos. A alimentação temática é relevante, pois traz a essência dessa produção. Geralmente, os alunos escrevem o que estão vendo ao seu redor, o que está ligado, por exemplo, ao seu cotidiano. Ou seja, o tema está totalmente ligado ao seu meio de convívio, a sua realidade, aos eventos que estão inseridos e até mesmo, a eventos que passavam despercebidos pelos seus olhos.

No tocante à leitura como motivação, ela corresponde àquela que estimula a ação de uma prática. Relacionada com a OLP, para se produzir um texto, o aluno precisava saber que iria fazer parte de um concurso a nível nacional e, se fosse escolhido, seria premiado. Assim, os professores se utilizavam da motivação para animar os alunos a produzirem o texto.

Um outro tipo de função que podemos destacar por meio dos relatos dos docentes está relacionada à utilização de textos multimodais em sala de aula. Segundo Santos, a abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos nas práticas sociais e tem como objetivo se comunicar. O texto multimodal envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, elementos gráficos, sons e imagens, porém, todos têm algo em comum: a comunicação. (SANTOS, sd)

A partir desta abordagem, categorizamos essa função como sendo leitura como ativação de ideias. A entendemos como aquela que mescla um trabalho em sala de aula com textos que trabalham a linguagem verbal e não-verbal. Nos relatos, os professores demonstravam que os alunos faziam atividades com fotos, vídeos e textos para se aprofundarem no gênero textual crônica. Através de uma foto tirada do cotidiano dos alunos, estes tinham que fazer uma crônica para expressar o que viam na foto.

Vejamos a partir da próxima seção como algumas destas funções podem ser trabalhadas por meio da prática docente e identificadas nos relatos publicados pela OLP.

4 ANÁLISE

Para a exposição no artigo, apresentamos três exemplos dos quinze analisados nesta pesquisa. Como pudemos perceber na nossa fundamentação, pudemos averiguar nos relatos

dos docentes cinco funções de leitura evocadas pelos professores da OLP em relatos sobre a prática de sequências didáticas para o ensino de crônica. Os exemplos abaixo mencionados apresentam respectivamente as seguintes funções: leitura como repertório, leitura como modelo e leitura como alimentação temática.

O exemplo seguinte exhibe um trecho do relato que demonstra a função de leitura como repertório. O professor levou para a sala de aula não somente autores que foram recomendados nos Cadernos da OLP para serem trabalhados, mas também pesquisou outros e os levou para serem lidos. Vejamos no exemplo de 2019, do estado de Minas Gerais:

Ex.1: “Comecei pela primeira oficina, enquanto isso meus alunos liam “O menino no espelho” de Fernando Sabino. Fugi um pouco do Caderno e de Sabino, e os levei para uma viagem ao sertão cearense, com João Clímaco Bezerra em “O homem e seu cachorro”. Linda crônica, a dura realidade da seca retratada de forma tão sensível, tão tocante. Mas, de repente, o comentário da Nicololy interrompeu minha empolgação: “Mas, isso é crônica? Parece conto...”. Acordei: Para se apaixonar pela crônica meus alunos precisavam “descobrir as crônicas”. ”
(OLP, MG, 2019)

O professor buscou ir além dos textos que integram o material Cadernos da OLP, a fim de buscar outros caminhos tão produtivos quanto os que já foram apresentados. A apresentação de crônicas de autores diversos acabava servindo de subsídio para a produção escrita do gênero textual trabalhado em sala.

Neste exemplo, podemos observar também uma mescla de funções da leitura. Em um primeiro momento, os autores renomados são os contemplados na sala de aula, e em outro momento, mais especificamente no final do exemplo, quando o texto fala sobre a dura realidade da seca do Nordeste, o professor já vai indicando a temática da crônica aos seus alunos.

Por mais que os discentes deste exemplo sejam do estado de Minas Gerais, o docente, por algum motivo que não foi expresso no relato, quis trazer outra realidade para os alunos; desse modo, trouxe um pouco do Nordeste, fazendo com que eles tanto ampliassem o seu repertório, como também, a sua variedade temática.

Visto isso, em um único exemplo, podemos observar mais de uma função da leitura e afirmar que podemos trabalhar com mais de uma função em sala de aula, pois, elas se interligam e se completam, fazendo com que o aluno cresça em seu processo de ensino-aprendizagem.

No exemplo seguinte, do estado do Paraná, que traz a função de leitura como modelo, podemos reafirmar que as funções de leitura exercidas por meio da prática docente contribuem para um possível trabalho mais profícuo de produção escrita dos estudantes. Vejamos:

Ex.2: “Para que pudessem aprofundar a compreensão dessas características, como também, das outras pertencentes ao gênero, os alunos, em duplas, analisaram crônicas finalistas de outras edições da Olimpíada, destacando tais elementos. Em seguida, apresentaram os textos e as análises aos colegas de sala. Assim, assumiram uma postura mais analítica sobre o objeto de aprendizagem. ”

(OLP, PR, 2019)

Podemos observar, neste exemplo, que o professor utiliza os textos produzidos pelos alunos participantes de versões anteriores da OLP para trabalhar a maior parte das características do gênero textual crônica. O docente solicita que eles façam atividades de reconhecimento de alguns elementos do gênero, leiam, realizem análises e as apresentem aos colegas de sala de aula. Desse modo, todos compartilham conhecimento e o processo de ensino aprendizagem se solidifica cada vez mais.

No próximo excerto, encontramos um exemplo de leitura como alimentação temática, observamos um relato que demonstra a dificuldade de um recorte do tema para ser produzido na crônica. Vejamos a experiência do professor do estado de São Paulo:

Ex.3: “Outra dificuldade foi fazer o recorte do tema. Em geral, o campo de visão dos alunos era muito amplo, muito panorâmico. Tivemos que ajustar o foco! Hora do close-up, do zoom! Pensei então, em fazer uso do celular. Pedi que observassem mais atentamente, quando a caminho da escola ou de casa e nas andanças pela cidade tudo que acontecia e estava ali, ao seu redor, e registrassem no celular aquilo que de alguma maneira os sensibilizasse. Dessas imagens surgiram textos sobre figuras humanas peculiares da cidade, sobre a missa aos domingos na matriz, sobre a famosa Festa das Nações, sobre a charrete que ainda teima em coexistir com os modernos veículos.”

(OLP, SP, 2019)

Nesta turma descrita pelo relato, a dificuldade apresentada não foi encontrar uma temática, mas sim escolher uma dentre tantas que os alunos traziam para sala de aula. Para se produzir um gênero, é preciso, com isso, conhecer bem o tema. Então o professor teve essa missão de demonstrar aos alunos que em uma única produção só bastava um tema, que trabalhar com menos poderia ser mais. Desse modo, o produtor de texto poderia visualizar com mais profundidade a temática e, com isso, ter mais propriedade para poder escrever.

Esses três pequenos trechos retirados dos relatos serviram-nos de exemplo para mostrar um pouco da multiplicidade de funções que a leitura, como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos, pode assumir na prática de sala de aula exercida pelos professores que aturam no Projeto da Olimpíada de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que os professores de Língua Portuguesa fazem uso da leitura como um instrumento para melhorar a escrita dos alunos envolvidos no processo de seleção da OLP. Todas as categorias (funções de leitura) encontradas no *corpus* levam o aluno a ampliar a visão de leitura, como também, de escrita. São estratégias e recursos que os professores utilizam para o crescimento dos seus educandos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2015.
- CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CERVO, Amado Luiz. *Metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- FILHO, Henrique Kopke. *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa*. Volume 6, n1, Psicologia Escolar e Educacional, 2002
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HENN, Iara Aquino. *A função da leitura no processo ensino aprendizagem*. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão *On-line*. Cadernos PDE, 2013.
- MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Helena Mourão Alves de. *Funções da leitura para estudantes de graduação*. [s.n], (s.d)
- SANTOS, Záira Bomfante dos. *A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal*. [s.n], (s.d)
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan – Abr/2000.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora da UNESP, 2019.

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Célia Maria Medeiros BARBOSA DA SILVA¹²³

Maria de Fátima Silva SANTOS¹²⁴

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa continua sendo foco de questionamentos acerca de suas abordagens teórico-metodológicas. Nos dias de hoje, sobretudo com o surgimento há quase dois anos da COVID-19, tornam-se imprescindíveis indagar como essas abordagens devem ser encaminhadas em meio a uma retomada do ensino de línguas híbrido e, em algumas situações, remoto, no qual entram em cena, mais uma vez, as novas tecnologias de ensino.

Sobre as novas tecnologias de ensino, não podemos nos esquecer de que estas já vêm há muito tempo fazendo parte do dia a dia das pessoas e, diante do quadro da pandemia, tornou-se um meio para acesso ao ensino na educação básica, tanto em escolas da rede pública como nas da rede particular.

Contudo, mesmo reconhecendo o papel fundamental das novas tecnologias no atual contexto sanitário que assola o nosso país devido à COVID-19, nenhuma ferramenta tecnológica terá eficácia se continuarmos com um ensino de línguas, em particular de língua portuguesa, em que texto e gramática sejam entendidos como objetos de ensino distintos e, por isso, tenham como implicação atividades escolares distintas e muito pouco relacionadas entre si.

Ao tratarmos, neste artigo, sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, percebemos a necessidade de uma postura pedagógica em que se estabeleça relação entre o trabalho com o texto e a gramática, isto é, que a língua não seja dividida em aspectos gramaticais e textuais.

Dessa forma, entendemos que, em tempos de pandemia, o desenvolvimento de aulas por meio dessa relação (texto e gramática), em que se faça uso de uma abordagem produtiva de ensino, permite ao professor mostrar aos alunos compreender a adequação no emprego da

¹²³ celiabarbosacl@gmail.com. Professora Emérita da Universidade Potiguar – UnP. Doutora com Pós-doutorado em Estudos da Linguagem – PpgEL/UFRN. Professora-convidada do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPL/UFPRPE-UAST.

¹²⁴ santosfatima382@gmail.com. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutora em Estudos da Linguagem – PpgEL/UFRN. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPL/UFPRPE-UAST.

linguagem a partir do contexto de interação, o que pode motivar discussões por meio de diferentes gêneros digitais, dentre eles: *podcast*, *fórum* de discussão, *chats* e *e-mail*.

Considerando, portanto, tais questionamentos e afirmações, este artigo tem por objetivo apresentar encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com o texto e a gramática no ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia. Especificamente, objetivamos discutir, entre outras questões, o tratamento dado ao trabalho com o texto e com a gramática e os encaminhamentos teórico-metodológicos adequados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em formato híbrido ou remoto em tempos de pandemia da COVID-19.

Para isso, inicialmente, discorreremos sobre o panorama atual da educação básica frente à pandemia da COVID-19, buscando, nesta parte, enfatizar que o cenário é bastante desafiador em diversos setores, mas em especial no setor educacional. Daí por que enfatizamos também a necessidade de se pensar em estratégias de ensino, em particular o de língua portuguesa, adequadas para a educação básica, principalmente aquelas no formato remoto, em que entram em cena o uso de plataformas digitais e de redes sociais.

Em seguida, situamos o ensino de língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, considerando, assim, que os alunos sejam motivados a desenvolver uma competência comunicativa adequada à sua realidade. Para isso, abordamos o que dizem os documentos oficiais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto os do Ensino Fundamental – PCNEF (BRASIL, 1998) como o do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), e os estudos que versam sobre o tema em Antunes (2007, 2003), Dolz e Schneuwly (2010), Geraldi (2005, 2003), Marcuschi (2003), Neves (2010), Possenti (2002), Santos, Riche e Teixeira (2012), Travaglia (2000), entre outros.

Por fim, procuramos, após tratarmos acerca do panorama atual da educação básica e do ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia, sugerir encaminhamentos teórico-metodológicos (Cf. ANTUNES, 2003, 2007; BARBOSA DA SILVA, 2011; BRANDÃO, 2004; GERALDI, 2003, entre outros), situando-os numa prática no formato remoto, considerando a leitura e a escrita de gêneros digitais voltados para a análise e a reflexão sobre o funcionamento da língua.

2 PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

Como já é de conhecimento, estamos convivendo com a pandemia de coronavírus há mais de dois anos. O cenário é bastante desafiador, refletindo, assim, em muita preocupação

por parte de diversos setores da sociedade, não só do nosso país como do mundo. A cada aumento de casos, somos orientados a evitar aglomerações e a sair de casa o mínimo possível, a fim de que não sejamos contagiados pela COVID-19. Até quando isso será uma realidade, não sabemos. Só sabemos, e a ciência vem comprovando, que só com o aumento da vacinação poderemos voltar ao que estão denominando de “novo normal”.

No caso do setor educacional, a pandemia da COVID-19 teve um impacto ainda maior com a mudança do funcionamento de aulas presenciais para as atividades remotas nas escolas de educação básica, tanto nas públicas como particulares. Sobre isso, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2021) – mostrou que, em 2020, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas no formato presencial. Segundo a pesquisa, parte delas também ajustou a data da conclusão do ano letivo, com o propósito de que fossem encontrados meios pelos quais pudessem adequar as questões pedagógicas decorrentes dessa suspensão. Ainda segundo a pesquisa, essa adequação foi maior nas escolas da rede pública.

Diante desse panorama, percebemos que as redes estaduais, municipais, secretarias de educação, gestores de escolares públicas e particulares e seus respectivos professores vêm buscando viabilizar o ensino domiciliar dos alunos da educação básica, por meio do uso de plataformas digitais, de redes sociais, da produção de materiais e de aulas em tempo real, objetivando minimizar as possíveis limitações na aprendizagem desses alunos. Não podemos nos esquecer de que a família também exerce papel fundamental nessa viabilização, uma vez que, sem o seu acompanhamento e motivação para que o discente desenvolva suas atividades em casa, todo o processo de ensino-aprendizagem não terá o resultado esperado. Há ainda, nesse caso, a necessidade de estratégias de ensino adequadas para a educação básica, principalmente aquelas no formato remoto, em que entram em cena, como vimos, o uso de plataformas digitais e de redes sociais, além de aulas em tempo real.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, objeto deste nosso artigo, faz-se importante pensar em uma interação virtual diferente da presencial, em que o professor deixa de ser o centro das atenções – acreditamos ser essa postura também no presencial – e passa a ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, administrando, assim, as várias interações, a partir de diferentes gêneros textuais, que possam levar o aluno a se sentir “[...] mais à vontade num ambiente virtual que ele de modo geral desconhece, além de fazê-lo se apropriar de gêneros textuais com os quais não está acostumado a lidar” (BARROS; CRESCITELLI, 2008, p.77).

Verifica-se, portanto, que o ensino de língua portuguesa no formato remoto, considerando o panorama atual, dá oportunidade aos alunos de trabalhar com gêneros voltados à realidade virtual como, por exemplo, *podcast*, fóruns de discussão, *chats*, *e-mail*, dentre outros. Assim, como já vistos em estudos sobre o tema, o ensino de língua portuguesa centra-se no texto como ponto de partida e de chegada (Cf. GERALDI, 2005), a fim de possibilitar a compreensão da realidade comunicativa e da estrutura organizacional da língua, bem como proporcionar aos alunos envolverem-se ativamente e criticamente com as atividades de linguagem da sua comunidade (MARCUSCHI, 2003).

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em tempos de pandemia provocada pelo coronavírus, a busca por um ensino de língua portuguesa, que possa desenvolver nos alunos da educação básica uma competência comunicativa adequada à sua realidade, torna-se ainda mais desafiador. Isso porque, com o avanço da COVID-19, o ensino deixou de ser, como já afirmado anteriormente, presencial e passou a ser remotamente e, em algumas situações, de forma híbrida, com parte dos alunos no virtual; e outra, presencialmente, reciprocamente.

Diante disso, verifica-se que o professor passou a ter, ainda mais, um importante papel perante essa nova realidade educacional, na medida em que a efetivação por uma prática pedagógica contextualizada passou a ser o caminho mais adequado para que a educação chegue a todos os alunos da educação básica.

No caso do ensino de língua portuguesa, salientamos que os documentos oficiais – PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999) e BNCC (BRASIL, 2018) – enfatizam que o principal objetivo desse ensino deve ser o de ampliar a competência discursiva dos alunos. Em outras palavras, de acordo com esses documentos, o ensino de língua portuguesa na educação básica deve desenvolver no aluno a capacidade de compreender e produzir diferentes gêneros textuais, considerando as variadas situações de interação sociocomunicativa.

Assim sendo, o ensino de língua portuguesa na educação básica pode ser sintetizado, de acordo com esses documentos, em atividades de ensino voltadas para a “análise e reflexão sobre a língua”. Por meio dessas atividades, espera-se que os alunos aprimorem a sua capacidade de compreensão e expressão, em contextos de comunicação oral ou escrita. Registra-se, pois, que o trabalho analítico e reflexivo acerca da língua tem como ponto

fundamental e inicial o exame das estruturas mais regulares percebido no desempenho discursivo, isto é, toda análise gramatical deve considerar o texto como base para essa análise.

Lembramos que, apesar de ser importante para o aluno conhecer aspectos gramaticais, principalmente aqueles inerentes à norma culta, o professor precisa, antes disso, trabalhar tais aspectos considerando os diversos usos de funcionamento da língua (NEVES, 2010). Essa diversidade proporcionará ao aluno analisar construções de usos da língua que ele já domina para, a partir de então, refletir acerca de outros usos, dentre os quais aqueles que atendem à norma culta. Em se tratando dessas reflexões, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 81) afirma que

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

Ao nos referir à variedade de usos da língua, estamos, nesse caso, nos voltando para a questão da utilização do texto como unidade de ensino, em conformidade com os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos pelos documentos oficiais – PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), BNCC (BRASIL, 2018) – para o ensino de língua portuguesa na educação básica, e não para uma abordagem gramatical de usos isolados da língua. Sobre isso, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 16) afirmam que

Textos artificiais ou em formato de frases soltas, que frequentemente víamos em cartilhas, como “Ivo viu a uva” ou “Vovô viu a vovó” (destaque das autoras), não colaboram para a percepção linguística dos alunos, nem para sua formação como leitores. Exemplos assim representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação. São meras atividade de “leitura”, provavelmente para treinar a escrita de sílabas ou palavras com determinado fonema, sem formar um todo significativo.

Assim, ao propor que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]”, os documentos oficiais sinalizam para um direcionamento em que se procure priorizar os gêneros merecedores de um tratamento mais intenso, como, por exemplo, aqueles que se referem aos usos públicos da linguagem, a fim de que estes possam contribuir, ainda mais, para a inserção do aluno na sociedade. Ao se referir sobre essa inserção, Dolz e Schneuwly (2010, p. 147) afirmam que “[...] o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral

cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa na educação básica, faz-se necessária a adoção de uma postura pedagógica em que se estabeleça relação entre o trabalho com o texto e a gramática, isto é, que a língua não seja dividida em aspectos gramaticais e textuais. Isso implica dizer que questões de língua, de gramática, por exemplo, devam ser trabalhadas a partir da produção textual do aluno que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa na escola, visto que “[...] o papel da escola não é de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas a de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem [...]”. (POSSENTI, 2002, p. 83).

Dessa forma, acreditamos que, em tempos de pandemia, tal postura de ensino amenizará possíveis prejuízos, uma vez que “[...] os professores buscam fazer com que seus estudantes aprendam conteúdos considerados, socialmente, necessários, enquanto aguardam o retorno das aulas presenciais” (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 209). Acreditamos também que, por meio da atual realidade de ensino, o aluno será instigado a ampliar ainda mais outros domínios de usos da língua dos quais ele ainda não os tem e que deverá tê-los para que possa ampliar a sua competência comunicativa.

3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao estabelecermos alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia, procuramos situá-los nos aspectos textuais e gramaticais e numa abordagem produtiva de ensino. Sobre essa abordagem, Travaglia (2000, p. 39) afirma que ela tem por objetivo “[...] ensinar novas habilidades linguísticas [...]”, uma vez que amplia o conhecimento dos alunos acerca dos recursos que o fazem entender melhor a sua língua. Nessa abordagem de ensino, a língua é vista como instrumento de interação comunicativa a qual se constitui em um dado contexto sócio-histórico e ideológico definidos.

A abordagem produtiva busca, por meio de sua metodologia, ensinar novas variedades linguísticas, pois o aluno é levado a ampliar o uso que já faz da língua de um modo mais eficiente e nas diversas situações de interação sociocomunicativa. Assim, ao propor um ensino mais eficaz, portanto produtivo, o professor proporcionará ao aluno nessa abordagem, sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos que ele já domina, desenvolver outras variedades da língua, dentre elas o domínio da norma culta e da modalidade escrita da língua portuguesa.

Dessa forma, considerando, como vimos, o panorama atual em que se encontra a educação básica, acreditamos que um encaminhamento eficaz para um ensino de língua portuguesa no formato remoto não se realizará sem algumas implicações teórico-metodológicas, quais sejam:

a) o ensino da língua conduzido na perspectiva da descrição e da reflexão linguísticas, do estudo dos gêneros e da promoção do letramento, por intermédio do estudo dos mais variados textos;

b) “[...] o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto.” (ANTUNES, 2003, p. 121);

c) a pertinência do ensino, ao serem exploradas questões de gramática, está nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente nos leva a fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto de estudo e, muito menos, de avaliação. (cf. BRASIL, 1998, p. 53-69; ANTUNES, 2007, p. 81-82).

Na confluência dessas implicações, acentuam-se pontos comuns que propõem pensar o ensino de língua portuguesa na articulação de elementos teóricos e metodológicos que consideram a língua em uso e, por extensão, o texto em discurso. Pensa-se, pois, numa perspectiva de ensino que leve em conta, em associação com a gramática, os gêneros de discurso, os tipos de texto e as operações de textualização (Cf. BRANDÃO, 2004), o que caracteriza o tipo de ensino produtivo já abordado anteriormente.

Nesse caso, evita-se o trabalho apenas com regras, característica de uma abordagem de ensino prescritiva. De acordo com Travaglia (2000 p. 39), essa abordagem baseia-se nos conceitos de “certo” e “errado”, e atende somente a um dos objetivos do ensino de língua materna “[...] o de levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão”, isto é, tornar conhecida a norma padrão do português que está diretamente ligada à gramática normativa.

Vejam que, em um ensino no formato remoto, a diversidade de gêneros possibilita ao professor apresentar aos alunos trabalhar a adequação no uso da linguagem a partir do contexto de interação. Essa adequação pode ser discutida, por exemplo, em gêneros digitais como o *podcast*, o fórum de discussão, os *chats*, o *e-mail*, a videoaula, dentre outros, que não eram comuns no formato presencial, mas o são nas aulas virtuais. Por meio dessa discussão, os

alunos serão levados a perceber que a leitura e a escrita desses gêneros atendem a uma necessidade social, que lhes permitirá analisar e refletir sobre a linguagem a ser empregada, considerando o grau de formalidade dos interlocutores e o propósito comunicativo.

Assim sendo, como encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino no formato remoto, sugerimos que o professor trabalhe, em sua prática, com a leitura e a escrita de gêneros digitais produzidos pelos alunos, como *chats* e *e-mails*, para, a partir deles, apresentar exemplos de usos de questões de língua, abordados na escrita desses gêneros, que se aproximem da norma padrão ou se afastem dela. A partir dessa prática, o professor não irá ocupar seu tempo com o cotejo de listas de regras gramaticais descontextualizadas, ou reduzir a aula a esse procedimento.

Com isso, espera-se uma aula no formato remoto voltada para a reflexão sobre o funcionamento da língua, considerando usos mais regulares e outros usos possíveis que, muitas vezes, não fazem parte da prática linguística dos alunos, mas cujo conhecimento é importante, visto que o ajudará a ampliar a sua competência comunicativa e, dessa forma, a prepará-lo para a vida em sociedade, principalmente numa nova realidade que, agora, é também virtual. Ao abordar sobre esse assunto, Geraldi (2003, p.193) afirma que é impossível

[...] prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula. Em outras oportunidades já distingui tais atividade levando em conta uma certa categorização de problemas que, em emergindo em textos de alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta. Esta categorização seguia basicamente os seguintes aspectos: [...] problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado.

Além disso, o professor deve procurar trabalhar empregos da língua, considerando a linguagem em funcionamento, concretizada por meio das diversas funções que ela desempenha na interação verbal. Nesse caso, a prática pedagógica volta-se “[...] para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva interacional e funcional, em que os fenômenos linguísticos são tratados como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural” (BARBOSA DA SILVA, 2011, p. 146).

Nesse norte, Oliveira e Wilson (2008, p. 239) reforçam essa ideia ao afirmar que a abordagem funcional pode ser considerada valiosa para a atividade de ensino de língua, uma vez que

- a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão;
- b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfosintático, se chegar à depreensão dessas funções.

Sugerimos também que o professor, em sua prática no formato remoto, incorpore atividades de incentivo ao estudo relacionado com a problematização de questões de língua, nos diversos contextos de interação verbal, os quais englobam os mais diversos gêneros textuais. Tais atividades poderão ser apresentadas em sala de aula virtual por meio das discussões nos *chats*, nos fóruns de discussão e nos *podcasts*.

No caso do trabalho com a língua portuguesa na etapa final da educação básica – o ensino médio, faz-se importante ressaltar que o professor poderá, a partir dos fóruns de discussão voltados para o conhecimento literário, apresentar exemplos que se aproximem da norma padrão e, conseqüentemente, da norma culta. Só assim, o aluno compreenderá que as questões de literatura podem também estar articuladas com as de língua.

Ainda no tocante à literatura no ensino médio, o professor poderá trabalhar com textos multissemióticos, especialmente os das culturas juvenis, possibilitando a aproximação com textos literários contemporâneos de origens diversas, como também os clássicos da literatura brasileira, promovendo a formação do leitor literário, bem como a operacionalização de conhecimentos de aspectos estruturais e estilísticos dos gêneros literários (lírico, épico, dramático) e suas formas (poema, crônica, romance, auto etc.), em conformidades com os encaminhamentos encontrados no BNCC, 2018.

Por fim, trata-se de oferecer aos alunos dessa última etapa da educação básica situações em que características próprias dos gêneros literários não sejam trabalhadas como classificações artificiais, fragmentadas e descoladas da experiência leitora, mas, muito pelo contrário, sejam percebidas na dinâmica da significação de textos e da apropriação criativa deles.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Como vimos, o cenário atual, em meio à pandemia da COVID-19, é bastante desafiador e de muita preocupação por parte de diversos setores da sociedade, em especial o educacional. Isso porque essa pandemia teve um impacto ainda maior com a mudança do funcionamento de

aulas presenciais para as atividades remotas nas escolas de educação básica, públicas e particulares.

Diante desse cenário, verificamos que houve uma mobilização de todos os envolvidos no setor educacional, dentre eles gestores e professores da educação básica, objetivando meios para tornar viável o ensino domiciliar dos alunos. Dessa forma, verificamos também a necessidade de estratégias de ensino adequadas para essa etapa da educação, em particular aquelas no formato remoto, por meio de plataformas digitais, redes sociais e em tempo real.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa no formato remoto, percebemos, neste artigo, que esse formato pode dar oportunidade aos alunos de trabalhar com gêneros voltados à realidade virtual e que fazem parte do seu dia a dia como, por exemplo, *podcast*, fóruns de discussão, *chats*, *e-mail*, dentre outros. Por meio dessa metodologia, o texto, como já abordado em estudos sobre o tema e nos documentos oficiais (PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999) e BNCC (BRASIL, 2018), é considerado ponto de partida e de chegada, o que permite ao professor desenvolver no aluno uma compreensão de sua realidade comunicativa e da estrutura organizacional da língua, além de poder proporcionar o envolvimento dos discentes ativa e criticamente, levando em conta o contexto de interação sociocomunicativa.

Ao nos referir às situações de interação sociocomunicativa, verificamos, nos encaminhamentos teórico-metodológicos, que a abordagem produtiva para o ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia é a mais adequada, uma vez que essa abordagem possibilita ao professor uma prática de ensino voltada a novas variedades linguísticas. Nesse caso, o aluno é motivado a ampliar o uso que já faz da língua de um modo mais eficiente e nos diversos contextos de interação, principalmente no contexto de interação virtual.

Por fim, verificamos ainda que, nos encaminhamentos teórico-metodológicos, uma prática-pedagógica centrada nos gêneros textuais, tendo esses gêneros textuais como ponto de partida e de chegada, no ensino de língua portuguesa no formato remoto, possa possibilitar ao professor desenvolver nos alunos adequar o uso da linguagem a partir do contexto de interação. Essa adequação pode ser trabalhada, por exemplo, em gêneros digitais como o *podcast*, o fórum de discussão, os *chats*, o *e-mail*, a videoaula, dentre outros, que não eram comuns no formato presencial, mas o são nas aulas virtuais. Com isso, como vimos, os alunos serão levados a perceber que a leitura e a escrita desses gêneros virtuais atendem a uma necessidade social, que lhes permitirá analisar e refletir sobre a linguagem a ser empregada, considerando o grau de formalidade dos interlocutores e o propósito comunicativo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontros & interações*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA DA SILVA, Célia Maria Medeiros. *A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz*. Editora Appris: Curitiba, 2011.
- BARROS, Kazue Saito Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. da S.; CABRAL, Ana Lúcia T. (Org.). *Interações virtuais. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos (SP): Claraluz, 2008.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Gêneros do Discurso: unidade e diversidade. In: *Polifonia*, 8, p. 1-18, 2004. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/89>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]* – Brasília: Inep, 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2010.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K.. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. rede – *Revista Diálogos em Educação*, v. 1, n. 1, janeiro-junho, 2020.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NEVES, Mara Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E TENSÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES

Maria do Socorro Lopes da SILVA¹²⁵
Daliane do Nascimento dos Santos RODRIGUES¹²⁶

1 INTRODUÇÃO

O cenário social e econômico atual exigem profissionais qualificados para o atendimento à demanda de um sistema de capital produtivo. O contexto educacional, também se encontra no cerne da questão, visto que em seu processo de democratização incidu mudanças nas políticas públicas, mobilizando novas perspectivas no que diz respeito também à formação contínua do professor.

Várias lógicas dos pensamentos hierárquicos dos que compõem o corpus do sistema educacional, impõem uma mera repetição de conteúdos e técnicas pensados e idealizados por um grupo e traduzidos em metas estabelecidas e conteúdos instrumentalizados que visam o esvaziamento das práticas pedagógicas dos docentes.

Essas demandas da sociedade requerem do docente uma postura de adequação a esses pensamentos ideológicos. Atualmente vivemos uma situação atípica de pandemia gerada pelo novo coronavírus 2019 (COVID-19), denominado de vírus (SARS-CoV), causador de doença respiratória, como uma das consequências a necessidade de isolamento social e a resignificação do modelo de ensino remoto.

O professor, um profissional mediador da aprendizagem, advindo de uma formação constituidora de saberes, deve refletir sobre essas concepções impostas e primar pelos princípios e valores das práticas, de maneira que venha a fortalecer o processo da emancipação humana.

Desse modo, o professor vive essa crise de identidade, ora deve atender essa política imposta de resultados, ora fala mais alto a possibilidade de adotar práticas que veiculam a formação humana e a transformação da sociedade e ainda se adequar aos novos modelos de ensino remoto.

Dessa forma, a formação contínua constitui um importante mecanismo de renovação, de esperança e resignificação de uma postura docente ao enfrentamento da situação descrita e

¹²⁵ socorrolopes.mi@gmail.com. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

¹²⁶ dalianenascimento@yahoo.com.br. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

que deve traduzir numa relação de constante amadurecimento e constituição da identidade docente, pois é o momento de reflexão da prática e aprofundamento teórico.

Diante disto, objetiva-se refletir as implicações na prática dos docentes de Língua Portuguesa no ensino híbrido a partir da formação contínua. Relatamos no presente artigo as vivências no curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa no município de Acarape, Maciço de Baturité - Ceará. Explicitamos também os resultados apontados e todos os caminhos teóricos percorridos para a sua execução, mediante exposição das respostas dos docentes na pesquisa.

A Secretaria Municipal da Educação é constituída por docentes que ministram formação continuada para professores desde a Educação Infantil, Anos iniciais e Finais da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

Dentro desse contexto, os formadores são conhecedores da realidade, visto que alguns contemplam anos de experiência no exercício de sala de aula, o que facilita o diálogo nas formações e oportuniza reflexões acerca das teorias e práticas docente. Portanto, “A ideia de professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola” (IMBERNON, 2010, p. 47-48).

Desta feita, dentro da formação contínua é proporcionado aos docentes situações que viabilizam uma postura reflexiva, com a perspectiva de permanente busca de conhecimento para uma melhor atuação no exercício de suas funções, principalmente no momento atual de ensino híbrido.

Nessa perspectiva, Freire (2013) acentua que:

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (p. 56).

A formação contínua de professores deve ser um compromisso profissional no intuito de melhorar a prática docente e aprofundar os conhecimentos de maneira crítica, tendo como base para essa trajetória formativa a implementação de uma resposta positiva na sala de aula com os discentes.

Corroboramos com Almeida e Fernandes (2020) quando enfatizam que

[...] a formação continuada, como parte do desenvolvimento profissional dos professores, é um elemento potente para a (re)configuração de sua profissionalidade, por trazer para as ações dos cursos e encontros a reflexão situada sobre o trabalho do professor (p. 87).

Na assertiva, entendemos que em qualquer nível de modalidade de ensino é um processo que demanda do docente o aperfeiçoamento profissional, a propriedade dos conteúdos e o planejamento das ações pedagógicas que permeiam o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa dentro do cotidiano escolar.

Assim, busca-se o fortalecimento de vivências e trocas de experiências entre os pares dentro do contexto de formação, mesmo sendo desenvolvido um trabalho de desempenho e apreensão no que concerne a busca dos resultados. Contudo, há uma compreensão de cada especificidade de situação de ensino dentro de suas tensões e diversidades.

Dessa forma, as relações entre os docentes são fortalecidas nas formações realizadas mensalmente, durante o período de oito meses no decorrer do ano letivo. Os encontros eram realizados dentro da própria Secretaria Municipal da Educação (SME), com a pandemia os encontros passaram a ser virtualmente com a participação de 16 professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa.

Após a apresentação da introdução, delineamos na segunda sessão reflexões do papel do educador no contexto atual, situando o leitor às discussões dos desafios acerca das relações que se estabelecem no exercício da profissão docente. Por conseguinte, discutimos os procedimentos metodológicos na execução da pesquisa. Na quarta sessão, apresentamos os resultados com as inferências diante as falas dos docentes e, por último, as considerações finais.

2 REFLEXÕES DO PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO ATUAL

Com o paradigma da racionalidade técnica imposta durante grande parte do processo histórico-educacional no contexto brasileiro, especialmente com a compartimentalização do conhecimento, atualmente vários elementos ainda permeiam a organização do trabalho de uma forma a ser ressignificada pelos docentes.

Assim, o ensino se constitui, em grande parte, como transmissão de conteúdos e o professor apenas como um técnico, meramente repetidor, desconsiderando os conhecimentos prévios construídos na sua identidade docente ao longo de seu processo formativo.

Na concepção de Pimenta (2012), ensinar é uma atividade do meio social que de forma complexa há a modificação por meio da interação do docente e discente em diferentes contextos, o que vem a possibilitar uma transformação dos indivíduos no contexto o qual estão inseridos. Desse modo, a utilização da prática didática desenvolvida em um ensino e aprendizagem, deve constituir docentes problematizadores e críticos diante da realidade que emerge de todos os âmbitos do cenário social.

Essa politização deve se fazer presente, principalmente no palco da formação continuada que é um vetor de aprimoramento do trabalho pedagógico, do desenvolvimento profissional e da articulação entre a teoria e a prática.

Costa (2020) enfatiza que

[...] a prática, portanto, irá ajudar os profissionais a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional, pois é nela que estão situados os diferentes determinantes que interferem no movimento histórico em que se faz presentes os fenômenos de ensinar e aprender (p. 514).

A autora ainda orienta “[...] que os conhecimentos teóricos, mesmo sendo importantes, não são suficientes para o exercício da docência, que demanda constante aprendizado teórico-prático na gestão da carreira[...].”

Destarte, na ação pedagógica deve se fazer presente a junção da teoria e prática, objetivando uma práxis libertadora, pautada no respeito e na valorização do ser humano.

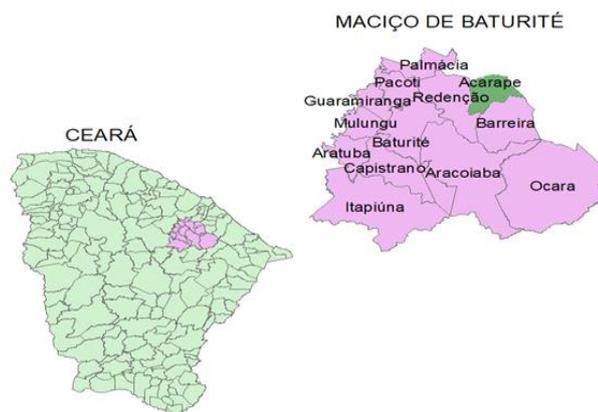
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste artigo, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, levando em conta a forma singular dos participantes da pesquisa. “Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (MINAYO, 2013, p. 79).

Em relação ao procedimento técnico empregou-se o diálogo com gravação dos áudios com a devida permissão dos docentes.

Os sujeitos da investigação foram 16 professores que lecionam Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Acarape, que fica a cerca de 56 km da capital do Estado do Ceará, como mostra a figura abaixo:

Figura 1: Mapa da Macrorregião de Baturité-CE.



Fonte: IPECE (2018).

De acordo com a figura do mapa, Acarape é um município de pequeno porte, contando, atualmente, com sete escolas municipais, dois centros de educação infantil, uma escola de Ensino Médio, onde também é situado o Campus dos Palmares com sede da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em Redenção-CE.

De acordo com Minayo (2007), as técnicas usadas para as coletas de dados organizadas em forma de grupo, complementam os outros instrumentos de coleta como observação, aplicação de questionário individual e semiestruturado, como uma das formas de avaliar os achados da pesquisa.

Assim, através da coleta e análise das informações alcançadas na pesquisa de campo é que se pode conferir ou refutar as proposições propostas e, finalmente, responder as questões de pesquisa (YIN, 2009).

Diante essa proposta, analisamos as respostas, levando em conta o contexto real e a relevância das vozes dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os docentes participantes da pesquisa demonstraram bastante compromisso com a profissão e principalmente na realização pessoal. Abaixo descrevemos minuciosamente o perfil de cada um.

Quadro 1: Perfil dos docentes.

DOCENTES	NÍVEL	TEMPO DE SERVIÇO	VÍNCULO
-----------------	--------------	-------------------------	----------------

D1	Graduanda de Letras	3 Anos	Contratada
D2	Graduanda de Letras	4 Anos	Contratada
D3	Graduada em Letras	1 Ano	Contratada
D4	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	8 Anos	Contratada
D5	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	28 Anos	Efetiva
D6	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	13 Anos	Efetiva
D7	Graduada em Língua Portuguesa	29 Anos	Efetiva
D8	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	23 Anos	Efetiva
D9	Graduada em Língua Portuguesa	30 Anos	Efetiva
D10	Mestre em Educação	23 Anos	Efetiva
D11	Mestre em Educação	22 Anos	Efetiva
D12	Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Renováveis	1 Ano	Contratada
D13	Graduada em Letras	5 Anos	Contratada
D14	Especialista em Língua Portuguesa	23 Anos	Efetiva
D15	Graduanda em Humanidades	1 Ano	Contratada
D16	Graduada em Pedagogia	28 Anos	Efetiva

Fonte: Autores (2020).

De acordo com a descrição da Quadro 1, os professores vivenciam a constituição docente com diferentes possibilidades de trocas de experiências em virtude do tempo de serviço. Esse processo conduz em um movimento de desenvolvimento nas formações através do diálogo que entrelaça a reflexão à luz da teoria e da prática diária de sala de aula.

Na assertiva, para averiguarmos suas práticas pedagógicas, indagamos sobre as ações desenvolvidas com a gramática dentro de sala de aula no ensino híbrido. Destacamos as respostas mais incisivas que serão identificadas por codinomes de D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7... para a preservação de suas identidades.

Eu trabalho a gramática para a vida, pro dia a dia, textos que estão ao nosso redor porque a língua formal é a que tem prestígio, por isso, nós, enquanto professores, temos que oportunizar esse estudo para que o aluno saiba usar adequadamente. Trabalho mais com o texto: ler, compreender e oralidade. Dentro desse contexto vou trabalhando a gramática, vou dinamizando diante do cenário que estamos vivendo. (D1)

Trabalho a gramática dentro do texto, de acordo com situações, pois quando trabalhamos a gramática separadamente, quando fazemos perguntas, percebemos que os alunos esquecem totalmente o que de fato é a gramática que ele acabou de estudar nos anos anteriores. (D2)

Quando eu iniciei na minha carreira trabalhávamos a gramática, por exemplo: verbos, advérbios, tudo de forma muito separada. De repente unificou. Foi muito difícil essa junção. Com certeza, para os alunos, se tornou bem mais fácil esse estudo da gramática dentro do texto. (D3)

Antigamente eu trabalhava o dia da gramática, o dia da leitura e compreensão do texto e o dia da produção de texto. Hoje eles já são habituados a esse novo trabalho, retirando tudo do texto. (D4)

Diante as colocações dos docentes percebemos uma tendência ao processo de ensino estrutural e gramatical da língua. Para Bagno (2007, p.45), “[...] todo e qualquer indivíduo varia à sua maneira de falar, monitora mais ou menos seu comportamento verbal, independente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária etc.” Neste sentido, as falas implicam que a ação de ler induz o texto como pretexto, este é requisito básico para o ensino normativo das estruturas e funções.

Conforme Travaglia (2013) há três concepções básicas de gramática: Gramática teórica: teoria linguística ou gramatical que objetiva apresentar como é o mecanismo da língua, ou seja, a sua constituição e o seu funcionamento. Desse modo, ao analisarmos as percepções dos docentes, percebemos uma mesclagem do trabalho desenvolvido com a gramática ao mesmo passo que constatamos uma tomada de decisão promovida pela reflexão e transformação da prática.

Dentro desse contexto, Freire (1996, p. 43) ressalta que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Nessa perspectiva, percebemos a sede dos professores em adotar novos mecanismos de escolha que possam aprimorar a prática e conseqüentemente o ensino e aprendizagem.

Dando continuidade, indagamos sobre a importância do ato de planejar para melhoria da prática:

Trabalho no meu planejamento atividades que de fato os alunos apresentam dificuldades. O que mais meus alunos sentem dificuldades é justamente o sentido da palavra dentro do contexto. Isso eu sempre enfatizo no meu planejamento para amenizar essa dificuldade. (D5)

Um dos maiores desafios pra mim é a produção de texto, o que se agravou nesse período de ensino híbrido, justamente porque eles não querem ler, então no meu planejamento busco sempre enfatizar a leitura e a produção em minha prática. (D6)

Procuro planejar em cima das dificuldades dos alunos. Percebo que eles são muitos pobres de vocabulários. Eu trabalho em uma pequena comunidade em uma escola muito pequena, há até dificuldades de acesso à internet, porém busco diversos gêneros textuais e trabalho no dia a dia. (D7)

Eu já estou com vinte e oito anos de serviço, porém acho primordial o planejamento, principalmente quando sentamos com os demais colegas da área para a troca de ideias e atividades e nos permite também rever nossas estratégias em sala de aula. (D16)

No processo de formação, os docentes são os protagonistas ativos na construção de sua própria prática e principalmente na interação e na troca de experiência de suas atividades, oportunizado também pelo momento do planejamento. Com esse sentido, Nóvoa (1997, p.26) destaca que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nessa perspectiva, essa prática docente se mantém continuamente em busca da construção do saber, em uma ressignificação da constituição de uma nova conduta profissional.

Na oportunidade, os entrevistados foram convidados a explanarem os diferentes olhares sobre as experiências de sala aula:

Eu passei cinco anos na Universidade e meu desejo sempre foi ensinar e fazer a diferença nas vidas dos meus alunos. Hoje, percebo pela experiência que tenho em sala de aula que sou uma aprendiz, pois todos os dias aprendo com meus alunos e diante das dificuldades com o uso das tecnologias, aprendo também em nossa formação e nas trocas de experiências com os meus colegas de trabalho. (D9)

Faço parte da mesma escola há muito tempo. Temos um bom relacionamento. Todos colaboram, desde o porteiro a cantina. A cada ano nos deparamos com novos desafios e pensamos que não iremos conseguir. São várias as dificuldades, porém a fé, a resiliência e a união fazem com que superemos tudo no decorrer do ano. (D16)

De acordo com as experiências dos anos em sala de aula, pensamos que sabemos e pudemos conduzir qualquer situação. No entanto, nos deparamos com diversos jovens em situações de vulnerabilidades, nos sensibilizamos com as dificuldades de vivências dos alunos no ensino híbrido e dessa forma vamos aprendendo a lidar também com as dificuldades refletidas em sala de aula. (D14)

A partir dos desafios da docência é que se deve implementar a prática, considerando as falas “cada ano nos deparamos com novos desafios”, “diante das dificuldades, aprendo” e “nos sensibilizamos com as dificuldades” os professores relatam as dificuldades, mas, sobretudo, a aprendizagem destacada com os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Isso conduz principalmente ao processo de reflexão, o que subjaz ao professor realizar pesquisas e aprofundar conhecimentos que venham contribuir para preencher todas as dificuldades das lacunas deixadas.

No exercício da docência submerge a natureza técnica, ética, estética e também política (RIOS, 2010). Tudo isso gera uma relação entre os docentes e discentes, ou seja, é nesse convívio que se constrói um fator determinante para a edificação de uma nova postura de valores e princípios que venham a contribuir para a formação do saber e humana do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo buscamos refletir as implicações na prática dos docentes de Língua Portuguesa no ensino híbrido a partir da formação contínua, visto que esse processo incide diretamente no processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa possibilidade formativa, que busca reflexões do contexto de sala de aula, percebemos a demanda das responsabilidades que recaem sobre o docente de Língua

Portuguesa, e, sobretudo, ainda carrega o peso, na visão de muitos, como a única disciplina responsável pelo desenvolvimento da leitura e escrita.

Durante as colocações dos docentes, percebemos uma formação humanizada, direcionada para a reflexão da própria prática e voltada para o desenvolvimento de formação também dos sujeitos, ou seja, dos discentes.

Assim, os docentes apresentam-se completamente envolvidos com a formação continuada, buscando associar a prática, convergindo sempre as novas exigências apresentadas e vivenciadas na sociedade, porém com ações e posições críticas perante as políticas que centralizam na figura do professor as atenções de culpabilização quando os resultados não são alcançados diante as metas definidas.

Os resultados apontaram que a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa, contribui para o aprofundamento dos conhecimentos através das trocas de vivências das práticas docentes e fortalece o processo de ação e reflexão como princípios embaixadores de uma práxis transformadora que perpassa todo o caminho da constituição da identidade docente, principalmente no cerne do ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; FERNANDES, Tiago Rufino. Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v.27, n.1, p. 68-92, jan./abr./2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52747/28185>. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-3>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso-por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, Tereza Cristina Lima; COSTA, Elisângela André da Silva. Formação Continuada: Contribuições para Práxis Docente do Professor das Séries Iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2837/1639>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 9. ed., 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. O Protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: YOSHIE, U. F. Leite [et al]. (Org.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores.** [recurso eletrônico]. Araraquara/SP: JM Editores, 2012, v. 1, p. 54-68.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, Robert K. **Case study research, design and methods** (applied social research methods). Thousand Oaks. California: Sage Publications, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática:** conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Biblioteca Básica de Alfabetização e Letramento).

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DIANTE DE UM CONTEXTO PANDÊMICO

Tatiane Dark dos Santos SOUZA¹²⁷
Jane Cristina Beltramini BERTO¹²⁸

1 INTRODUÇÃO

O referido artigo aborda a revisão e a reescrita no Ensino Fundamental I como etapas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, visando ao aprimoramento linguístico-discursivo dos alunos e a uma prática mais reflexiva pelo docente. Buscamos averiguar o processo de escrita de uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação do município de Santa Cruz da Baixa Verde-PE, por meio da pesquisa-ação, bem como atender as etapas de revisão e de reescrita, nos tipos de correção realizados nas produções escritas dos gêneros textuais “Tira” e “Carta”, visando ao aprimoramento da competência escritora dos alunos, naquela série e período.

O estudo orienta-se para o atendimento às propostas curriculares federais e estaduais para o ensino da escrita na educação básica e, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos nas propostas didáticas, verificadas nas turmas de 3º anos/séries, propomos um trabalho de revisão e de reescrita mediada pelo professor a partir da correção dos trabalhos¹²⁹. Dessa forma, tínhamos como hipótese que os alunos passariam a ter um maior diálogo com o texto produzido e outras oportunidades de rever a sua escrita no texto por meio dos processos de revisão e reescrita. Por outro lado, para o docente rever os tipos de correção empregados para a mediação e avaliação dos materiais, percebendo como estes podem auxiliá-lo na prática diária.

Assim, a pesquisa envolveu o ensino e a produção escrita por meio dos gêneros textuais “Tira” e “Carta”, com interlocutor definido, rompendo com a tradicional escrita “para a escola” que permeia as práticas pedagógicas. As análises e resultados obtidos ao longo do período pesquisado revelaram maior interesse dos alunos, autonomia e atendimento às correções implementadas, no processo de revisão e de reescrita textual, contudo, na atual perspectiva, o

¹²⁷ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores PPGFP/ UEPB.E-mail: tatianedark2@gmail.com

¹²⁸ Professora Adjunta no curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada- PE; Coordenadora e pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLÉ (CNPq- UAST-UFRPE); E-mail: jane.beltramini@gmail.com;

¹²⁹ A pesquisa é um recorte dos estudos realizados para o Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na UAST-UFRPE (2019).

processo de produção textual advindo do ensino remoto tornou-se quase que inevitavelmente um processo inócuo, sem a devida atenção a revisão e a reescrita textual.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Partindo do pressuposto de que é por meio da revisão e a reescrita textual, que emerge o aprimoramento da competência escritora dos alunos (BERTO, 2016), faz-se necessário que enquanto professores tenhamos conhecimento sobre a pertinência de cada um desses processos, como meio de facilitar essa compreensão. Assim, de acordo com Menegassi (2010, p.76), o processo de escrita, revisão e reescrita não são etapas estanques, mas recursivas podendo ocorrer a todo momento durante o trabalho de produção textual. Assim, pode-se verificar em alguns aspectos de análise da escrita que “[...] o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema”.

Nesse sentido, podemos perceber nas produções escritas escolares resíduos do que foi discutido nos momentos prévios de interação/conversa o, decorrentes da apresenta o do tema, entre aluno e professor/turma, bem como o que de fato os alunos podem ter compreendido acerca do que o professor ou a proposta exigiu no trabalho em sala de aula.

Se tomarmos a avalia o da produ o textual como processo de m o dupla, nessas pr ticas, o professor pode empregar elementos para verifica o dos objetivos, a partir da autoavalia o no sentido de verificar se a proposta atendeu aos objetivos e se os crit rios estipulados previamente para essa verifica o de aprendizagem foram alcan ados, confirmados pelo pr prio aluno diante de seu texto. Como salienta Antunes (2006):

[...]Qualquer pr tica de avalia o escolar deve incluir a dimens o da autoavalia o. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu pr prio processo de aprendizagem [...]. A esse olhar do aprendiz vir  juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que n o foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, se se tratar de atividades de linguagem. Evidentemente, n o se est  considerando aqui apenas a avalia o feita nas tradicionais provas bimestrais, mas toda a atividade de produ o com que se envolve o aluno, cuja avalia o, como ressaltamos, n o pode ficar a cargo exclusivo do professor [...] (ANTUNES, 2006, p. 164).

Os Par metros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), definem o “escritor competente” como sendo um indiv duo, “capaz de olhar para o pr prio texto como um objeto

e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1998, p. 48). Nesse sentido, a revisão pode ser realizada pelo próprio produtor, porém com intervenção docente, tanto vinculada à forma como também ao conteúdo.

São as estratégias de revisão orientada, tais como leitura entre pares, tabelas, bilhetes orientadores e outros mecanismos, que no momento de retomada do texto, podem orientar o próprio aluno à reescrita do texto, a fim de deixá-lo adequado à situação de enunciação (MENEGASSI, 2010). No processo de reescrita, de acordo com as intervenções realizadas pelo docente e pelo aluno autor, individualmente ou em pares, permitem que o aluno reescreva o texto fazendo acréscimos e deslocamentos de ideias e trechos, procedendo a uma nova versão do texto, como apontam os estudos sobre reescrita em relação aos pressupostos curriculares oficiais (BERTO, 2018).

Com relação ao caráter dialógico da prática, os autores apontam que aprender a escrever é um processo de idas e vindas, em que esta passa por um aprimoramento, ou seja, renova-se a partir de cada texto e de cada escrita.

Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância (SUASSUNA, 2014, p. 121).

No que concerne aos meios de correção, percebemos a pertinência deles como forma de auxiliar o aluno dialogar com o próprio texto, além disso visam à melhoria da prática docente, podendo assim ser um fator que vem a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como afirmam os estudiosos da área. Ruiz (2013), aponta que a refacção textual é feita pelo aluno por meio da reescrita, da reelaboração, reestruturação e da retextualização do seu texto a partir da correção proposta pelo professor. Uma vez que a refacção textual é realizada a partir de dois meios “*in loco*”, isto é, no corpo da própria produção/redação, ou “errata”, no pós texto, sendo que, a refacção textual “*in loco*” é realizada por meio da reescrita colocada acima da escrita original.

Ao tratarmos sobre as refacções textuais, urge destacarmos que são diferentes mecanismos empregados para a correção apontados por Ruiz (2013) como correção do tipo

resolutiva, indicativa e classificatória, advindas de estudos precursores sobre o processo de avaliação nas produções escritas escolares. Dentre estas, as do tipo resolutivo, parecem não apresentar tanta dificuldade para o aluno, pois este terá apenas a tarefa de copiar de acordo com as alterações feitas pelo professor. Já as refacções voltadas para as correções do tipo indicativa, por indicar precisamente no texto onde há inadequações, levam o aluno à compreensão dos problemas de seu texto, para que, a partir dessa análise, seja realizada a reescrita. Ao tratarmos das refacções voltadas para as correções do tipo classificatória, propõe-se ao aluno uma compreensão dos símbolos metalinguísticos deixados no texto do aluno pelo professor e, pela mediação ao atendimento de cada ponto indicado.

Assim, Ruiz (1998) agrupou as correções em monofônicas e polifônicas sendo que as monofônicas se adequam quando o professor apresenta as alterações a serem aplicadas, anulando a presença do outro no discurso. Enquanto a polifônica, adequa-se às correções classificatória, indicativa e interativa, pois permitem a participação efetiva do outro no discurso, concluindo que, não somente a correção classificatória, mas também a indicativa e a interativa são polifônicas. O professor pressupõe explicitamente a presença do outro no discurso, na medida em que se utiliza de uma metalinguagem que requer a participação do outro na construção das alterações previstas, como também na reescrita.

Quando o professor aplica o método de correção resolutiva, nesse aspecto torna-se monofônico, pois é anulado o discurso e a presença do outro, que neste caso será o aluno, no processo de reescrita textual. Por fim, ainda de acordo com Ruiz (2013), a refacção das correções do tipo textual-interativa, indicam uma refacção em que o professor o auxilia por meio de bilhetes deixados no final do texto, conduzindo-lhes a uma compreensão das melhorias pra o texto, conduzindo-o à reescrita textual, como verificamos nas produções analisadas nesse estudo e apresentadas na sequência.

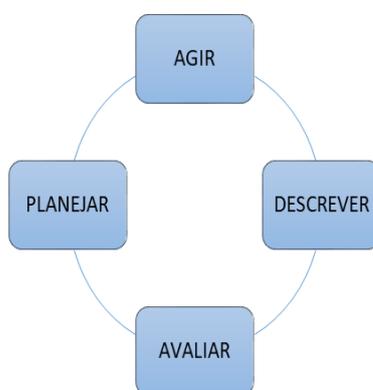
2.1 O GÊNERO TEXTUAL CARTA NA SALA DE AULA

Nessa perspectiva e a partir das considerações de Marcushi (2002), os gêneros textuais são uma oportunidade para que possamos lidar com a linguagem em seus mais diversos usos no dia a dia.

Partimos da afirmação de Bakhtin (2004), sobre a interação e a comunicação verbal por meio dos gêneros discursivos, quer nas sequências textuais veiculadas na e pela escola, quer pelos gêneros textuais que circulam socialmente, e que são considerados objeto de estudo nas aulas de produção textual, referenciados pelos documentos curriculares oficiais.

No processo de elaboração deste estudo caracterizado como uma pesquisa-ação, que intercalada com a prática reflexiva auxilia os docentes, posto que para Elliot (1991), a pesquisa-ação aproxima o docente da avaliação de sua própria prática ao colocá-la em ação, através de ações diárias, em que reflete e se analisa nesse campo da ação docente, como também a investiga, resumida no diagrama 1. Dessa maneira, nota-se a junção da pesquisa-ação e da prática reflexiva, pois ambas subsidiam o docente a pensar, avaliar e reformular procedimentos metodológicos que propiciem um maior desenvolvimento das competências requeridas e de interação da turma, como apresentamos na figura a seguir:

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação/ adaptado



Fonte: Souza (2019)

Nesse ínterim, o estudo sobre os processos de escrita, revisão e reescrita, a partir da produção dos gêneros textuais “Tira” e “Carta” permitiu a compreensão das etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita organizadas e previstas para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que para cada uma delas, destacamos os seguintes passos metodológicos:

Quadro 1: Proposta

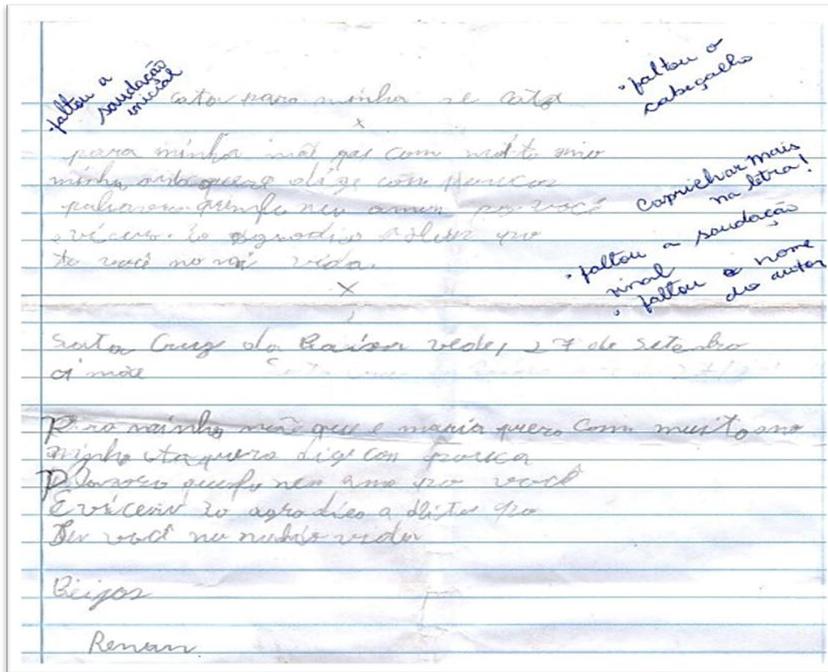
Gêneros Procedimento das atividades

Tira	<ul style="list-style-type: none">✓ Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos;✓ Explicação sobre o gênero a partir de exemplos do livro didático;✓ Explicação antes da produção;✓ Realização da produção;✓ Leitura do texto produzido;✓ Correção;✓ Realização da revisão e reescrita com a mediação docente;
Carta	<ul style="list-style-type: none">✓ Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;✓ Explicação sobre o gênero;✓ Explicação (passos para a produção)✓ Realização da produção;✓ Leitura do texto produzido;✓ Correção;✓ Revisão sobre o gênero, estabelecendo diferenças entre os gêneros carta e bilhete;

- ✓ Realização da revisão e reescrita do texto com a mediação do professor;

Fonte: Dados organizados pela autora (2019).

Nessa produção a turma foi orientada a fazer uma carta para um colega, a atividade apresentada anteriormente teve o intuito de explicar para os alunos de maneira concreta os elementos necessários em uma carta, sendo que esta primeira produção serviria como diagnóstico, isto é, um “norte”, para o direcionamento das demais atividades de produção.



Aluno F, produção escrita.

Para minha mãe essa carta

Para minha mãe que com muito amor quero te dizer com poucas palavras, o meu amor por você e agradeço a deus por ter você do meu lado.

Beijos

Renan

Aluno F, produção escrita. Versão digitada

Neste exemplo, realizamos uma correção textual-interativa, em que o aluno fez a reescrita de acordo com as correções propostas pelo docente; saudação, cabeçalho, nome do remetente. Destacamos que, na correção da produção levamos em consideração a apropriação acerca dos elementos do gênero.

Ainda nesse contexto, foram propostas a reescrita dos textos produzidos em que, a partir das correções, os discentes iriam realizar esse processo. Com base nesse trabalho percebemos

o nível de atendimento dos alunos às correções indicadas e, de acordo com a tabela 1, na sequência, com maior compreensão para as correções textual interativa.

2.2 A REVISÃO E A REESCRITA EM FOCO: ALGUMAS ANÁLISES

Apresentamos exemplares de textos produzidos pelos alunos com observações e indicações de correção realizadas pelo professor, com vistas à compreensão do processo de reescrita realizado pelo aluno, durante o processo de revisão e reescrita textual. Em primeiro plano, a produção inicial e depois a reescrita, a seguir, nas produções textuais de alunos denominados aqui como A, B, C, D e F.

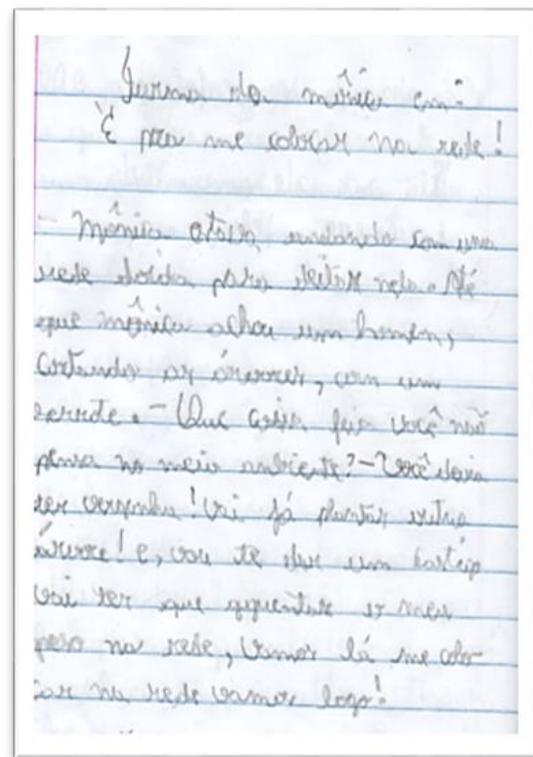


Texto aluno C- 1 versão

Turma da Mônica em: É pra me colocar na rede

Mônica estava andando com uma rede doida para deitar nela. Até que a Mônica achou um homem cortando as árvores, com um serrote; _ Que coisa feia você não pensa no meio ambiente? _ Você deveria ter vergonha! Vai já plantar outra árvore ! e vou te dar um castigo vai ter que aguentar o meu peso na rede, vamos lá me coloque na rede vamos logo!

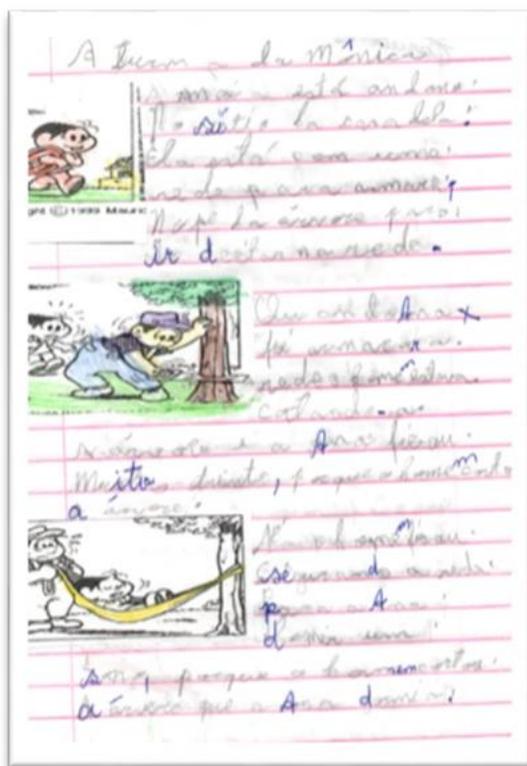
Texto reescrito aluno C- Versão digitada



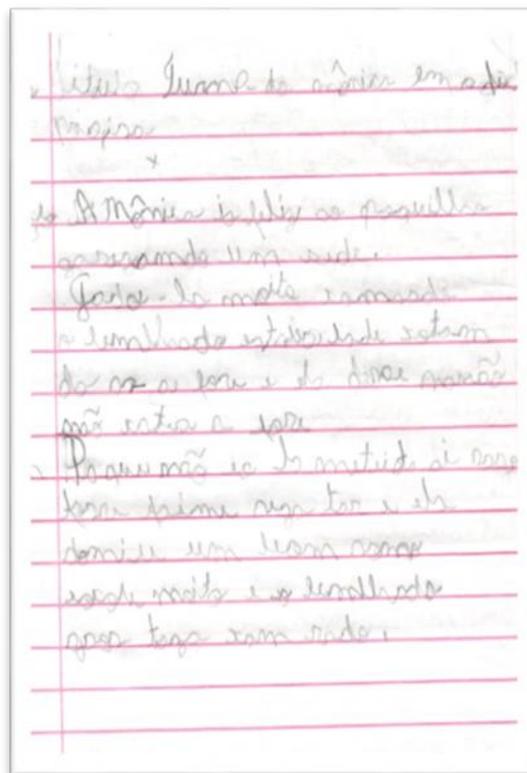
Texto aluno C - Reescrita

Observamos que o aluno fez a reescrita do texto levando em consideração as correções realizadas pelo professor por meio dos tipos de correção já discutidas por Serafini (1989), que visa a identificação não ambígua dos erros por meio de uma classificação, em que o próprio

professor sugere alterações, propondo que o aluno corrija seu erro sozinho, tendo assim autonomia para efetivá-las, com base nas orientações dadas pelo professor. Vejamos o outro exemplar, na sequência.



Texto aluno A- 1ª versão



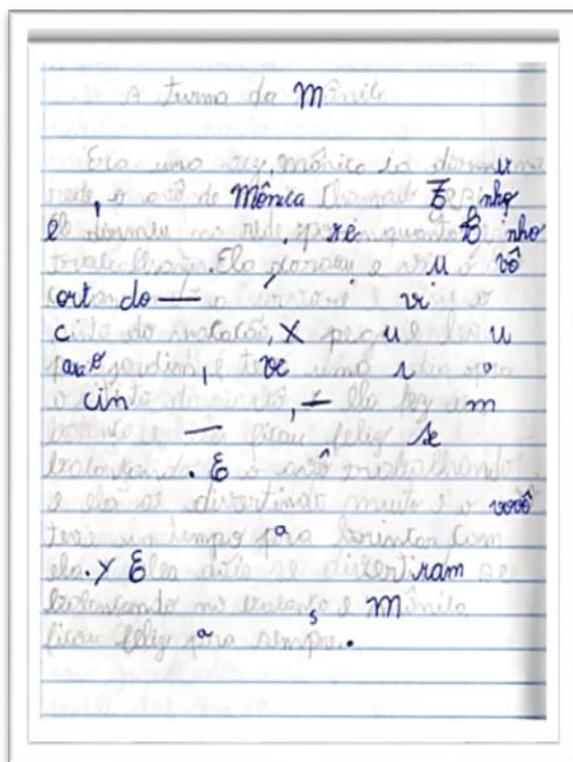
Texto - aluno A- Reescrita

Turma da Mônica em o bicho preguiça

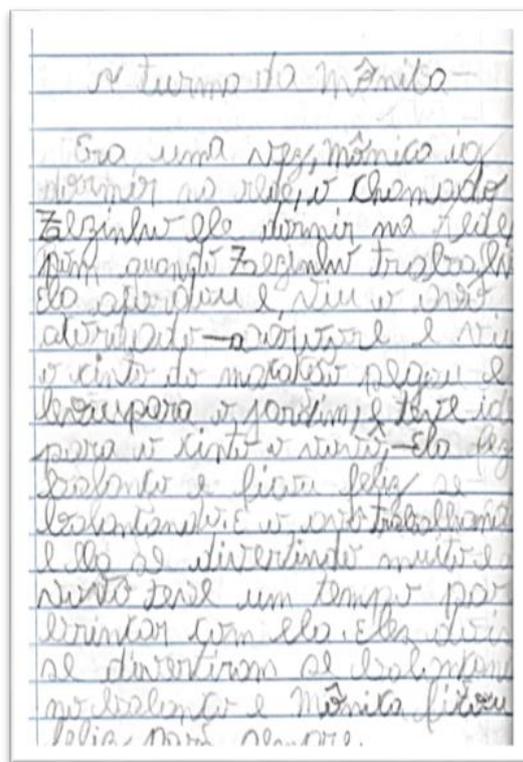
A Mônica ia feliz aos pulinhos avistando uma rede, quando a noite cansada lembrando que estava cantando e ela disse que não estava lá fora. Porque não ia dormir agora e ela dormiu um sono e acordou muito cansada....

Texto reescrito-aluno A- versão digitada

Notamos que nesse texto, o tipo de correção empregado pelo professor parece não permitir a compreensão do aluno, pois, ao não deixar claro, assinalar ou trazer informações sobre o porquê esses aspectos deveriam ser alterados, o discente não apresentou avanços durante o processo de reescrita, realizando a escrita de outro texto, com agrupamentos de frases, designando ausência de interação entre a correção realizada pelas indicações e o texto. Serafini, (1989) e Ruiz (2013) discutem que, neste tipo de correção, não ocorrem grandes alterações no que concerne ao sentido do texto, ocorrem somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais, e que neste caso apresentaram-se como tentativas de atendimento, sem direcionamento adequado, ao propor novas frases.



Texto aluno B- 1ª versão



texto aluno B - Reescrita

A turma da Mônica

Era uma vez, Mônica ia dormir na rede, o chamado Zezinho ele dormir na rede, bem quando Zezinho trabalhava. Ela acordou e viu o avô acordado - a árvore e viu o cinto do macacão pegou ele e levou para o jardim, e teve ideia para o cinto o vovô-Ela fez balanço e ficou feliz se balançando. E o avô trabalhando e ela se divertindo muito e o vovô teve um tempo para brincar com ela. Eles se divertiram se balançando no balanço e Mônica ficou feliz para sempre.

Texto reescrito aluno B- versão digitada

Percebemos que o discente não compreendeu os traços nas indicações propostas no texto, que significariam o corte de algumas palavras que não seriam necessárias, tomando-os como travessão, por exemplo. Após, o mesmo texto foi avaliado pela correção textual interativa, que visa uma interação entre o aluno e o texto, pelos comentários mais longos e o seu detalhamento, com intuito de ampliar as indicações para a reescrita eficaz do texto.

Desse modo, o discente compreendeu e atendeu as correções dos nomes de pessoas que são escritos com letra maiúscula, como por exemplo a escrita do nome Zezinho, bem como a correção dos sinais de pontuação que também foram contempladas por meio das indicações para a correção, visando a melhoria global do texto.

2.3 PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO TEXTUAL “CARTA” (COM INTERLOCUTOR DEFINIDO)

Na produção seguinte, como apresentação inicial do gênero, solicitamos a proposta de escrita de uma carta, conversamos seus elementos e o destinatário, que seria um amigo/colega de sala. Esse módulo teve o intuito de explicar para os alunos de maneira concreta os elementos necessários em uma carta, sendo a atividade e a explanação um “norte”, para o direcionamento da produção textual.

Na primeira correção elencamos as dificuldades que, no decorrer das correções foram assinaladas para a próxima atividade. Notamos que os discentes, em sua maioria, apropriaram-se das características composicionais do gênero e apresentaram uma boa produção, atendendo ao comando proposto, como apresentamos nas análises a seguir:



Aluno F (gênero carta)

Para minha mãe essa carta

Para minha mãe que com muito amo quero te dizer com poucas palavras, o meu amor por você e agradeço a deus por ter você do meu lado.

Beijos Renan

Aluno F, produção escrita. Versão digitada

2.4 ALGUNS RESULTADOS

Em nosso estudo foram realizadas atividades de produção textual escrita com os gêneros “Tira” e posteriormente “Carta”, decorrentes de atividades realizadas em sala de aula. As análises do primeiro bloco de textos, versou sobre os tipos de correção e encaminhamentos para a revisão e reescrita, bem como na segunda etapa do estudo, o bloco de textos com o gênero “Carta” passamos a observar o atendimento ao gêneros, temática, estrutura composicional e estilo, com vistas às análises. Com base nessa produção, elencamos os resultados na tabela 1.

Tabela 1: Resultados Iniciais

Nº de alunos 3º ano A	Nº de alunos que produziram com o gênero	que de acordo	Nº de alunos que apresentaram dificuldades	que	Nº de alunos que esqueceram algum elemento na estrutura do gênero
31	20		5		6

Fonte: Dados da pesquisadora (SOUZA, 2018).

Esse resultado apontou as dificuldades dos alunos quanto ao reconhecimento de elementos do gênero carta, embora com o desenvolvimento de algumas habilidades, sendo que estes ainda estão no nível silábico e apresentam dificuldades para produzir pequenas frases. Outros esqueceram de colocar alguns elementos estruturais necessários, que foram apontados para a reescrita do gênero, como se pode observar no texto da aluna Iasmyn.

Com relação aos alunos em nível silábico, estes estão sendo acompanhados pelos supervisores, como também participam de um reforço ofertado no contraturno, e os demais, estes apresentam um bom desempenho no decorrer da produção. Foram levados em consideração os elementos estruturais do gênero textual carta, tendo como objetivo observar se, na escrita deles, esses elementos foram de fato contemplados.

Essas análises apontaram que, no início da produção, muitos alunos ficaram confusos quanto ao gênero, trocando alguns elementos por elementos do gênero bilhete. Por isso, antes da produção, foi explanado sobre o gênero como também apresentado um modelo de carta (planificação), tendo como intuito explicar cada parte do gênero em questão.

Gráfico 1 - Resultados (meios de correção)

Apresentamos os tipos de correção empregados nos textos do bloco I, referente ao gênero textual “Tira”



Fonte: dados da pesquisadora (SOUZA, 2018)

O gráfico demonstra o desenvolvimento dos alunos tendo por base os meios de correções utilizados que se dividiram em correções: indicativa, resolutiva, classificatória e interativa ou textual-interativa, visto que o meio de correção que teve mais êxito foi o método de correção interativa, por permitir ao aluno dialogar com que ele produziu e ver onde precisava melhorar, por meio das colocações escritas pelo docente. Assim, notamos a pertinência da mediação e do acompanhamento do docente no decorrer das produções e de como esses meios de correção podem subsidiar o professor no processo de ensino e aprendizagem aliados à produção de textos.

Vale ressaltar que essas correções foram realizadas no início do trabalho com a turma, uma vez que ainda não havia um conhecimento sobre os meios de correção, tampouco sobre suas características, que fomos adquirindo ao longo do ano. Dessa forma, as primeiras correções realizadas foram aleatórias, posteriormente, partimos para um estudo mais aprofundado de como as correções poderiam auxiliar a aprendizagem da turma para a produção textual escrita.

Tabela 2- Resultados finais

Como discutido anteriormente pela proposta e de acordo com a base teórico-metodológica, os resultados obtidos a partir desse trabalho, apontaram para a melhoria da escrita dos discentes, tendo maior atenção em suas produções, sendo que, a partir dessas análises, verificamos que o método de correção que obteve maior êxito na turma foi a correção textual-interativa, respondendo a hipótese inicial, demonstrada na sequência.

Nº de alunos 3º ano A	Nº de alunos que produziram de acordo com o gênero	Nº de alunos que apresentaram dificuldades
31	26	5

Fonte: dados da pesquisadora (SOUZA, 2018)

A correção textual-interativa visa, por meio dos comentários escritos deixados no final dos textos pelo professor, enfatizar a leitura dos alunos, dando pistas sobre o que pode ser complementado, alterado, expandido e reformulado, estabelecendo caminhos para a reescrita do texto de forma mais autônoma, o que se reflete em uma ação habitual por parte dos alunos em melhorar sua escrita, por meio da revisão e da reescrita nas produções textuais trabalhadas.

3 A DIFICULDADE VOLTADA PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE VINCULADAS À PRODUÇÃO ESCRITA NAS AULAS REMOTAS

A pandemia trouxe muitos desafios os quais vem preocupando e ao mesmo tempo dificultando a prática docente. Podemos pontuar algumas dessas dificuldades e especificamente no que concerne a realização de produções escritas em aulas remotas. A produção escrita juntamente com o processo de revisão e reescrita são processos que necessitam muito do acompanhamento do professor, pela mediação, e de relevância para o aluno ampliar o seu texto.

Nesse sentido, as aulas remotas mesmo com todo empenho do docente, não conseguem por sua vez contemplar esses aspectos, uma vez que este, precisa de um acompanhamento assíduo, e isto de fato se torna mais fácil quando as atividades são realizadas de forma presencial. Alguns professores da escola relatam dificuldades quanto realização destas atividades, e muitos não obtiveram êxito, já que poucos alunos realizavam a atividade e ainda, com auxílio externo, não sendo possível o processo de revisão e de reescrita de forma autêntica, interativa, e colaborativa, agravadas pela ausência do acesso contínuo à internet, . Xavier (2020), postula que houve muitas dificuldades em organizar a rotina no modelo de aula remota que envolve a interação simultânea e que a presença da família é de fundamental importância. No entanto, ainda há muitas dificuldades que precisam ser superadas como também a ampliação de processos metodológicos que venham a subsidiar o docente nessa prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desse trabalho tínhamos como intuito compreender o processo de aprimoramento das competências de leitura e escrita dos alunos do 3º ano da Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar do município de Santa Cruz da Baixa Verde, PE, a partir de nossas reflexões sobre o ensino e caracterização das atividades propostas pelo docente, percebendo

como as habilidades de escrita podem ser potencializadas se aliada a leitura, influenciando o processo de revisão e de reescrita textual e sua pertinência nas atividades propostas.

Assim, enfatizamos a necessidade de se trabalhar a produção de textos não como uma atividade mecânica e sem sentido para o aluno, mas, uma proposta que vem com o intuito de que o aluno tenha o contato com o gênero que será produzido, que tenha conhecimento sobre o gênero, por meio de discussões mediadas pelo docente para que, posteriormente, ele possa ter subsídios necessários para realizar a produção textual. Destacamos que essa proposta teve a intenção de trabalhar uma metodologia inovadora propondo a interação aluno/professor, tanto durante a produção, quanto durante a correção, deixando de lado as práticas tradicionalistas que ainda permeiam o ensino nesse processo de leitura-escrita-revisão e reescrita.

Desse modo, percebemos que o professor tem papel fundamental para a compreensão do que os alunos esperaram da correção, e enquanto mediador do processo de produção, revisão e reescrita, recursivamente, já que nesse trabalho fizemos uso de diferentes meios de correção embasados da perspectiva de Serafini (1989). Dessa forma, tivemos como propósito enriquecer ainda mais nossa própria prática docente, quando vinculamos a leitura e a escrita e aos processos de produção textual desenvolvidos em sala de aula. Assim, à medida que o docente acompanha o aluno, mediando o processo, propiciando o diálogo entre o aluno e o texto, a escrita tende a ser desenvolvida com mais eficácia, como também as leituras realizadas em sala de aula diariamente enfatizam ainda mais o desenvolvimento dessas competências nos alunos.

No que concerne a produção textual no período de pandemia, precisamos ainda de novos pressupostos metodológicos que nos subsidiem na realização dessa prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTO, J. C. B. **Estudo Teórico-Metodológico dos Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Curriculares Oficiais e Referenciais Curriculares Brasileiros**. 265f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ELLIOT, J. **Action research fAction research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a praticaeducativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro, Lucena 2002.

MENEGASSI, R.J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R., GRECO, E. A. e GUIMARÃES, T. B (Orgs). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige a redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SUASSUNA, Livia. **Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SERAFINI M.T. **Como escrever textos?** 7. ed. São Paulo: Globo, 1994, 2010, p. 107-125

XAVIER, Heriberto Francisco. **O trabalho com gêneros textuais no ensino remoto em tempos pandêmicos: desafios e possibilidades reais em aulas virtuais**. Anais do COGITE- Colóquio sobre Gêneros & Textos, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11616>>. Acesso em: 10/03/2022.

ESTRANGEIRISMOS GÍRIOS NA SALA DE AULA: O ENSINO DO LÉXICO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Carlos Roberto GONÇALVES DA SILVA¹³⁰
Luciene Maria PATRIOTA¹³¹

1 INTRODUÇÃO

A discussão que tange os caminhos trilhados pela humanidade há muito fascina os sujeitos que se propõem a debruçar-se sobre ela. Cada vez mais, o homem se volta para o seu passado, na tentativa de compreender como ou por que se chegou ao ponto em que se está, um momento no qual as transformações sociais, as mudanças e as novidades seduzem o indivíduo moderno, sequioso de celeridade. Considerando isso, o historiador Yuval Noah Harari (2019) divide a história da humanidade em três grandes revoluções: a Cognitiva, com mudanças no nosso DNA; a Agrícola, pela fixação dos povos nômades; e a Científica, com os progressos industriais, científicos e tecnológicos. Na perspectiva de Gabriel (2013), no entanto, devemos acrescentar a essa linha cronológica uma outra: a Revolução Digital.

Estamos, contemporaneamente, vivendo mais e, com a queda das fronteiras globais, estamos mais conectados uns aos outros, na e pela linguagem. Prova disso é apresentada por Paiva (2016, p. 65), quando afirma que “a interação humana se complexificou com as tecnologias digitais, culminando na criação de comunidades virtuais, constituídas exclusivamente pela linguagem”. Essas comunidades são, em outras palavras, as redes sociais, as quais surgem quando um conjunto (ou rede) de computadores faz com que uma rede de pessoas e organizações possam se conectar (GARTON; HAYTHORNTHWAITE; WELLMAN, 1997, p. 1). As redes sociais se constituem em comunidades, através das quais, por meio da troca de informações, experiências ou quaisquer outras interações, existe também um intercâmbio de usos linguísticos, de comportamentos verbais. Assim, nesse contexto de aldeia global, que aponta para como o mundo está inexoravelmente conectado, a língua, evidentemente, não fica incólume.

Como “suporte de uma dinâmica social” (PRETI, 1984, p. 2) e sendo um sistema de convenções criado por uma sociedade e pautado em determinados aspectos histórico-sociais, a língua recebe as influências dos momentos pelos quais seus falantes passam e, também, dos

¹³⁰ borges.carlosroberto9@gmail.com, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande.

¹³¹ ene.patriota@yahoo.com.br, doutora em Linguística (UFPB), professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande.

suportes pelos quais é veiculada. Com a Revolução Digital, alguns usos linguísticos se tornaram característicos dos ambientes digitais, cujo conjunto de marcas é chamado por Marcuschi (2005) de Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) ou Discurso Eletrônico. Também Barton e Lee (2015) abordam a CMC, marcada por traços como: (i) acrônimos e siglas (ex: *PFV*, para “por favor” e *rs* para “risos”), (ii) reduções de palavras (ex: *vc* para “você”), (iii) homófonos letra/número (ex: *U* para “you”), (iv) grafia e pontuação estilizada (ex: “*eu tô muuuuuuuuito feliz!!!!!!!!!!!!!!*”). Essa comunicação é descrita, ainda, como menos monitorada, mais fluida, dotada de recursos especiais - como os *emojis* e *stickers* - e de termos específicos, como, por exemplo, gírias, consideradas, em linhas gerais, como vocábulos típicos da oralidade e característicos de determinados grupos.

No que se refere à gíria, como um termo característico e vocábulo típico da comunicação digital, Gonçalves da Silva e Patriota (2019; 2020; 2021) desenvolveram um trabalho que demonstra a efetiva presença desse elemento verbal nas trocas linguísticas que ocorrem em sites de redes sociais, assim como a diversidade de gírias encontradas no ciberespaço, indicando esse item como importante subsídio interacional.

Considerando que grande parte do avanço tecnológico é nomeado na língua inglesa, consequentemente importado nessa mesma língua, e tendo em vista o prestígio social que os falantes desse idioma têm, “o inglês acabou fixando-se nessa linguagem [da internet], envolvendo também a padronização das palavras e dos conceitos sociais” (GALLI, 2005, p. 122). A língua inglesa, portanto, é a que tem maior influência nessa sistemática, sob a ideia de que é preciso facilitar o “caminhar” dos indivíduos na internet, tendo ela *status* de “língua universal”. Isso reforça o que Bourdieu (1977) alertava, de que o poder da palavra é o de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante, concentrando-a em um ato linguístico. A partir do momento em que esses termos, criados com material do inglês em função de uma linguagem da internet que visa a criação de usos próprios do mundo digital, passam a ser usados por falantes de outras línguas que não a inglesa tem-se a marca da globalização, pois, conforme Galli (2005, p. 122), “as expressões ultrapassam o contexto cibernético e representam um fator concreto da globalização”. Há, assim, termos específicos usados no português, formados a partir de estrangeirismos, mediante as trocas realizadas nas redes sociais, além das outras possibilidades já conhecidas e descritas na literatura científica. Estes vocábulos, sendo usados criptologicamente pelos usuários das redes sociais, configuram o fenômeno gírio.

Objetivamos, assim, neste trabalho, refletir sobre como o léxico pode ser abordado em sala de aula, a partir das gírias identificadas pelo processo de importação linguística nas redes sociais.

Em vista do que expusemos, esta pesquisa encontra sua justificativa e relevância por colocar em evidência temas caros à atualidade e necessários aos estudos linguísticos. De início, enfocamos as relações entre língua e sociedade sob a égide do mundo digital e todas as suas influências nos usos linguísticos dos falantes empreendidos nas redes sociais, materializados nas gírias que nelas circulam. Lançamos luz, a partir disso, sobre dois objetos da Linguística ainda marginalizados socialmente - a gíria, tida como um uso reprimível, e o estrangeirismo, considerado um invasor na língua portuguesa (LP). Acrescente-se a isso o fato de, unindo os estrangeirismos, as gírias e as redes sociais, inseridos nas problemáticas supracitadas, pensarmos o ensino do léxico como um componente essencial nas aulas de língua materna, por vezes colocado em um plano inferior na escola básica (ANTUNES, 2012).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em consonância com as ideias da corrente Sociolinguística, Faraco (2019, p. 35) defende que “uma língua é, na verdade, uma construção imaginária em que se mesclam fatos linguísticos com fatores históricos, políticos, sociais e culturais”. Tendo uma intrínseca relação com seus falantes, a língua é uma espécie de guarda-chuva, sob o qual se abrigam inúmeras variedades representativas de grupos sociais. Ela é, assim, “um conjunto de variedades distribuídas no espaço geográfico e social e no eixo do tempo, conjunto que os falantes, por razões históricas, políticas e socioculturais, idealizam com uma realidade uma onde não há, efetivamente, unidade” (FARACO, 2019, p. 35).

De maneira complementar, Bagno (2007, p. 36, grifos do autor) considera a língua como “um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma *atividade social*, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita”. Sendo a língua um conjunto de fatores, ligados a fatos linguísticos inerentemente heterogêneos, os quais são observados nas interações dos grupos sociais que refletem essa heterogeneidade, consideramos a língua vista numa concepção interacionista.

A língua se realiza pelos seus falantes em situações de interação. É somente nessas ocasiões que se pode analisar a relação intrínseca existente entre o sistema linguístico e a sociedade. Quando pensamos em interação, a composição da palavra nos dá indícios de sua

ideia - *ação entre dois ou mais sujeitos*; a linguagem é, portanto, responsiva. Nas palavras de Antunes (2014, p. 23, grifos nossos), “uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para *realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras*”.

De forma mais concreta e facilmente identificável, é nas escolhas linguísticas dos falantes que se faz visível o monitoramento estilístico, sobretudo a partir dos itens lexicais. Importa, assim, referirmo-nos ao campo da Lexicologia que, de acordo com Biderman (2001, p. 16), é uma ciência antiga que “tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico”. Cabe à Lexicologia, consoante Barbosa (1990), a formulação de teorias, com o fito de descrever e analisar o léxico, além de analisar os processos de renovação lexical. Assim, a observação de gírias formadas por material linguístico de outras línguas é, indubitavelmente, um dos pontos de encontro entre as ciências do léxico e a Sociolinguística, sobretudo ao pensarmos nesses vocábulos como marcas de expansão lexical de uma língua. Uma outra concepção que se faz necessária é indicada por Ferraz (2006), que considera ser o léxico:

[...] o conjunto total de palavras de uma língua, constituído de *unidades criadas a partir da necessidade*, expressa pelos *grupos sociais*, de *interação com o universo sociocultural*, e por isso mesmo essas unidades, emanadas desses grupos, carregam informações diretamente relacionadas às experiências humanas (FERRAZ, 2006, p. 220, grifos nossos).

Para Carvalho (2009, p. 56), há quatro fases na introdução de um termo de outra língua, chamadas de fases de adoção: “1) Palavra estrangeira (existente na língua A); 2) Estrangeirismo (usado na língua B); 3) Empréstimo (adaptação de qualquer tipo na língua B); 4) Xenismo (ausência de adaptação para a língua B)”. Assumimos, nesta pesquisa, a diferenciação estabelecida pela autora, por entendermos que há uma categorização mais ou menos estável decorrente dessas fases. O uso do termo *empréstimo* será, assim, reservado à fase de introdução do termo.

Já a gíria é um vocábulo típico da oralidade¹³², fator que dificulta datar precisamente sua origem, cuja história remete aos grupos marginalizados da sociedade, isto é, àqueles que

¹³² Embora a gíria seja apontada pelos seus pesquisadores como tipicamente oral, assumimos a perspectiva de que, na atualidade, a barreira entre oral e escrito que circundava esse vocábulo não é mais tão marcada, posto que sua presença é hoje percebida, com frequência, na modalidade escrita, e não somente em textos de menor monitoramento estilístico.

sempre estiveram à margem socialmente. O uso e a norma relegam o sujeito ao anonimato (PRETI, 1984, p. 2), de maneira que esses grupos - já com pouca visibilidade – se tornam quase “invisíveis” ao aceitar e incorporar essa padronização. A gíria, vocábulo especial, surge como um signo de grupo, de significação secreta a princípio, conhecida apenas por uma subcomunidade linguística.

De acordo com Bagno (2017, p. 156), “o termo gíria designa inicialmente um vocabulário próprio de um setor da sociedade tido como marginal”. O aspecto marginalizado da gíria remonta às suas origens, com os mascates; ao longo da história, esse vocábulo foi sendo usado por grupos excluídos da sociedade. Os seus usuários a criam, aprendem e transmitem seu significado com fins conscientemente criptológicos, de modo que seja evitada sua compreensão por pessoas de fora do grupo. Com frequência, os vocábulos gírios são difundidos pelo resto da sociedade ou por uma grande parte dela.

Em obra que versa sobre o léxico e seu ensino, Irlandé Antunes (2012) afirma que, embora a Linguística brasileira tenha colaborado significativamente para as mudanças nos procedimentos de ensino de língua portuguesa, mormente acerca dos estudos do discurso e gêneros textuais, o tratamento que é dado ao estudo do léxico e ampliação do vocabulário continua em estado marginal. A defesa, assim, é para uma atenção especial ao léxico, dando-lhe o lugar que sua necessidade nas atividades sociais languageiras requer. A autora busca explicitar elementos que possibilitam sua visualização para além de aspectos puramente linguísticos, dando vez a uma abordagem textual-discursiva.

Antunes (2012) entende o léxico e o vocabulário em função do texto, ou seja, do ponto de vista de sua atuação na textualidade, deixando em segundo plano a cristalizada ênfase na estrutura gramatical, mas os considera como sendo marginais no ensino. Assim, o olhar para as palavras recai sobre aspectos semânticos, pragmáticos e textuais, observando seu papel coesivo na construção de unidades de sentido. Seu foco é direcionado para “o ensino do vocabulário com que construímos nossas ações linguísticas para dar corpo aos sentidos e às intenções que queremos expressar” (ANTUNES, 2012, p. 13). A evidência recai sobre aquilo que será efetivamente usado. Nesse sentido, considerando que os alunos muitas vezes fazem uso das gírias das redes sociais, cabe levar em conta esses elementos verbais no âmbito do ensino.

Conforme Antunes (2012, p. 24), “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 de coerência”. Essas ausências e limitações são notórias ao considerarmos a

abordagem dos LDs. Nesse sentido, refletir sobre os estrangeirismos gírios em função da dinâmica lexical significa ir além de uma abordagem que se reduz à diferenciação entre estrangeirismos, empréstimos e xenismos, ou à pertinência desse uso. Importa observar esses vocábulos em função do texto, do discurso, das intenções comunicativas dos usuários da língua, frutos de um trabalho sociocognitivo.

O estudo de Leal (2004) indica a limitação da abordagem, em LDs, dos aspectos concernentes ao léxico. Além disso, ao tomar contato com as propostas de atividades, nota-se a pouca produtividade para um ensino real, que trate o estudo da língua que é usada e que favoreça o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

No dizer de Sarmiento (2019, p. 22), “a competência lexical é basilar para o domínio de uma língua”. Cabe, portanto, refletir sobre a abordagem que é feita do léxico em materiais didáticos, de modo que possam ser averiguadas as contribuições dessas obras para o aluno da escola básica. Com essa premissa, a autora investiga o trabalho com o léxico nos LDs de língua portuguesa aprovados pelo PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais (2014), buscando mostrar a eficácia ou ineficácia dessa abordagem, com vistas à aquisição e à expansão lexical na formação linguística do estudante.

Feita a média aritmética simples do número de atividades lexicais por volume, a partir dos percentuais encontrados pela autora, tem-se 9,52% do total de exercícios dos LDs dedicados ao estudo do léxico (SARMENTO, 2019, p. 121).

As conclusões de Sarmiento (2019), mais uma vez, corroboram o que Antunes (2012) destacou sobre o léxico nos livros didáticos. Assim, percebeu-se no estudo da autora que nem sempre as atividades condizem com um ensino de língua reflexivo, porque o foco de aprendizagem mais uma vez se situa na sistematização de conteúdos gramaticais, com grande ênfase na análise mórfica e sintática. Por esse motivo, nas palavras de Sarmiento (2019, p. 135), “as atividades lexicais ficam aquém dos pressupostos teóricos tão defendidos nas coleções, isto é, de um estudo reflexivo da língua que considera o ser humano enquanto ser social, histórico e cultural que realiza interações valendo-se da linguagem nas situações reais de uso”.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de base descritiva e explicativa, com abordagem quanti-qualitativa.

Como procedimentos metodológicos e analíticos, realizamos, inicialmente, a coleta de gírias nas redes sociais *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Twitter*, através de interações

públicas, como publicações e comentários, no período de janeiro a março de 2021. De posse das gírias em geral, delimitamos nosso *corpus* através da seleção das gírias formadas por estrangeirismo. A fim de reduzirmos nosso universo analítico, definimos as mais usadas, através de questionário *on-line*, publicado nas redes sociais mencionadas, a partir do *Google Forms*. Em seguida, analisamos as gírias e encerramos com a reflexão sobre o ensino do léxico, sob o viés da Análise Linguística, a partir desses vocábulos, momento este que destacamos neste trabalho.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A princípio, apresentamos a análise das gírias em seus sentidos, elencando, também, exemplos retirados do nosso *corpus*:

Quadro 1 – Os sentidos das gírias

Nº	Gíria	Sentido(s)	Exemplo(s)
1	Trolar	Usada para denominar o ato de pregar peças ou fazer brincadeiras de mau gosto com outras pessoas, o que, no português brasileiro, é mais conhecido como “pegadinhas”. O foco é perturbar ou enfiar.	<p>a. “Trolei mainha hoje dizendo que tava grávida” (<i>WhatsApp</i>, março de 2021)</p> <p>b. “meu notebook resolveu me trolar hoje pq não sai do canto não” (<i>Twitter</i>, janeiro de 2021)</p>
2	Hater	Denomina os usuários de redes sociais que fazem uso de discursos de ódio e, geralmente, atacam gratuitamente outras pessoas. A prática é semelhante ao <i>cyber bullying</i> . Pode nomear, ainda, o ato geral de proferir essas palavras de ódio.	<p>a. “A surra nos <i>haters</i>! Fate: A Saga Winx estreou direto no TOP 1 de conteúdos mais assistidos da Netflix.” (<i>Twitter</i>, janeiro de 2021)</p> <p>b. “Tive uma semana de muito <i>hate</i>, correria e autoestima afetada.” (<i>Instagram</i>, fevereiro de 2021)</p>
3	Flopar	Usada com o significado de fracassar, ou indicando que algo não teve o resultado esperado.	<p>a. “Flopou geral a reunião de ontem” (<i>WhatsApp</i>, fevereiro de 2021)</p> <p>b. “Se flopar eu apago” (<i>Twitter</i>, janeiro de 2021)</p>
4	(Dar) block	Denomina o ato de privar um ou mais usuários de alguma interação em contas de redes sociais, seja em um grupo, seja na comunicação privada. Um sinônimo é <i>bloquear</i> .	<p>a. “Se namorar e postar foto todos os dias eu vou dar <i>block</i>. falta de empatia” (<i>Twitter</i>, janeiro de 2021)</p>

			b. “até hoje eu dou <i>block</i> em tudo q não gosto” (<i>WhatsApp</i> , março de 2021)
5	Exposed	Nomeia o ato de fazer uma espécie de denúncia nas redes sociais, usada quando algo está sendo exposto ou revelado.	<p>a. “Quantos <i>exposed</i> vão ter que ser feitos pra vcs se tocarem?? só vão abrir os olhos quando acontecer com você abuso, assédio e estupro não é um caso que só se ve em televisão, quero ver alguém dizer que n conhece alguma mina q já passou por isso.” (<i>Twitter</i>, março de 2021)</p> <p>b. “Sarah fazendo <i>exposed</i> da Karol Conká” (<i>Instagram</i>, fevereiro de 2021)</p>
6	Off	Pode ser usada para delimitar algo de caráter sigiloso ou, com conotações sexuais, nomear o desejo de se relacionar sexualmente com alguém. É comum aparecer com a expressão “ <i>Off: fariam?</i> ”.	<p>a. “<i>Off: queria uma máscara do pt</i>” (<i>Twitter</i>, março de 2021)</p> <p>b. “Quem é da igreja entende demaiss! Tá em <i>off</i> pq eu não posso propagar essas coisas que mancham a reputação dos filhos de Deus.” (<i>Instagram</i>, março de 2021)</p> <p>c. “Levar a vida em <i>off</i> é o verdadeiro significado de paz” (<i>WhatsApp</i>, fevereiro de 2021)</p> <p>d. “<i>Off: fariam no Marco Pigossi?</i>” (<i>Twitter</i>, janeiro de 2021)</p>

Fonte: O autor (2021)

Sendo importações linguísticas realizadas por assimilação cultural, consoante Bechara (2015), os estrangeirismos carregam um “peso” semântico, político e ideológico da língua fonte e de seus falantes. Ao observarmos as gírias *hater* e *exposed*, constatamos a existência de uma vinculação entre essas características, devido à significação que os itens apresentam - de *odiador* e *denúncia*, respectivamente. Isso não se constata, no entanto, com *stalkear*, que, pelos falantes do português brasileiro, aparece muito mais como uma prática inofensiva à pessoa investigada, muito embora, em algumas ocasiões, pode trazer problemas ao *stalkeado*.

A instantaneidade das redes sociais produz comportamentos moldados que induzem e reforçam estilos. Os discursos são elaborados com a finalidade de atender a um padrão subjetivo que, comumente, torna-se universal dentro de um grupo. Nesta perspectiva, a gíria *hater* surge como reprodutora de falas centradas no ódio e na inferiorização do outro.

Na tradução para o português, *hater* significa "odiador". Amaral e Coimbra (2015) pontuam que a expressão, com origem no *hip hop* norte-americano, vem da frase "*haters gonna hate*", em tradução livre "odiadores vão odiar", funcionando como a rotulação dos indivíduos que disseminam palavras ofensivas através da *internet*. Artistas e famosos costumam ser o principal foco desse ódio. Entretanto, os discursos são gerados por características e objetos que provocam estranhamento (REBS, 2017). Logo, homossexuais, pessoas pretas, gordas, que têm alguma deficiência ou que simplesmente fazem parte de alguma minoria aparecem como vítimas notáveis de palavras pejorativas.

Na dialética sócio-histórico-cultural, a gíria surge como um atravessamento de identidades que intercalam o público e o privado. As redes sociais evidenciam e catalisam ideias e discursos que, outrora, foram silenciados. A gíria *exposed* aparece como vocábulo que demanda a luta pela partilha de vivências diversas e distintas, com o intuito de possibilitar narrativas com voz aos indivíduos. A origem, nos Estados Unidos, segue a linha de ordem que tem base em denúncias a respeito de situações desagradáveis, por vezes abusivas, cometidas por autoridades ou anônimos, variando entre os mais diversos temas (SILVA; VIEIRA, 2020).

Assuntos como violência sexual, racismo, abuso de poder e traição são frequentemente expostos, especialmente no *Facebook* e no *Twitter*, e verifica-se que "a liberdade de expressão é potencializada de tal maneira que abre um canal direto, por meio do qual informações mais reservadas, antes guardadas na intimidade, ganham luz e visibilidade" (SILVA; VIEIRA, 2020, p. 122). O vocábulo *exposed* assume o caráter de movimento social, pois ultrapassa as barreiras, se tornando uma estrutura que oferece suporte para a construção de acesso à ressignificação de lugares que podem gerar impacto também coletivo. No Brasil, segundo Silva e Vieira (2020), em 2020, possivelmente, em certo grau, com a pandemia da Covid-19, devido às consequências emocionais e psicológicas da proliferação do vírus, houve enorme aderência ao uso da gíria e inúmeras denúncias de casos de agressão e violência sexual, sobretudo. A aliança estabelecida entre a rede social, a língua e a tecnologia, conforme Castells (2003 *apud* SILVA; VIEIRA, 2020) gera uma cadeia de indignação e esperança.

Algumas gírias, vale observar, são usadas, ou têm origem, em determinados grupos ou nichos, inseridos dentro do grupo maior das redes sociais. A expressão *off*, com amplo crescimento entre os anos de 2020 e 2021, surgiu através da comunidade LGBTQIA+. Segundo o site *Gay Blog*¹³³, a gíria existe desde a época do *Orkut* (entre os anos de 2007 e 2011). O

¹³³ Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/gay.blog.br/geek/de-onde-veio-e-o-que-significa-a-giria-off-fariam/%3famp>. Acesso em: 18/06/2021

reaparecimento do termo está relacionado à exposição de desejos de relacionamentos e relações sexuais. Com origem nas antigas comunidades do *Orkut*, a gíria possuía o intuito de abrir discussões sobre temas diferentes do usualmente discutido no fórum. Na atualidade, a expressão serve como elogio ou como forma de declarar interesse na pessoa apontada, podendo, ainda, estar relacionada à tentativa de ocultamento de algo.

Apesar do distanciamento provocado pela falta de interação física, as redes sociais contam com inconvenientes. A presença de *haters*, *fakes* e *stalkers* implica a necessidade do surgimento de uma função que se manifesta através de uma gíria. A gíria (dar) *block* une o português e o inglês e significa bloquear¹³⁴. O artifício é empregado para afastar ou excluir usuários que geram incômodo. Ao dar *block*, a pessoa bloqueada fica impossibilitada de ver o perfil daquele que a bloqueou, enviar mensagens e qualquer outra forma de interação. As circunstâncias que geram a indisposição e o (dar) *block* revelam as inquietações que as relações podem despertar.

Numa visão de ensino do léxico que considere tanto aspectos estruturais quanto sociocognitivos e textual-interativos, enfocaremos a abordagem dessas gírias sob a ótica da análise linguística (AL), sem perdermos de vista os demais eixos do ensino de LP. Para a associação ao eixo de AL, nos valem das contribuições de Bezerra e Reinaldo (2020) e Mendonça (2006). Observando a AL, o ensino de língua portuguesa deve favorecer, conforme Mendonça (2006, p. 204), a “reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua”. Para Bezerra e Reinaldo (2020), podemos considerar, no ensino, (i) as atividades epilinguísticas, resultados de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, centrando-se nesses recursos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e (ii) as atividades metalinguísticas, que se voltam para a elaboração de noções que categorizam esses recursos, não se relacionando com o processo interativo.

Em vista do que apresentamos, entendemos que há muito o que se explorar a partir das gírias formadas por importação linguística nas redes sociais, o que não é findado na análise estrutural e avaliação da pertinência do uso desses itens. Cientes da centralidade do texto e inserindo esse trabalho com o léxico no eixo de análise linguística em inter-relação com os eixos de leitura e produção, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões sobre possibilidades de associação entre nosso objeto e o ensino de LP.

¹³⁴ Disponível em: <https://fernandosouza.com.br/glossario/block/>. Acesso em 18/06/2021.

Na esteira do pensamento de Antunes (2012), consideramos importante, também, subsidiar ao aluno a habilidade de reconhecer o que está implícito nos usos lexicais em determinado texto e como isso concorre para a construção de sua coerência, abrangendo determinações lexicais e sociocomunicativas. Assim, seria possível o trabalho com a gíria *exposed*. Partindo sempre do texto, em especial o digital que é visto nas redes sociais, o professor abordaria os efeitos de sentido e o que está implícito nas exposições empreendidas, como, a título de exemplificação, o que está por trás do uso da gíria em um texto que trata sobre abuso e violência contra a mulher, conforme indicamos nas ocorrências da subseção sobre os sentidos das gírias.

Outra possibilidade interessante e pertinente, que se volta para a reflexão epilinguística (BEZERRA; REINALDO, 2020), seria com a gíria *off*. Conforme Leal (2004), as atividades que versam sobre os significados dos itens lexicais desconsideram, em grande parte, os contextos sócio-históricos de produção dos textos e, conseqüentemente, do uso das palavras. No ensino, a partir do que apresentamos anteriormente, o professor de LP pode se valer dos textos digitais em que *off* é usada para explorar a construção e especificação dos seus sentidos em função de aspectos sociais e históricos, relacionando esses dados, por exemplo, à discussão em torno da comunidade LGBTQIA+, no seio da qual essa gíria surge.

Um trabalho interdisciplinar, relacionando LP à história, surgiria dessa exploração, tendo em vista que a construção de significado, situada historicamente, está associada à marginalização da comunidade que, através da linguagem, usa termos que a torne fechada para a sociedade em geral. A reflexão sobre esse estrangeirismo gírio favoreceria, assim, a promoção de uma sociedade mais inclusiva e menos preconceituosa, conforme preconizado pela BNCC.

Para uma abordagem do léxico produtiva, sob a ótica da variação, se faz necessário que o professor promova atividades que concentrem a observação da gíria formada por estrangeirismo como (i) um uso que atesta o aspecto variável e mutável da língua; (ii) um item lexical que é identificador de grupos específicos; e (iii) uma marca de situações de comunicação que, majoritariamente, tendem à informalidade ou a um menor monitoramento estilístico (BORTONI-RICARDO, 2004). Por isso, o docente de LP poderia criar situações de comunicação em que os alunos produzam textos, orais ou escritos, que evidenciem o uso do estrangeirismo gírio e que abarquem os elementos mencionados.

Uma possibilidade seria a metodologia *storytelling*, ou “contação de histórias”. O professor dividiria a turma em grupos, da forma mais adequada à sua realidade, e proporia a

esses grupos a criação de uma pequena narrativa, que pode ser falada ou escrita, a partir de um eixo condutor que gere o aparecimento dos estrangeirismos gírios, pressupondo, destacamos, um trabalho anterior a esse, no qual os alunos já tenham sido familiarizados com ocorrências das gírias em textos reais. Essas narrativas podem ser encenadas, o que dará maior dinamicidade à atividade. Com essa criação de histórias, o professor terá material para discutir com os estudantes a variação, a marca identitária e o monitoramento estilístico que circundam esses usos, sendo esse recurso produtivo porque levará os alunos a vivenciarem as situações e não só observá-las em textos de outros produtores.

Em síntese, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é adequado conduzir o aluno a reflexões pertinentes e criativas, acerca do papel dos estrangeirismos gírios na elaboração do texto, das relações semânticas que estabelecem e das suas funções nas interações sociocomunicativas, orientadas por uma prática epilinguística (BEZERRA; REINALDO, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apontou o estrangeirismo gírio como marca indelével da globalização, além de ter demonstrado a influência do inglês (e de seus falantes) sobre o português (e seus falantes). Com isso, evidenciamos a pertinência do trabalho com essas gírias nas aulas de língua portuguesa, na interface com o léxico, trazendo, para o centro das discussões, o ensino do léxico com base nos estrangeirismos gírios.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

AMARAL, Adriana; COIMBRA, Michele. Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos *haters* no caso #eunãomereçoserestuprada. *Contemporânea: Comunicação e Cultura*, Salvador, v. 13, n. 2, p. 294-310, mai./ago., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/14010/9879>. Acesso em: 31/05/2021.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 2º, 1990, Brasília. *Anais do II Simpósio Latino-Americano de Terminologia*. Brasília, 1990. p. 152-158. Disponível em: https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/barbosa_lexicologia-lexicografia-terminologia-terminografia-ii-simpc3b3sio-e28093-brasc3adlia-1990.pdf. Acesso em: 13/04/2021.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I., HALSEY, A H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University, 1977.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020. *E-book*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13M_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view. Acesso em: 09/07/2021.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].

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

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *História do português*. São Paulo: Parábola, 2019.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2006.

GABRIEL, Martha. *Educ@ar: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALLI, Fernanda C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 120-134.

GARTON, Laura; HAYTHORNTHWAITEL, Caroline; WELLMAN, Barry. Studying Online Social Networks. *Journal of Computer mediated Communication*, [S. l.], n. 3, v. 1, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00062.x>. Acesso em: 10/01/2021.

GONÇALVES DA SILVA, Carlos Roberto; PATRIOTA, Luciene Maria. A era digital e as gírias das redes sociais. In: Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba, 2019, Mamanguape - PB. *Anais II ELLIN: Letras em diálogo: língua, literatura e cultura*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. v. 1. p. 525-535. Disponível em: http://www.ccae.ufpb.br/ellin/downloads/2019/ANAIS_II_ELLIN-PB_2019.pdf. Acesso em 25/02/2021.

GONÇALVES DA SILVA, Carlos Roberto; PATRIOTA, Luciene Maria. A comunicação na era digital: as gírias das redes sociais. *Revista de Letras - Juçara*, [S. l.], v. 4, n. 02, p. 54-72, 2020. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2270/1715>. Acesso em: 25/02/2021.

GONÇALVES DA SILVA, Carlos Roberto; PATRIOTA, Luciene Maria. Processos de formação das gírias das redes sociais: o caso dos estrangeirismos. In: SOUSA, Andressa S.; HOLANDA, Layanna K. P. de; ROCHA, Marinalva A. T. *Linguagem e ensino: pesquisas e práticas pedagógicas*. Caxias: EDUEMA, 2021. p. 143-153. *E-book*. Disponível em: <https://letrassimposio.wixsite.com/xixsimposiodeletras/publicacoes>. Acesso em: 25/05/2021.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2019.

LEAL, Audria Albuquerque. Vocabulário e aspectos linguísticos do português em livros didáticos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido* (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984.

REBS, Rebeca Recuero. O excesso no discurso de ódio dos *haters*. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 2512-2523, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14nespp2512/35377>. Acesso em: 27/05/2021.

SARMENTO, Camila da Silva. *Abordagem do léxico em livros didáticos de língua portuguesa: os anos finais do ensino fundamental*. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Roseane Leal; VIEIRA, Ingra Etchepare. *O movimento "exposed" no contexto da sociedade em rede: tensões entre as narrativas de abusos sofridas por internautas e o direito ao esquecimento dos supostos ofensores*. Florianópolis: Habitus Editora, 2020.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA VIRTUAL

Daliane do Nascimento dos Santos RODRIGUES¹³⁵

Maria do Socorro Lopes da SILVA¹³⁶

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a criança antes mesmo de frequentar a escola, já convive em um ambiente letrado, em que o texto escrito faz parte do seu cotidiano. No entanto, é na escola que passa a ter contato com uma forma de conhecimento mais sistematizada, como o aprendizado da leitura e escrita, possibilitando uma relação com texto que lhe permite atribuir sentido e significado.

Oportunizar uma formação leitora rica é fundamental para que a criança vá ampliando seu nível de proficiência leitora. Portanto, argumentamos que a leitura literária tem um papel fundamental nesse processo formativo, pois uma das funções do texto literário apontadas por Colomer (2017) é o acesso ao imaginário coletivo de determinada sociedade; desenvolver o domínio da linguagem através das diversas formas literárias e oferecer uma representação do mundo por meio de uma socialização cultural.

Como o pedagogo é o professor responsável pela formação leitora inicial da criança, nas primeiras etapas de escolarização (educação infantil e ensino fundamental), se faz necessário pensar na sua formação inicial, como mediador de leitura. Apenas escolher um livro para realizar a leitura da história não é o suficiente, é preciso conhecer a natureza do texto, como sua qualidade literária e adequação ao público ouvinte/leitor; realizar o planejamento da leitura e estabelecer estratégias de mediação de modo que as potencialidades do texto literário possam ser exploradas. Além disso, para ser um professor formador de leitores, também precisa ser um leitor.

Com o ensino remoto, estabelecido a partir do contexto pandêmico do COVID-19, muitos professores tiveram que se adaptar aos processos de ensino e aprendizagem que ocorriam de forma presencial para um contexto de aulas sincrônicas em uma sala virtual. Muitas atividades que ocorriam presencialmente, se mostraram desafiadoras quando transpostas para o ensino remoto, uma delas é a mediação da leitura da obra literária, que requer o engajamento do ouvinte/leitor, pois são levados a momentos de apreciação e discussão sobre o texto lido. Diante disso, objetivamos refletir sobre práticas de leitura literária desenvolvidas

¹³⁵ dalianenascimento@yahoo.com.br. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

¹³⁶ socorrolopes.mi@gmail.com. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

em sala de aula virtual em contexto de ensino remoto em uma turma de graduação em pedagogia.

Para isso, realizamos um estudo qualitativo, com a participação de quinze alunos do 2º período de Pedagogia matriculados na disciplina Literatura Infante Juvenil. As aulas eram realizadas por videoconferência, o que permitia a interação da professora da disciplina e os graduandos e seus pares em tempo real. Como procedimento de coleta de dados, analisamos a gravação das aulas dedicadas à leitura de obras literárias que tinham a intenção de contribuir com a formação de repertório de leitura dos graduandos. A análise tinha como principal foco, verificar como foram implementados esses momentos de leitura, a mediação empreendida e a participação dos graduandos durante as atividades de leitura.

2 POR QUE ESTUDAR LITERATURA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Já mencionamos que o pedagogo é o profissional responsável pela formação inicial do leitor e isso não se limita aos processos de ensino e aprendizagem voltados para alfabetização e letramento. Trata-se de oportunizar ao leitor iniciante uma formação leitora que vai além do exercício de decodificar, mas que ele seja capaz de dar sentido à linguagem escrita e que tenha oportunidade de ouvir e ler textos que favoreçam a existência de experiências estéticas.

O texto literário, não se apresenta com uma linguagem direta como ocorre nos textos informativos, sua escrita envolve doses de imaginação e criatividade, em que diversas histórias se passam em lugares e com seres muitas vezes nunca imaginados. Por sempre trazer uma situação do cotidiano vivido, ele permite-nos identificarmos com a narrativa e viver diversas experiências experimentando o outro.

A leitura do texto literário não ocorre de forma passiva, ela se apresenta como uma interação produtiva entre texto e leitor (JOUVE, 2002). Isso quer dizer que o leitor na medida que lê colabora com a leitura preenchendo as lacunas do texto, atribuindo sentido e significado. Nessa perspectiva “ quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória intelectual e emocional” (YUNES, 2003, p.10). Se o texto literário promove e mobiliza a participação do leitor, podemos nos questionar: o que acontece com o leitor durante a leitura do texto literário?

Jouve (2002, p.107), menciona que a leitura nos oferece uma experiência particular, pois ela é “ ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (“desengaja-se” da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário)”. O leitor se envolve com o enredo da história,

experimenta sensações e experiências, isto é, ele vive na ficção o que muitas vezes na sua vida cotidiana não seria possível viver e a partir dessa experiência é capaz de renovar a sua concepção de mundo.

É precisamente a ficção que possibilita viver e contemplar tais possibilidades, graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quase-juízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a seres reais; e graças ao modo de aparecer concreto e quase-sensível dêste mundo imaginário nas camadas exteriores. (ROSENFELD, 1976, p.46).

Considerando o pensamento de Rosenfeld (1976), sobre o fato da ficção nos oferecer um mundo irreal, mas que ao mesmo tempo é verossímil, permitindo ao leitor se identificar com o enredo e seus personagens, a ficção também possibilita viver experiências durante a leitura. Isto é o “prazer estético da identificação possibilita participarmos de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana, não nos julgaríamos capazes” (JAUSS, 1979, p.99). Jouve (2002) caracteriza algumas dessas experiências como: vertigem; contemplação e participação; prazer do jogo; implicação e observação; regrediência; e volta a um passado afetivo.

Quadro 1

- Vertigem	A leitura por proferir ideias que não são nossas, nos permite interiorizar o outro (personagem) e ser quem não somos. Essa experiência influencia o leitor de modo que ele não é mais o mesmo após a leitura da obra literária.
- Contemplação e participação	A relação do leitor com o texto depende em alguns momentos da distância histórica que o separa da obra. Quando há uma distância temporal, ele procura reconstruir o horizonte cultural. Assim, há “participação” quando ele vai além da sua visão sobre um dado assunto e “contemplação” quando alcança uma visão de mundo que não corresponde ao seu universo cultural.
- Prazer do jogo	A leitura é ao mesmo tempo jogo de representação, se fundamentando em um figura imaginada e jogo de regras, pois há contratos e convenções na leitura que devem ser seguidos.
- Implicação e observação	O leitor pode preencher os vazios do texto com suas representações, se implicando na leitura, mas no seu decorrer o texto pode invalidar suas representações, levando-o a condição de observador que reflete sobre a perspectiva apresentada pela história.
- Regrediência	Durante a leitura o leitor é capaz de representar por meio de imagens mentais o perfil de dado personagem. Como não há uma imagem dele, cada leitor o

	representa como deseja.
- Volta a um passado afetivo	A leitura permite ao leitor retornar ao passado, em que ele pode através do processo de identificação reviver experiências e lembrar sobre algo vivido.

Essas experiências que podem ser vividas pelo leitor durante a leitura: como proferir ideias que não são nossas, imaginar personagens, relembrar experiências vividas e preencher as lacunas do texto baseado em suas experiências e pontos de vista sobre a história, podem ser suscitadas através de um prazer estético que pode se expressar através do “sofrimento e a risada, o ódio e a simpatia, a repugnância e a ternura, a aprovação e a desaprovação com que o apreciador reage ao contemplar e participar dos eventos” de uma história (ROSENFELD, 1979, p.47). Isso quer dizer que o prazer em ler uma obra literária pode surgir não só em histórias em que os personagens vivem situações boas, mas naquelas em que eles vivem situações ruins, um exemplo são as histórias de drama e terror.

O leitor pode sofrer e sentir medo junto com o personagem, mas também prazer, pois ele experimenta todos os sentimentos de forma segura na ficção e sai enriquecido dessa experiência. Ele comenta sobre a história, lê novamente e até recomenda, como uma boa obra a ser lida.

3. PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO REMOTO

Neste artigo iremos analisar um dos procedimentos da disciplina de Literatura Infante Juvenil – a construção de repertório de leitura, que são os momentos dedicados à leitura de obras literárias. Com a adoção ao ensino remoto, as práticas de ensino tiveram que se adequar ao funcionamento de uma sala virtual, em que a interação entre professor, alunos e seus pares acontecia por videoconferência.

O ensino remoto, nos levou a um outro tipo de organização e funcionamento das atividades na sala de aula. Se antes na aula presencial, dedicada a leitura de obras literárias poderíamos organizar os estudantes em uma roda de leitura, distribuir textos, livros e proporcionar uma boa paisagem sonora e de certa forma garantir o engajamento dos graduandos, no ensino remoto não era possível organizá-los dessa forma.

Os graduandos assistiam as aulas em suas residências, que muitas vezes não possuíam um espaço adequado para estudo. A interferência do ambiente doméstico, o uso do celular

muitas vezes inadequado para as aulas, problemas com acesso a internet, configuraram o ambiente particular da sala de aula de cada graduando.

A forma de comunicação da sala de aula, também mudou. Limitada ao uso da câmera, microfone e chat para envio de mensagens, promovia uma distância entre professor, alunos e seus pares, e de certa forma, contribui para um comportamento mais passivo dos alunos diante da aula. Se no presencial estavam juntos ouvindo e vendo a expressão do outro, na sala virtual tínhamos o silêncio e a presença de ícones com a letra inicial de cada graduando. Este era o cenário em que a formação leitora iria se constituir, promover o envolvimento dos graduandos nas atividades de leitura que se assemelhasse à experiência da atividade presencial se mostrou uma atividade desafiadora.

Pensar a mediação da leitura de literatura na aula remota se mostrou um desafio, uma vez que compreendemos a mediação como ação que apoia o ouvinte/leitor antes, durante e após a leitura de modo que se torne um leitor ativo. Assim, espera-se que durante a atividade de leitura os ouvintes leitores possam:

Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com a sua realidade social e particular, lê o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (FREITAS, 2012, p.68).

Com a intenção de garantir uma formação leitora que promovesse maior engajamento dos graduandos, foram planejadas e implementadas as seguintes formas de mediação da leitura de literatura: leitura realizada pela professora com projeção do livro de literatura digitalizado; leitura compartilhada pelos discentes com projeção do livro de literatura digitalizado; leitura de poemas compartilhada entre a professora e discentes com projeção do texto; leitura compartilhada de um livro físico.

3.1 LEITURA REALIZADA PELA PROFESSORA COM PROJEÇÃO DO LIVRO DE LITERATURA DIGITALIZADO

Um dos momentos dedicados à formação de repertório de leitura, era realizado pela professora da disciplina, utilizando o livro de literatura digitalizado. Na imagem abaixo, podemos observar como era feita a apresentação do livro e a leitura da história.

Imagem 1



(Projeção do livro de literatura Chapeuzinho Amarelo)

A leitura realizada pela professora do livro *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, foi planejada e implementada seguindo os procedimentos de leitura por andaime: pré-leitura, leitura e pós-leitura (GRAVES; GRAVES, 1995). A experiência de leitura por andaime consiste em ajudas que o professor recorre para auxiliar o aprendiz, com o objetivo de apoiá-lo e possibilitar o seu engajamento em uma atividade caso apresente alguma dificuldade. A pré-leitura foi destinada ao levantamento de hipóteses dos alunos sobre o enredo da história, em que foram feitas perguntas como: Por que o título da história é *Chapeuzinho Amarelo*? Essa história tem alguma relação com a história da *Chapeuzinho Vermelho*? O que vocês acham que vai acontecer?

As perguntas de pré-leitura, tinham o objetivo de motivar os alunos a apresentarem suas hipóteses sobre os acontecimentos da história e criar um vínculo do ouvinte/leitor com a obra a ser lida, de modo a levá-los a confirmar ou não suas hipóteses. Após esse momento, foi realizada a leitura da história apoiada em uma prosódia planejada e na projeção das páginas do livro, apresentadas na medida que ia sendo lido. Já na pós-leitura, a professora motivou a realização de uma discussão sobre a história a partir de algumas perguntas como: o que vocês acharam da história? Qual a sua opinião sobre o fato da personagem ter enfrentado os seus medos? Que aspectos da história chamou a atenção ou motivou o surgimento de alguma lembrança sobre situação semelhante vivida?

A forma como a professora pensou em realizar a leitura da história, mobilizou a participação dos graduandos, antes e após a leitura. Eles teriam que expressar as suas ideias diante do enredo da história, podendo relacioná-las com suas experiências.

Refletindo sobre a participação dos graduandos no momento do levantamento de hipóteses e discussão sobre o texto lido, verificamos que contribuem de forma tímida, pois

poucos comentavam e suas falas se concentravam em apresentar opiniões sobre os acontecimentos da história, sem haver muita participação e problematização, o que desencadeou em uma discussão com pouca progressão.

3.2 LEITURA COMPARTILHADA PELOS DISCENTES COM PROJEÇÃO DO LIVRO DE LITERATURA DIGITALIZADO

Percebendo a pouca participação dos graduandos nos momentos de discussão sobre as obras que estavam sendo lidas, a professora distribuiu obras literárias que iriam ser lidas por eles durante o semestre. A leitura era realizada de forma compartilhada por um grupo de graduandos com a projeção do livro digitalizado.

Imagem 2



(Projeção do livro de literatura A casinha do tatu)

O grupo de graduandos responsável pela leitura do dia, deveria realizá-la considerando os procedimentos de leitura por andaime, como também, organizar o esse momento dividindo as partes do texto que cada membro do grupo iria ler, planejando uma prosódia que fosse adequada a história. Compreendemos a prosódia como:

variações de frequência, intensidade e duração, que, durante o discurso, vão conferindo sentido ao que está sendo dito. Inclui parâmetros como entonação, acento, ênfase/proeminência, velocidade de fala e a duração dos segmentos (vocálicos ou consonantais) (LOPES; LIMA, 2014, p.543).

Uma prosódia bem planejada considerando as peculiaridades do texto literário, contribuem para garantir a adesão do ouvinte/leitor à atividade de leitura. Durante o momento da leitura das obras literárias, os graduandos investiram em uma prosódia que dividiu a fala do narrador dos personagens. Essa forma de organização possibilitou conhecermos a história a

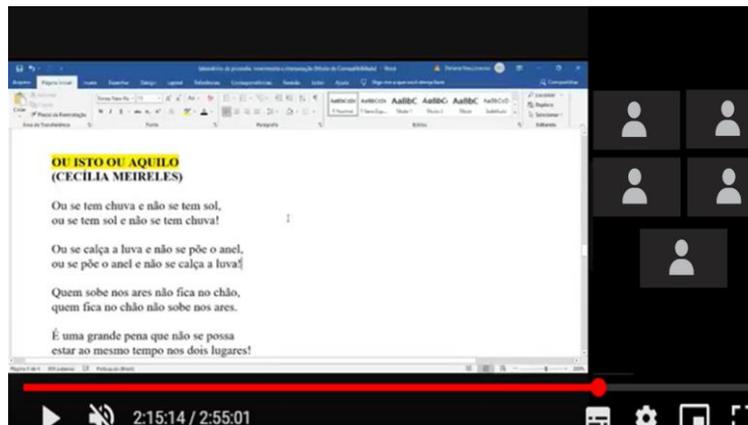
partir de uma oralidade dividida entre tons de vozes diferentes, trazendo um novo olhar para a obra literária.

Nessa atividade, em que houve a participação de todos os graduandos realizando a leitura das obras que cada grupo ficou responsável, destacamos como aprendizado o cuidado no planejamento e na execução da leitura da história. Pela prosódia desenvolvida, percebemos o cuidado e a criatividade com a oralidade empregada durante a leitura, mesmo sendo realizada de forma compartilhada.

3.3 LEITURA DE POEMAS COMPARTILHADA ENTRE A PROFESSORA E DISCENTES COM PROJEÇÃO DO TEXTO

No trabalho com a leitura de poemas a professora realizou a leitura de forma individual, em grupos e coletiva. Para a atividade de leitura foi utilizado o poema e a projeção de vídeos, em que os poemas são apresentados em uma versão musicalizada.

Imagem 3



(Projeção do poema Ou Isto ou Aquilo)

Um dos poemas lidos foi “Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles. Sua leitura foi realizada inicialmente de forma individual pela professora, enfatizando o ritmo da leitura que seria empregado e em seguida, foi feita a leitura em dupla, em que cada integrante iria ler um verso da estrofe, em ritmo marcado, em que uma fala complementava a outra. Outros poemas também foram lidos, seguindo essa mesma metodologia, de dividir a leitura em duplas enfatizando o ritmo e a sonorização que o poema possui.

Além dessa abordagem de trabalho com os poemas, foi apresentado poemas que possuem uma versão musicalizada. A atividade de leitura realizada com o poema “Bernardo” de Manoel de Barros, foi desenvolvida inicialmente com a leitura do poema, dando destaque

ao seu aspecto melódico e posteriormente foi exibido um vídeo do grupo Crianças que apresenta o poema Bernardo musicalizado para ser cantado com os graduandos.

A leitura dos poemas que era realizada sempre dando destaque ao aspecto melódico do texto, possibilitou a criação de vários ritmos e formas de ler e um maior envolvimento dos graduandos com a atividade de leitura, pois achavam divertida e ao mesmo tempo desafiadora, quando eram levados a fazer a leitura dos poemas em ritmos diferentes. Essa experiência nos mostra que quando os poemas são trabalhados de modo que o seu aspecto melódico seja explorado durante a prosódia, conseguimos a adesão e o envolvimento dos ouvintes leitores.

3.4 LEITURA COMPARTILHADA DE UM LIVRO FÍSICO

Com o ensino remoto o contato dos graduandos com as obras lidas era apenas com o livro digital. Sabemos que a experiência de tocar e manusear o livro proporciona um outro tipo de relação do leitor com o texto. Para possibilitar essa experiência de leitura do livro físico, no início do semestre foi proposto à turma que adquirissem o livro “Tchau” da autora Lygia Bojunga.

Imagem 4



(Projeção do Livro Tchau)

O livro “Tchau”, possui quatro contos: Tchau, O bife e a pipoca, A troca e a tarefa e Lá no Mar. Como trata-se de contos que possuem uma certa extensão, isto é, não eram contos curtos, a leitura do livro foi organizada em quatro encontros. Para organizar os momentos de leitura, foi adotado a leitura prévia do conto, tendo em vista que os graduandos já possuíam o livro, e durante a aula o procedimento de leitura e pós-leitura com a discussão sobre história.

O conto Tchau, foi o primeiro a ser lido pela professora, os demais foram lidos durante as aulas pelos graduandos que ficaram responsáveis de realizar a leitura de cada conto. Na

atividade de pós-leitura destinada a discussão, os graduandos não só participavam da discussão apontando seus pontos de vistas sobre a história, como também, comentavam sobre a experiência de ter lido o conto previamente e de ouvir a sua leitura novamente durante a aula. Destacaram aspectos que haviam chamado atenção na leitura anterior e a experiência de ouvir a história novamente percebendo elementos que não haviam percebido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação inicial de professores e implementar ações que venham de fato a contribuir com a sua atuação enquanto profissional docente, é um exercício constante entre inúmeros pesquisadores e docentes do ensino superior. Pensá-la em um contexto de ensino remoto se tornou um desafio maior ainda. O professor de ensino superior deveria se adequar a essa nova forma de realizar aula sem deixar que a formação inicial desse futuro professor fosse prejudica.

Algumas das disciplinas da graduação precisam de maior interação dos graduandos para poder ser desenvolvida com qualidade, uma delas é a disciplina de Literatura Infante Juvenil, em que as práticas de leitura de obras literárias, devem estar presentes na aula. Não se pode ministrar uma disciplina de literatura, sem ler literatura. Construir um repertório de leitura ao longo da disciplina, oportunizar aos graduandos o contato com várias obras literárias, formas de ler e de discutir histórias são fundamentais na formação inicial do professor.

Ao analisarmos as práticas de leitura realizadas com a turma ao longo do semestre percebemos, atividades de leitura e mediação variadas. A professora assumiu a condição de leitora e também mediadora, integrou os graduandos aos momentos de leitura, quando distribuiu os livros entre eles para serem lidos e quando organizou-os em pares para fazer a leitura dos textos, tendo o cuidado com o planejamento da prosódia.

Sabemos que a interação no espaço remoto, não é a mesma que ocorre na aula presencial, esta é marcada pelo imediatismo do olhar, do sorriso, da fala. Essa troca ocorre de forma muito rápida e mobiliza o engajamento do leitor na atividade de discussão. No espaço remoto, a interação não possui o imediatismo do presencial, esta era mais passiva e tímida. Não era possível ver a expressão dos estudantes, nem muitas vezes o seu desejo de se expressar. Só apenas alguns graduandos mais falantes e participativos interagem com maior frequência.

Diante disso, percebemos que o espaço remoto, trouxe contribuições importantes no sentido do professor se adaptar a uma nova forma de ensino, e por garantir a continuidade da formação docente, tendo em vista que já se passaram quatro semestres, exatos dois anos de

aulas presenciais suspensas em função da proliferação da COVID-19. No entanto, verificamos que este mesmo espaço inibia um pouco a participação dos graduandos deixando-os mais confortáveis em não se expor. Não sabemos se o local em que o graduando estava assistindo aula permitia e dava condições para tal interação na aula, mas era o que podíamos verificar através das intervenções da professora.

Compreendemos que o que era possível ser feito pela professora no trabalho com a leitura de obras literárias foi feito. Se há lacunas na formação dos graduandos a respeito deste tipo de atividade sugerimos que as IES planejem atividades complementares no ensino presencial que venham a contribuir com as aprendizagens já construídas durante o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

COLOMER. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI ET AL. Stella Maris (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.p. 65-85.

GRAVES, Michel F.; Graves, Bonnie. The scaffolded reading experience: a flexible framework for text, **Reading**. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr.1995.

JAUSS. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-84.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LOPES, Leonardo Wanderley; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. Prosódia e transtornos da linguagem: levantamento das publicações em periódicos indexados entre 1979 e 2009. **Rev. CEFAC**. V.16. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201423012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DrzTQScsFMFpWrwZfL8Kncn/?lang=pt>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 09-49.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

A TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Emerson PATRÍCIO DE MORAIS FILHO¹³⁷
Josilene PINHEIRO-MARIZ¹³⁸

1 INTRODUÇÃO

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto (SAUSSURE, 1975, p. 15).

O papel que a língua materna (ou língua primeira – L1) desempenha no processo de apropriação de língua estrangeira (ou língua segunda – L2) é, há muito tempo, objeto de investigação de pesquisadores de vários campos do conhecimento, tais como da Linguística Aplicada, Linguística Comparativa, Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Didática de Línguas, Psicologia Social, apenas para citar algumas áreas. Assim, baseando-se nessas pesquisas, ao longo da evolução das abordagens de ensino de línguas, a língua materna ocupou ora um lugar de prestígio, ora foi completamente banida das atividades em sala de aula.

Em pesquisas anteriores (MORAIS FILHO, 2020, DE MORAIS FILHO; PINHEIRO-MARIZ, 2020), pudemos identificar que, embora a grande maioria dos professores de línguas (98,2%) afirme fazer comparações entre L1 e L2 em sala de aula, denota-se certa desconfiança ou reserva quanto a esse procedimento didático. Assim, encontramos discursos como: “Comparar uma língua a outra já seria uma forte ideologia linguística da qual prefiro me desvincular. Cada língua tem seu valor, seu mérito, não precisa ser comparada” (Participante - 56¹³⁹). Ou ainda: “Procurando não fazer tradução direta, mas sempre procurando retornar à língua materna, ou a outras línguas, para confirmação da informação” (Participante 142). Dessa forma, a LM/L1 ou outras LE parecem ser o último dos recursos utilizados pelos professores em sala de aula, sendo consideradas toleráveis, mas não desejadas.

Embora não consideremos totalmente irrealistas essas afirmações e compreendamos suas motivações e origens, acreditamos ser importante fazer um breve percurso histórico das

¹³⁷ Epmf.fr@hotmail.com. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG).

¹³⁸ jmariz22@hotmail.com. Doutora. Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

¹³⁹ Cf. De Moraes Filho (2020).

pesquisas de mais impacto sobre o assunto, a fim de tentarmos extrair o que há de fundamentação nessas afirmações e o que são apenas representações mal fundadas, herdadas de uma tradição monolíngue (ou no melhor, bilíngue) de ensino. Ao nosso ver, em muitos casos, essas afirmações nos parecem ser o que Calvet (2013, p.118) chama (citando a expressão usada por Barthes, 1975) de “o-que-vai-por-si”, a doxa, isto é, “falsas evidências”.

Portanto, no presente artigo, faremos, um breve percurso sobre as abordagens de ensino de LE e sobre alguns trabalhos nas áreas supracitadas com o intento de analisar as orientações dessas abordagens em relação ao apoio na LM/L1 e as conclusões dessas pesquisas sobre o papel desta no processo de apropriação de língua estrangeira. Ao final, tentaremos responder à nossa pergunta investigativa, que consiste em saber se a língua materna é uma inimiga ou aliada no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Este artigo é um recorte da nossa pesquisa de doutorado, que se encontra em fase de fundamentação teórica e que tem como escopo investigar acerca da relação dos estudantes dos cursos de línguas estrangeiras modernas com a leitura literária, por meio de suas autobiografias de leitores e memórias de leituras e pela interação desses estudantes por meio da intercompreensão mediada pela plataforma MIRIADI¹⁴⁰. Antes de entrarmos no âmago da análise que propomos aqui, traremos algumas definições terminológicas que serão utilizadas ao longo da nossa discussão.

Utilizaremos o termo apropriação como hiperônimo para designar “o conjunto de condutas do aprendiz, das mais conscientes et voluntárias (o que outros chamariam aprendizagem) às menos conscientes (o que outros chamariam aquisição)¹⁴¹” (CUQ, 2003, p. 25-26). No que concerne à denominação das línguas em contato pelo processo de apropriação, nós designaremos a língua de socialização de “língua primeira” (doravante L1), em vez de língua materna. A designação “língua materna” nos parece insuficiente por causa das conotações¹⁴² que ela veicula, e, sobretudo, porque ela é inadequada nas situações de multilinguismo e das migrações (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.16).

Em teoria do francês como língua estrangeira (FLE), utilizamos frequentemente os termos língua-fonte (doravante LF) e língua-alvo. A LF é uma língua que o aprendiz já domina;

¹⁴⁰ O Portal Miriadi é uma plataforma *online* que propõe formações variadas em línguas e em outras áreas mediadas pela intercompreensão. Fonte: <https://www.miriadi.net/>

¹⁴¹ L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition). (CUQ, 2003, p. 25-26).

¹⁴² A referência à mãe sugerida pela denominação “língua materna” há muito é contestada. As práticas de linguagem assim designadas nem sempre correspondem, na verdade, às da mãe ou não são necessariamente transmitidas por ela.

pode ser sua L1 ou uma outra língua na qual ele se sinte à vontade (THEVENIN, 2015, p. 4). A língua-alvo é a que se pretende aprender ou ensinar. A língua-alvo pode ser designada ora de língua segunda (L2) e ora de língua estrangeira (LE). A distinção tem pertinência em situação pedagógica. Assim, dizemos que a língua francesa é L2 na Costa do Marfim, mas LE no Brasil, por exemplo. Do ponto de vista dos mecanismos de apropriação linguística, não se pode dizer que a diferença terminológica represente uma real diferença (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.16). Ao longo deste artigo, traremos outras noções que também serão pertinentes.

2 LÍNGUAS-FONTES: INIMIGAS OU ALIADAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

Para se entender o papel das LF no processo de ensino-aprendizagem de LE, na atualidade, é importante fazer um breve retorno às abordagens de ensino de LE, buscando descrever seus contextos de aparição e, eventualmente, seus fundamentos epistemológicos. Segue, portanto, esse panorama à *vol-d'oiseau*.

2.1 Abordagem tradicional¹⁴³

A primeira abordagem utilizada no ensino de LE foi a abordagem tradicional (AT), também conhecida como método gramática-tradução. Essa abordagem, herdada do ensino de línguas mortas (latim e grego antigo), vigorou predominantemente até o final do século XIX. Ela se articulava principalmente em torno de atividades de tradução literária, deixando pouco (senão nenhum) lugar à oralidade e à comunicação (THEVENIN, 2015, p. 5). A língua de ensino era, portanto, a L1 dos aprendizes, pois a prática da compreensão e da expressão oral em língua-alvo não fazia parte dos objetivos pedagógicos e linguísticos a serem alcançados. A L1 servia de modelo de base para todos os ensinamentos, notadamente de tradução para a língua-alvo (THEVENIN, 2015, p. 5).

¹⁴³ Utilizamos, ao longo do artigo, o termo abordagem em vez de método porque concordamos com Leffa (1988) quando ele afirma que “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” [...] já “O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos” (p.211-212).

2.2 Abordagem direta

A partir do final do século XIX e início do século XX, surge a primeira abordagem voltada para o ensino de línguas vivas modernas, chamada abordagem direta¹⁴⁴ (AD). Ela resulta de uma evolução interna da AT e do método natural. Sua aparição também é motivada por um crescimento das trocas econômicas, culturais e turísticas, que demandavam um ensino de línguas voltado para o desenvolvimento de competências de comunicação: oral e escrita.

A AD se inspira na abordagem natural, na qual a aprendizagem de uma LE é fundada na observação da aquisição da L1 pela criança. Assim, a AD preconiza que o ensino de L2/LE deve ser feito unicamente na língua-alvo, sendo proibido qualquer recurso à L1. A AD pautava, portanto, o ensino de LE sob os mesmos pressupostos de aquisição de L1, negligenciando o fato de que os aprendizes já possuíam, pelo menos, uma LF de referência, da qual os códigos e as articulações interviriam necessariamente na aprendizagem (THEVENIN, 2015, p. 5). A opinião dos metodólogos sobre a utilização da L1, no entanto, divergia: alguns apoiavam a interdição total, enquanto a maioria era consciente de que uma tal intransigência seria nefasta e preferiam uma utilização mais flexível da AD.

2.3 Abordagem audiolingual

A abordagem audiolingual (AAL) se origina durante a segunda guerra mundial, nos Estados Unidos, e tem por finalidade formar rapidamente os soldados norte-americanos em LE. Por esse motivo, essa abordagem ficou conhecida inicialmente como sendo o “método do exército”.

A AAL se baseia, por um lado, na linguística estrutural distribucional de Leonard Bloomfield e, por outro lado, na psicologia behaviorista criada inicialmente por John Broadus Watson e desenvolvida, posteriormente, por Burrhus Frederic Skinner. Portanto, a linguagem, nesta abordagem, era concebida como um comportamento que refletia um condicionamento por meio de *estímulo-resposta-reforço*. Na AAL, originam-se os exercícios de automatização (de repetição) e os exercícios estruturais em aula de LE.

Essa abordagem, considerada a primeira com *status* de cientificidade (LEFFA, 1988, p. 222), desperta grande interesse entre linguistas aplicados como Lado e Fries, nas décadas de

¹⁴⁴ É importante ressaltar que o ensino de uma L2 sem recurso à L1 é uma prática bem anterior ao método direto propriamente dito. Sobre isso, ler Besse (2012), nas referências.

1940 e 1950, que a adaptam ao ensino de LE em contexto escolar. Charles Fries (1945) se dedica ao estudo comparado sistemático das línguas para fins pedagógicos e Lado (1957), por meio da análise contrastiva, busca prever e explicar as dificuldades do ensino-aprendizagem de LE, a fim de prevenir o papel negativo da L1 na apropriação da língua-alvo (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.18).

Para esses linguistas, os hábitos linguísticos da L1 eram considerados principalmente como fontes de interferências na aprendizagem de uma L2/LE. Portanto, a confrontação das estruturas de L1 e de L2 deveria preceder a elaboração de todo programa de ensino de LE (LADO, 1957 *apud* PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 18). Assim, as estruturas da L1 que coincidem com as da língua-alvo seriam adquiridas facilmente. Fala-se, portanto, de transferência positiva. Já as estruturas nas quais as línguas divergem seriam fontes de dificuldades ou de “erros”.

Lado (1957), ao desenvolver seu modelo, postulou as seguintes hipóteses: a) a linguística estrutural fornece as melhores ferramentas para o ensino de línguas; b) a comparação das estruturas de cada língua permite prever os erros dos aprendizes; c) é possível estabelecer progressões para a aprendizagem baseado nessas comparações (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.18). Com o passar dos anos, algumas experiências foram realizadas acerca dessas questões e pelo menos 4 tipos de críticas foram confirmadas contra essas hipóteses:

- a) os erros previstos pela análise contrastiva não foram sempre atestados;
- b) os mesmos erros em uma língua-alvo determinada são observados em aprendizes de LF diferentes;
- c) erros frequentemente imputados à interferência da L1 podem também ser revelados em nativos;
- d) o inventário das zonas potenciais de erros não corresponde às dificuldades encontradas pelos aprendizes¹⁴⁵. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.18).

Retomaremos cada um desses pontos mais adiante, mas cabe aqui fazermos algumas considerações antes de prosseguirmos. Besse e Porquier (1984) resumem bem os deslizes cometidos por Fries (1945) e Lado (1957) com a seguinte afirmação:

Além de assimilar dois sistemas de descrições linguísticas de duas habilidades comportamentais, para se ater ao referencial behaviorista, ela (a análise contrastiva)

¹⁴⁵ a) les erreurs prévues par l'analyse contrastive n'ont pas toujours été attestées ;
b) les mêmes erreurs dans une LC déterminée sont observées chez des apprenants de LS différentes;
c) des erreurs fréquemment imputées à l'interférence de la L1 peuvent aussi être relevées chez des natifs;
d) l'inventaire des zones potentielles d'erreurs ne correspondent pas aux difficultés rencontrées par les apprenants. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.18). [Todas as traduções são nossas]

se além à descrição dos comportamentos verbais dos alunos resultantes das transferências positivas ou negativas postuladas. Essa noção de transferência, que amalgama processo e resultado, sublinha a profunda confusão epistemológica entre o objeto e os métodos dos linguistas, o objeto e os métodos de uma psicologia behaviorista e a problemática específica da aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela exclui também a dimensão cognitiva da linguagem; o que é transferido, se admitirmos que existem fenômenos de transferência no sentido geral do termo, não é apenas as habilidades, os hábitos verbais e as estruturas linguísticas, mas mais fundamentalmente a experiência linguística e cognitiva internalizada pelo indivíduo¹⁴⁶. (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 203-204).

Portanto, não há uma relação direta de causa e efeito entre as diferenças entre L1 e L2 e os erros cometidos pelos estudantes. Embora muitos dos “erros” cometidos pelos aprendizes em L2/LE possam ser explicados pelas interferências da L1, existem outros fatores que podem influenciá-los. As pesquisas em análise contrastiva e análise dos erros que sucederam as de Fries (1945) e de Lado (1957) mostraram bem isso e deram origem, por sua vez, a outras abordagens ou influenciaram fortemente seu aparecimento. Na sequência, apresentaremos o “modelo do monitor” de Krashen (1981; 1982) e a Abordagem Natural que dela surgiu.

2.4 O Modelo do monitor de Krashen e o advento da Abordagem Natural

Ao formular seu “modelo do monitor”, Krashen (1981; 1982) postula duas modalidades de apropriação¹⁴⁷ da língua-alvo: por um lado, a aquisição, que é um processo inconsciente, idêntico ao processo pelo qual as crianças adquirem a L1, e, por outro lado, a aprendizagem, que é um processo consciente, resultante dos conhecimentos metalinguísticos (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 29). Este último, para Krashen (1981, 1982), manifesta-se pelo acionamento de um “monitor”, isto é, um sistema de ajustamento consciente do desempenho.

A aquisição se desenvolve, segundo Krashen (1981; 1982), graças às interações verbais e dão ao aprendiz uma intuição do que é gramaticalmente aceitável. A aprendizagem, por sua vez, é um processo explícito que demanda saberes construídos sobre a língua e desenvolve um

¹⁴⁶ outre l'assimilation à deux systèmes de descriptions linguistiques de deux savoir-faire comportementaux, pour s'en tenir au cadre behaviouriste, elle (l'analyse contrastive) se dispense de décrire les comportements verbaux des apprenants résultant des transferts positifs ou négatifs postulés. Cette notion même de transfert qui amalgame processus et résultat, souligne la confusion épistémologique profonde entre l'objet et les méthodes des linguistes, l'objet et les méthodes d'une psychologie behaviouriste et la problématique spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle exclut en outre la dimension cognitive du langage; ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens général du terme, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 203-204).

¹⁴⁷ O termo “apropriação” permite recobrir tanto o conceito de aquisição como o de aprendizagem (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.15).

juízo gramatical. Krashen (1982 *apud* PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 29-30) reconhece que às vezes acontece aquisição sem que haja aprendizagem: fala-se uma língua sem se conhecer as regras (assim como acontece com falantes nativos). Às vezes, a aprendizagem nunca se torna aquisição: conhece-se as regras sem, contudo, saber utilizá-las nas produções verbais. Assim, Krashen formula a hipótese segundo a qual a aquisição viria antes da aprendizagem. Essa hipótese tem bastante influência sobre o ensino de L2/LE, o qual tem por objetivo, segundo Krashen, a comunicação e não a aprendizagem de regras (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 30). A aprendizagem das regras ganha, portanto, uma importância secundária, aparecendo de forma implícita e não explícita. A premissa básica é que o aluno deve receber um *input* linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor (LEFFA, 1988, p. 229).

Krashen e Terrell (1983) propõem dez princípios pedagógicos para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que favoreça a aquisição de uma LE:

- Multiplicar a exposição do aluno às trocas “naturais”;
- Prever uma fase silenciosa no início do período de ensino, fase na qual o aprendiz pode ouvir sem ser instado a falar;
- Utilizar referentes concretos com aprendizes iniciantes;
- Recorrer a técnicas de relaxamento e de ganho de confiança dos alunos;
- Prever uma fase de ensino gramatical com adultos;
- Identificar as motivações dos alunos e levá-las em consideração no ensino;
- Fazer com que os erros cometidos pelos alunos não sejam motivo de incômodo;
- Incluir no material didático enunciados imediatamente utilizáveis nas trocas cotidianas;
- Tentar levar em consideração a ordem natural de aquisição, não a antecipando;
- Não se referir à L1 durante o ensino da L2/LE¹⁴⁸. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 96).

O modelo krasheniano teve uma aplicação pedagógica, sobretudo nos Estados Unidos, mas também na Europa, na abordagem dita naturalista, sob a forma da abordagem comunicativa (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 33). Castellotti (2001) ressalta uma

¹⁴⁸ - Multiplier l'exposition de l'élève aux échanges "naturels";

- Prévoir une phase silencieuse au début de la période d'enseignement, phase où l'apprenant peut écouter sans être sommé de parler;
- Utiliser des référents concrets avec des apprenants débutants;
- Recourir à des techniques de relaxation et de mise en confiance des élèves;
- Prévoir une phase d'enseignement grammatical avec des adultes ;
- Dégager les motivations des élèves et en tenir compte dans l'enseignement;
- Faire en sorte que les erreurs commises par les élèves ne soient pas une source de gêne;
- Inclure dans le matériel d'enseignement des tours immédiatement utilisables dans les échanges quotidiens;
- Essayer de tenir compte de l'ordre naturel d'acquisition en n'anticipant pas sur celui-ci ;
- Ne pas faire référence à la L1 lors de l'enseignement de la L2/LE. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 96)

contradição presente na elaboração dessas abordagens em relação ao papel da L1 nos procedimentos teórico-metodológicos.

A língua primeira ocupa um lugar contraditório. Por um lado, ela está no centro das tentativas de construção metodológica, na medida em que é geralmente a aquisição da L1 que serve de modelo à elaboração dos princípios e dos métodos que supostamente guiarão a aprendizagem da L2; mas, ao mesmo tempo, a exigência de acesso a uma língua usual implica sua exclusão como fonte e referência para essa aprendizagem¹⁴⁹. (CASTELLOTTI, 2001, p. 17).

Portanto, a L1 é considerada modelo de referência para a apropriação de uma L2/LE e, ao mesmo tempo, obstáculo para que essa apropriação aconteça de forma efetiva. Essa contradição permeou a didática de língua por muito tempo e só foi solucionada, de fato, com o advento das abordagens plurais¹⁵⁰ de ensino que se apoiou nos conhecimentos da L1 para facilitar o acesso à L2/LE. Outras críticas foram formuladas ao modelo krasheniano, dentre as quais:

a) o modelo foi elaborado de maneira muito geral; b) as diferentes hipóteses são enunciadas um pouco rapidamente e sem uma real base empírica; c) as noções utilizadas são, às vezes, sumariamente definidas; pesquisas empíricas não corroboram as ideias anunciadas teoricamente por Krashen; e) a oposição entre aquisição e aprendizagem não é suficientemente adequada para dar conta do processo de apropriação linguística em contexto guiado¹⁵¹. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 33).

Em relação ao último ponto, Besse e Porquier (1984) ressaltam que:

Se de um ponto de vista heurístico é legítimo e útil postular uma distinção entre aquisição e aprendizagem, isso não acontece necessariamente da mesma forma do ponto de vista didático. A dicotomia aquisição/aprendizagem não leva em consideração o que pode ser observado em uma aula de língua: não há uma quebra real de continuidade entre esses dois processos, e qualquer aquisição implica certo aprendizado. A apropriação da língua estrangeira se desenvolve por meio de

¹⁴⁹ La langue première occupe une place contradictoire. D'une part, elle est au centre des tentatives de construction méthodologique, dans la mesure où c'est généralement l'acquisition de la L1 qui sert de modèle à l'élaboration des principes et des méthodes censés guider l'apprentissage des L2 ; mais dans le même temps, l'exigence d'accéder à une langue usuelle implique son exclusion en tant que source et référence pour cet apprentissage. (CASTELLOTTI, 2001a, p. 17).

¹⁵⁰ Chamamos de plurais as abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, muitas variedades linguísticas e culturais [...] e de "singulares" as abordagens nas quais a atenção se volta para apenas uma língua-cultura em particular, tomada isoladamente (CARAP, 2009, p. 5).

¹⁵¹ a) le modèle est élaboré de manière trop général ; b) les différentes hypothèses sont énoncées un peu rapidement et sans une réelle base empirique ; c) les notions utilisées sont parfois sommairement définies; d) des recherches empiriques ne corroborent pas les idées annoncées théoriquement par Krashen; e) l'opposition entre acquisition et apprentissage n'est pas suffisamment adéquate pour rendre compte du processus d'appropriation linguistique en milieu guidé. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 33)

processos que mesclam constantemente os dois processos krashenianos¹⁵² (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 79).

Já que o papel das LF ainda não tinha ficado bem definido até então, coube a outros pesquisadores melhor esclarecer esses fenômenos no processo de ensino-aprendizagem de LE. Vale salientar, antes de prosseguirmos nossa discussão, que a abordagem comunicativa, criada a partir dos pressupostos de Coste *et al.* (1976), não traz nenhuma novidade no que concerne ao papel das LF no processo de ensino-aprendizagem de LE. Aliás, ao longo de todo o documento, não há nenhuma menção a essa questão. Apenas com o advento da Abordagem Acional, a partir da publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL, 2001), é que essas contribuições vão ecoar na didática de línguas.

2.5 O lugar da L1 na Abordagem Acional

O QECL (2001) faz referência, em várias passagens, ao recurso à L1 nas atividades em aulas de L2/LE. A partir do capítulo 6, intitulado *Aprendizagem e ensino das línguas*, encontramos referências aos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção dos conhecimentos da língua-alvo.

Por exemplo, muito do que é incluído no “conhecimento do mundo” pode ser entendido como conhecimento prévio, pertencente já à competência geral do aprendente como resultado da sua experiência de vida anterior ou da sua formação em língua materna. O problema pode, então, ser simplesmente encontrar o equivalente correcto em L2 para uma categoria nocional em L1. Deve, pois, decidir-se o que é conhecimento novo a ser aprendido e o que deve ser dado como adquirido. Pode surgir um problema, quando um campo conceptual específico está organizado em L1 de modo diferente de L2, o que é, aliás, frequente, sendo a correspondência entre palavras parcial ou inexistente (QECL, 2001, p. 186).

Portanto, saber como o sujeito organiza os conhecimentos da língua-alvo em função dos seus conhecimentos prévios, torna-se um objetivo central no ensino-aprendizagem de L2/LE. Isso se aplica não apenas a itens lexicais ou gramaticais, mas também à própria fonologia da língua-alvo:

¹⁵² si d'un point de vue heuristique il est légitime et utile de postuler une distinction entre acquisition et apprentissage, il n'en va pas nécessairement de même d'un point de vue didactique. La dichotomie acquisition/apprentissage rend mal compte de ce qu'on peut observer dans une classe de langue: il n'y a pas vraiment de solution de continuité entre ces deux processus, et toute acquisition implique un certain apprentissage. L'appropriation de la langue étrangère s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 79).

Muitos fonemas podem ser transferidos sem problema da L1 para a L2. Em alguns casos, os sons usados em contextos específicos podem ser claramente diferentes. Outros fonemas da L2 podem nem sequer existir na L1. Se não forem adquiridos ou aprendidos, podem dar lugar a equívocos resultantes da perda necessária de alguma informação (QECRL, 2001, p. 187).

O QECRL (2001) recomenda, no entanto, que o recurso à L1 seja “progressivamente reduzido”, passando a incluir “mais tarefas e textos autênticos, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo” (QECRL, 2001, p. 201). Portanto, não se trata de transformar a aula de L2/LE em um curso de tradução, mas de se apoiar nos conhecimentos prévios do aluno a fim de ajudá-lo a desenvolver ferramentas de caráter heurístico para o seu próprio processo de autonomização na aprendizagem. Não se contesta, aqui, a importância de o aluno se esforçar para se expressar na língua-alvo, ainda que seja pelo recurso de analogias, criação de palavras, testagens de hipóteses sobre a estrutura da LE etc. Esses recursos são, inclusive, muito benéficos para o processo de apropriação da língua-alvo. Trata-se de reconhecer o papel que desempenha a L1 do aluno e outras LE conhecidas por ele no desenvolvimento das competências na língua-alvo. Trata-se de não inibir ou reprimir a fala do aluno quando este não consegue se expressar na língua-alvo, de não “demonizar” o recurso à L1 em sala de aula, sobretudo em se tratando da aprendizagem de língua de mesma raiz linguística da L1 do aprendiz.

As traduções diretas, no entanto, não são criticadas pelo QECRL (2001). Pelo contrário, são inclusive incentivadas em alguns momentos, para auxiliar a compreensão de textos orais ou escritos: “explicações (incluindo qualquer tradução *ad hoc* necessária) em L2;” [...] “tradução sistemática em L1 pelos alunos” (QECRL, 2001, p. 203), “tradução de frases de L1 para L2” (QECRL, 2001, p. 212). Além disso, o QECRL (2001) também recomenda procedimentos de comparações entre as línguas para o desenvolvimento de vocabulário: “por um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva)” (QECRL, 2001, p. 209).

Para o ensino gramatical, o QECRL (2001) recomenda que se faça “apresentação de paradigmas formais, quadros estruturais etc, seguidos de explicações metalinguísticas em L2 ou L1 e de exercícios formais” (QECRL, 2001, p. 211) ou “pela tradução de/para L1; pela definição em L2, explicação etc.; pela utilização de contexto” (QECRL, 2001, p. 212). Nesse caso, por exemplo, para se explicar o uso do gerúndio em francês para estudantes brasileiros, torna-se importante explicar que existem três formas verbais em francês para expressar a forma do gerúndio em português brasileiro. Diz-se, portanto, “*je suis en train de manger*” [eu estou

comendo] (com o uso da expressão “*être en train de*”, do *présent continu*); “*je regarde la télé en mangeant*” [eu assisto à TV comendo] (com o uso do *gérondif*); “*Je l’ai vu marchant sur la plage*” [eu o vi caminhando na praia] (com o uso do *participe présent*). Percebe-se, portanto, que essas três formas verbais em francês correspondem a apenas uma em português brasileiro: o gerúndio. Torna-se, então, necessário explicar a distinção de utilização de cada uma dessas formas verbais em francês. Portanto, o QECRL (2001) recomenda que os professores lancem mão de todos os recursos possíveis que possam facilitar a aprendizagem da L2/LE, levando em consideração, para isso, a natureza do problema (ou da dificuldade) encontrada pelo aluno (se intralingual ou interlingual), para, assim, adotar a estratégia mais adequada.

Tendo chegado ao fim de nossa análise, apresentamos, na próxima seção, nossas considerações finais, buscando responder à nossa questão investigativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do percurso que empreendemos neste artigo, concluímos que, ao longo da evolução das metodologias de ensino de L2/LE, houve uma significativa mudança de orientação didático-metodológica em relação ao apoio nos conhecimentos prévios dos alunos (de sua L1 ou de outras LE). Notamos, dessa forma, que, por muito tempo – a partir da Abordagem Direta até a Abordagem Comunicativa – os conhecimentos de L1 dos alunos (ou de qualquer outra língua diferente da língua-alvo) foram banidos das atividades em sala de aula, com o intuito de se criar as “condições perfeitas” de aprendizagem, a partir de uma abordagem que se pretendia “naturalista”. Vimos também que a busca por uma metodologia “natural”, que visava a aquisição de uma L2/LE, assim como acontece com a L1, esbarrou em vários obstáculos: pelo fato óbvio de o estudante de L2 já possuir, pelo menos, uma LF, que interviria naturalmente no processo. Todo esse percurso nos conduziu à constatação (um pouco óbvia e natural, e não sem muita relutância) de que os conhecimentos prévios dos alunos são e devem ser parte constitutivas do processo de apropriação de qualquer L2/LE.

Embora atualmente ainda existam professores e didatas que tentem lutar contra essa realidade, parece que o caminho em direção às abordagens plurais no ensino de línguas é incontornável. Percebe-se que, ao longo do processo de evolução das abordagens de ensino de L2/LE, o que determinou, em muitos momentos, os procedimentos didáticos foram os pontos de vista adotados (ou as representações de ensino) e não, propriamente, a realidade do processo de apropriação da L2/LE em si. Como afirma Saussure: “Bem longe de dizer que o objeto

precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1975, p. 15).

Portanto, se nos questionamos, após a análise feita, se a L1 é uma facilitadora ou um obstáculo no processo de apropriação de uma L2/LE, diríamos que a questão central consiste em saber, antes, se a abordagem de ensino adotada trata a L1 ou as LF como um obstáculo ou, ao contrário, como uma facilitadora do processo. Todo o problema, ao nosso ver, está em torno dos procedimentos didático-metodológicos adotados, que transformarão a L1 ou as LF em obstáculos ou em facilitadoras da aprendizagem.

É importante reiterar, que sob o nosso ponto de vista, a L1 pode e deve ser uma aliada importante no ensino da L2, conforme apontamos em estudo anterior (MORAIS FILHO; PINHEIRO-MARIZ, 2020b). Castellotti (2001, p. 7) nos lembra que há dois caminhos que podem ser trilhados, a escolha de um implicando, necessariamente, a exclusão do outro: ou decidimos ignorar esse conhecimento prévio, considerando-o como um obstáculo, ou nos apoiamos nele para investi-lo na apropriação da língua-alvo. De nossa parte, por considerarmos a segunda via mais proveitosa e enriquecedora, preferimos trilhar por um caminho que, em vez de ignorar essa bagagem linguístico-cultural dos alunos, utiliza-se de todo esse conhecimento prévio a fim de facilitar a aprendizagem da L2/LE e de criar pontes para outros conhecimentos posteriores.

REFERÊNCIAS

BESSE, H. **Éléments pour une "archéologie" de la méthode directe**. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. [En ligne], 49 | 2012, mis en ligne le 04 juillet 2016. Disponível em : <http://journals.openedition.org/dhfles/3386>. Acesso 20 nov. 2021.

BESSE, H. ; PORQUIER, R. **Grammaires et didactiques des langues**. Paris, Hatier-Crédif. 1984.

CALVET, L.-J. Mundialização, línguas e políticas: a vertente linguística da mundialização. Trad. Marcio Venício Barbosa. In: BARROS, M. L. D. J. de; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. **Pesquisas em didática de línguas estrangeiras**: Grandes temas. Belo Horizonte: FALE/UFMG. 2013. p. 113-129.

CANDELIER, M.; *et al.* (coord.). **Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures** – CARAP. Conseil de l'Europe: Áustria, 2009.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Clé International : Paris, 2001.

COSTE, D. ; COURTILLON, J. ; FERENCZI, V. ; MARTINS-BALTAR, M ; PAPO, P.; ROULET, E. **Un niveau-seuil**. Paris: Hatier, 1976.

CUQ, J.-P. (Org.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris : CLE International, 2003.

DE MORAIS FILHO, E. P.; PINHEIRO-MARIZ, J. **O lugar da língua materna no ensino de línguas estrangeiras**: algumas representações de professores. *Revista X.*, v.15, p.138 - 162, 2020.

FRIES, C. C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Elmsford, New York, Pergamon Press. 1981.

KRASHEN, S. D. Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In. KRASHEN, S. ; SCARCELLA, R.C. ; LONG, M.H. (Eds) **Child-adult differences in second language acquisition**, Rowley, Newbury House Publishers. 1982. p. 202-226.

KRASHEN, S. D. ; TERREL, T. **The natural approach**: language acquisition in the classroom, Oxford, Pergamon Press. 1983.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Applied Linguistics for Language Teachers, Ann Arbor, University of Michigan Press. 1957.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

MORAIS FILHO, E. P. **Línguas, literatura e intercompreensão**: estudo sobre as representações de professores. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande, p. 155. 2020.

MORAIS FILHO, E. P.; PINHEIRO-MARIZ, J. L'Intercompréhension pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte brésilien / A intercompreensão para o ensino-aprendizagem do FLE no âmbito do Brasil. **Revista Letras Raras**. v.9, p. 212, 2020b.

PUJOL BERCHE, M.; VÉRONIQUE, D. **L'acquisition d'une langue étrangère**: recherches et perspectives. Cahier N° 63: Genève,1991.

QECRL. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Asa, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Bras. Antônio Chelini. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

THEVENIN, M. **Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE?** DUFLE : Institut Français du Japon – Université du Maine. Japon, 2015.

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE LÍNGUA E CULTURA

Marília CACHO¹⁵³

1 INICIANDO O PASSEIO

É comum entrarmos em contato com a literatura infantojuvenil antes de estarmos incluídos na comunidade escolar, pois, muitas vezes, os cuidadores de bebês e crianças recontam narrativas que já fazem parte do imaginário social do que são histórias para essa faixa etária. Elas podem ser repassadas de geração para geração por meio da tradução e se perpetuam tanto através da oralidade quanto através dos livros nas mais variadas culturas. Nessa manutenção das narrativas, a moral de cada história é reforçada a cada nova contação. Mas seria esta a importância primordial da literatura infantojuvenil? De que forma cada narrativa é experienciada por culturas distintas? Se não temos acesso aos textos literários escritos nas línguas fontes, de que forma a tradução pode nos levar a reflexões críticas de como essas traduções são feitas? Além disso, de que forma esses textos se apresentam em adaptações? Para refletir sobre essas questões, o objetivo geral deste artigo é discutir sobre a relevância da tradução e da adaptação como instrumentos de reflexão sobre língua e cultura. Como objetivo específico, este artigo reflete sobre como língua e cultura podem ser contempladas em discussões referentes à tradução e adaptação de literatura infantojuvenil, neste caso, através do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Como principais suportes teóricos, contemplamos as categorias de tradução de Jakobson (1959/2000); refletimos sobre a relação língua-cultura apresentadas por House (2009); percorremos alguns apontamentos de Hutcheon (2006) e Ribas (2014) sobre adaptação; e de Zilberman (1985) e Silva (2009) sobre literatura infantojuvenil.

Esta é uma pesquisa do tipo qualitativa e descritiva e, para a discussão, foram utilizadas quatro obras: 1) um texto fonte: o conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos irmãos Grimm, traduzido para o inglês por Ashliman; 2) uma tradução do conto para a língua portuguesa brasileira disponibilizada pelo MEC; 3) uma adaptação do conto num livro ilustrado da Turma da Mônica; e 4) uma adaptação do conto para curta metragem de animação.

¹⁵³ marilia.cacho@servidor.uepb.edu.br; Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG); professora do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês na Universidade Estadual da Paraíba.

2 FUNDAMENTANDO O CAMINHO

2.1 ENTENDENDO TRADUÇÃO

Antes de discutirmos sobre adaptação, é preciso percorrermos os caminhos da tradução e pontuarmos definições que tornem nossa reflexão possível. Isso indica que existem ideias sobre tradução que se relacionam com variadas formas de pensamento e percepção da língua e do mundo, ou seja, não existe apenas uma forma de enxergar tradução; existem caminhos possíveis e o nosso será guiado por teóricos que, em suas ideias, contemplam aspectos que tornam nossa discussão viável.

Jakobson (1959/2000, p. 127, tradução nossa) afirma que “o significado de qualquer signo linguístico é sua tradução para um signo alternativo”¹⁵⁴. Dentre esses signos, o autor levamos a um lugar que não é o esperado pelo senso comum quando o assunto é tradução, comumente associada apenas ao texto escrito. Para o teórico, a tradução pode ser classificada em três tipos: tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica. A tradução intralingual, é definida como sendo a tradução de signos verbais por meio de signos verbais da mesma língua; a tradução interlingual, é a tradução de signos verbais de uma língua por meio de signos verbais de outra língua; e a tradução intersemiótica é a tradução de signos verbais por meio de signos não verbais.

Vermeer ([1978] 1983b, p. 89 apud NORD, 1997, p. 11), define a tradução como uma transferência de signos comunicativos verbais e não-verbais de uma língua para outra. Nessa definição, a palavra “comunicativo” chama-nos atenção e nos remete ao uso da linguagem, e não à língua em termos de estruturas sintáticas, ou seja, nesta perspectiva o signo é considerado em seu contexto e uso real de comunicação. Um ponto que converge entre as definições de Vermeer (op. cit.) e de Jakobson (op. cit.) é que ambos fazem referência à tradução interlingual e à tradução intersemiótica.

House (2013) reflete sobre as três categorias de tradução de Jakobson (op. cit.) ressaltando que o ponto em comum entre elas está na substituição de mensagens de um signo por mensagens do mesmo ou de outro signo. Essas mensagens são elaboradas para funcionarem para públicos distintos do público do texto fonte. Ou seja, tratar a tradução como mera transposição de um código verbal para outro não contempla a profundidade de reflexão que a

¹⁵⁴ “the meaning of any linguistic sign is its translation into some further, alternative sign” (JAKOBSON, 1959/2000, p. 127)

tradução permite. Segundo House (op. cit.), o interesse está no uso comunicativo da língua, ou seja, não apenas nas formas linguísticas, mas no que essas formas linguísticas implicam quando são utilizadas. Para Nida e Taber (1969 apud NORD, 1997), traduzir é reproduzir uma mensagem do texto fonte de forma equivalentemente natural¹⁵⁵ no texto traduzido.

A seleção das formas linguísticas para uma tradução envolve a interpretação do tradutor, que é, antes de tudo, leitor. Segundo Hurtado Albir (1988a apud LUCINDO, 2006) a tradução é um processo de interpretação constituído de três fases: compreender, desverbalizar e reexpressar. Para que o processo ocorra, deve-se:

compreender o sentido do texto original; uma vez compreendido, o “desverbalizamos”, esquecemos das suas palavras, retendo esse sentido, em forma não verbal na nossa mente, buscamos depois a maneira de reexpressá-lo na língua de chegada, de modo que o destinatário da tradução possa compreender o mesmo que o destinatário do texto original. (HURTADO ALBIR, 1988a, p. 43 apud LUCINDO, 2006, p. 6).

A partir da citação acima, percebemos que, no contexto de tradução, ao receber nova informação e refletir sobre o que foi lido, a mensagem é desconstruída mentalmente a fim de que os sentidos sejam produzidos para um novo contexto, sendo assim reexpressados. Nessa nova apresentação dos sentidos, a tradução ganha a forma de uma atuação cultural, não apenas linguística, como aponta House (2013). Segundo a autora, a tradução é “um ato de comunicação entre culturas” (HOUSE, 2013, p. 11), já que a cultura é inerente à língua; ambas se inter-relacionam, expressando a realidade cultural de um contexto específico. Sendo assim, é primordial que o tradutor esteja atento aos valores e convenções do grupo que recebeu o texto fonte e do que receberá o texto traduzido, pois são os aspectos culturais que determinam as escolhas verbais ou não-verbais apropriadas numa tradução. Levando em conta a cultura de um grupo, perceberemos que as diferenças entre eles são mais importantes que as semelhanças e o tradutor deve estar atento para movimentar as ideias de um grupo para outro sem desvirtuá-las.

Segundo Bassnet (2002, p. 10, tradução nossa), a tradução é “um ato de comunicação intercultural e intertemporal.”¹⁵⁶, garantindo a sobrevivência de um texto. A autora, a partir de

¹⁵⁵ Segundo Bassnet (2002), a equivalência é estabelecida na relação entre os signos e o que eles representam, e na relação entre os signos, o que eles representam e por quem são usados. Dessa forma, a equivalência é tratada neste artigo como a associação entre o que é dito, em que contexto é dito e para/por quem é dito tanto no texto fonte quanto no texto traduzido.

¹⁵⁶ “Recent translation theory argues that translation involves a transaction between texts and between languages and is thus “an act of both inter-cultural and inter-temporal communication.” (Bassnett 2002, p. 10).

reflexões de Sapir e Whorf, afirma ainda, fazendo uma analogia ao corpo humano, que a cultura é o corpo e a língua é o coração; ambos coexistem e são interdependentes.

2.2 ENTENDENDO ADAPTAÇÃO

A partir das considerações de Hutcheon (2006), podemos levar a discussão sobre adaptação em direção à categoria de tradução intersemiótica apresentada por Jakobson (1959/2000), ou seja, a transposição de um sistema de signos para outro (do texto escrito para o audiovisual, por exemplo). Dentro dessa perspectiva, e retomando as fases do processo interpretativo proposto por Hurtado Albir (1988a apud LUCINDO, 2006), adaptadores passam pelo mesmo processo que o tradutor: primeiro a interpretação da obra fonte e depois a adaptação (a desverbalização), que se desdobra na criação de uma nova obra através de uma relação intertextual, levando o leitor/expectador/ouvinte ao resgate da obra fonte e à inevitável comparação entre esta e a nova obra fruto da adaptação. Tal dialogismo, muitas vezes leva o consumidor a perpetuar ideias que desvalorizam a obra adaptada.

Ribas (2014) aponta para três estigmas da adaptação que merecem discussão e enfrentamento, a saber: 1. a adaptação vista como uma obra posterior e, portanto, dependente (de forma negativa) de uma obra anterior a ela; 2. a crença de que a adaptação desmistifica obras canônicas quando são adaptadas para o cinema (veículo de comunicação de massa); e 3. essa desmistificação encarada de forma negativa pela crítica. A partir desses estigmas, é urgente a compreensão de que não há superioridade da primeira obra com relação à obra adaptada e que a desmistificação de uma obra canônica não precisa ser encarada negativamente pela crítica, já que o objetivo da adaptação não é substituir a obra fonte, mas sim entendê-la como obra possível de nova interpretação e produção de um novo objeto artístico. Segundo a autora, é preciso ir além do mero consumo da adaptação baseado no jogo de semelhanças e diferenças entre as duas obras em questão. Ou seja, comparar as duas obras numa relação dialógica e ao mesmo tempo reflexiva sobre o novo formato criado a partir da adaptação, observando as características internas desta obra e como ela se sustenta por si só, ou seja, sua narrativa de forma independente. Além disso, a ideia de fidelidade, muito arraigada nas discussões sobre adaptação (e também sobre tradução) torna-se inviável, se considerarmos que o objetivo desta não é a cópia da obra anterior, como se houvesse uma obra original e uma cópia dela. E, na verdade, o que é, de fato, original?

Na perspectiva de Bloom (1991 apud RIBAS, 2014), a releitura, numa adaptação, é melhor considerada quando chamada de “desleitura”, pois traz a perspectiva de originalidade

e desfaz a perspectiva de fidelidade com relação à obra anterior. Ou seja, mesmo tendo como base uma obra já existente, preza-se pela originalidade e não pela fidelidade, permitindo a ampliação do texto fonte a partir de múltiplos recursos e linguagens (STAM, 2008 apud RIBAS, 2014) e nos afastando do texto fonte como sinônimo de ideia original, de perfeição e até de sacralidade, admitindo que a obra adaptada, dentro da sua coerência interna, caminhe, inclusive por percursos inesperados, ao mesmo tempo que nos lembra de textos que já experienciamos.

2.3 ENTENDENDO BREVEMENTE A LITERATURA INFANTOJUVENIL

O surgimento da literatura infantojuvenil data do século XVII a partir dos textos de Fenélon e tinha como objetivo educar as crianças a partir do caráter moralizador das narrativas (SILVA, 2009). No mesmo período, Perrault, na França, subtraiu, dos contos folclóricos contados pelos camponeses, trechos obscenos de caráter inestuosos e de canibalismo, dando origem aos contos de fadas que conhecemos atualmente. No século XIX, na Alemanha, foi a vez dos irmãos Grimm darem lugar de destaque ao que se tornaria a literatura infantil, segundo Volobuef (2011). Para Adelino Brandão (1995 apud VOLOBUEF, 2011), os grandes autores nacionais foram fortemente influenciados pelo material folclórico coletado pelos irmãos Grimm, que resultou numa catalogação de 2010 narrativas européias que ajudam a manter a memória dos contos e até várias versões de um mesmo conto, o que implica dizer que, apesar de as narrativas apresentarem um senso comum, elas também manifestavam aspectos culturais específicos dos povos que as contavam, fator que dificulta, inclusive, identificar a origem dessas contações.

Segundo Zilberman (1985), é apenas no século XX que a literatura infantojuvenil cresce enquanto gênero literário no Brasil, tendo Monteiro Lobato como grande referência. É apenas a partir dessa data que a infância é considerada como uma faixa etária que necessita de atenção especial. Ou seja, a criança passou a ser tratada como criança e não mais como um mini adulto. A partir desse raciocínio, esperava-se que as preferências e necessidades da criança fossem contempladas pela literatura. No entanto, a infância é tratada pela sociedade como faixa etária de menor importância e, da mesma forma, são vistos os textos que são direcionados a ela. Por isso, a literatura infantojuvenil é tratada de forma marginalizada, tendo ainda como foco, o viés maniqueísta, que é ainda mais evidente quando consideramos que os textos para essa faixa etária podem ser escritos por pedagogos e professores apenas com objetivo educativo, tornando a leitura um pretexto para o ensino de conteúdos didáticos (SILVA, 2009).

Para Zilberman (op. cit.), o compromisso da literatura infantojuvenil deveria estar voltado ao caráter estético, à criatividade literária, à arte. É a partir dessa perspectiva que se torna importante abordar textos clássicos de literatura infantojuvenil a partir de um olhar crítico e que leve o aluno a entender as realidades, sua e do outro, ampliando seu conhecimento de mundo (SILVA, 2009). Pensar sob esse viés, leva-nos a ler/propiciar uma leitura de literatura infantojuvenil que foge do objetivo comum de identificação da moral da história. Perceber os aspectos linguísticos, estéticos e culturais que constroem os textos pode proporcionar um contato com a leitura mais instigante e prazeroso.

3 MAPEANDO O CAMINHO

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo qualitativa e descritiva. Qualitativa, pois pressupõe uma metodologia própria, organizada a partir dos dados que serão discutidos, e não permite julgamentos do pesquisador sobre o objeto analisado. (GOLDENBERG, 1997 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Caracteriza-se também como pesquisa descritiva, já que “pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Para a discussão sobre tradução e adaptação como possibilidades de reflexão crítica sobre língua e cultura, contemplaremos a interpretação de quatro obras:

- 1) um texto fonte: o conto “Little Red Cap”, dos irmãos Grimm, traduzido para o inglês por Ashliman, devido a nossa impossibilidade de leitura em alemão¹⁵⁷;
- 2) uma tradução do conto “Chapeuzinho Vermelho” para a língua portuguesa brasileira e disponibilizada de forma ampla pelo MEC¹⁵⁸;
- 3) uma adaptação do conto “Chapeuzinho Vermelho” num livro ilustrado da Turma da Mônica;
- 4) uma adaptação do conto “Chapeuzinho Vermelho” para curta metragem de animação produzida por alunos de uma turma de Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa numa

¹⁵⁷ Em Alemão, o título do conto é “Rotkäppchen”.

¹⁵⁸ Escolhemos esta tradução para o português brasileiro, pois esse texto é distribuído de forma gratuita e digital pelo MEC desde 2020, sendo também uma tradução atual, e por acreditarmos que pode representar as contações que experienciamos nos primeiros anos escolares. Apesar de haver ilustrações que acompanham este texto, não consideramos que seja uma adaptação, pois segue um fluxo de narrativa muito aproximado do texto fonte.

universidade pública do interior da Paraíba. A animação do vídeo é baseada na arte da xilogravura¹⁵⁹ e o texto é cordelizado¹⁶⁰.

As obras serão comparadas entre si para que possamos tanto interpretar as relações dialógicas entre elas quanto suas narrativas internas de forma independente. Do texto fonte e da tradução, utilizaremos trechos dos textos para comprovar nossa argumentação. Já das adaptações, utilizaremos trechos do texto e algumas ilustrações do livro ilustrado, e trechos do texto transcrito do áudio e prints de tela da adaptação audiovisual.

4 PASSEANDO PELA FLORESTA E PELO SERTÃO

Neste tópico, apresentamos e interpretamos alguns dos trechos que consideramos mais relevantes das quatro obras utilizadas para esta pesquisa de forma que possamos refletir sobre como as escolhas linguísticas e os aspectos culturais se diferenciam e constroem cada uma das narrativas.

O primeiro aspecto que analisaremos é a descrição da personagem Chapeuzinho Vermelho nas quatro narrativas. A partir dos recortes a seguir, podemos perceber que a personagem é descrita nos textos por sua aparência física e/ou pela forma de socialização com a comunidade:

- Tradução de Ashliman: “sweet little girl”
- MEC: “uma menina”
- Turma da Mônica: “boa menina”; “menina saudável e de pele tão branquinha”
- “A História da Papoula Vermelha”:
 1. “A menina de Mazé/ Rúbia, ela se chamava./ Bunita que só a gota./ Embora, ainda fosse moça/ Corações dilacerava.”;
 2. “Era ele, Lampião,/ Cangacêro, caba macho,/ Acariciano os cacho/
Da menina em questão./ Lampião observou/ Aquela cabeça lôra/ Tão formosa,/ Tão singela,/ Enfeitada com a papoula.”

¹⁵⁹ Xilogravura significa “escrever na madeira”. Trata-se de uma gravura produzida através do entalhamento de desenhos ou letras na madeira que, em seguida, é entintada e prensada sobre uma folha de papel. (COSTELLA, 1987)

¹⁶⁰ Por “cordelizado”, estamos nos referindo à literatura de cordel. Segundo Melo (1994, p. 13 apud ASSIS; TENÓRIO; CALLEGARO, 2012, p. 11), a “literatura de cordel” é uma “poesia narrativa, popular, impressa”. Poesia por sua rima e metrificação; narrativa porque conta histórias com começo, meio e fim; popular porque é feita pelo poeta do povo e direcionada para todas as camadas sociais; e impressa por sua forma de apresentação, tradicionalmente em folhetos”.

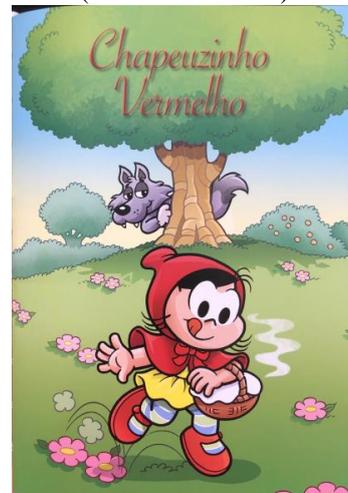
A partir dos trechos citados, chama-nos atenção o fato de que não há padrão para descrição da personagem. A tradução de Ashliman, o texto da Turma da Mônica e a adaptação para o audiovisual descrevem a Chapeuzinho Vermelho por sua conduta social (“sweet little girl”; “boa menina”; “Corações dilacerava”, respectivamente), chamando atenção para esta última narrativa que se refere à menina no viés da percepção de como os homens/meninos sentiam-se com relação a ela. Existe, portanto, uma reexpressão de significados, baseada no texto fonte, que se desenvolve e se constitui dentro de cada narrativa de forma individual (HURTADO ALBIR apud LUCINDO, 2006). Ao mesmo tempo, há também referência a características físicas da personagem: a tradução do MEC parece ser uma tradução mais neutra, pois se refere à personagem apenas pela sua faixa etária e gênero: “uma menina”; já o texto da Turma da Mônica faz referência a ela pelo estado vital e cor da pele: “menina saudável e de pele tão branquinha”. Apesar de, apenas neste texto haver referência à cor da pele, as imagens de ambas as narrativas corroboram para um estereótipo da Chapeuzinho Vermelho como uma menina de pele branca, sendo diferente entre elas apenas a cor do cabelo, pois vemos uma menina do cabelo claro e uma menina do cabelo preto:

Figura 1 - Chapeuzinho Vermelho
(MEC)



MEC (2020, capa)

Figura 2 - Chapeuzinho Vermelho
(Turma da Mônica)



SOUSA (2008, p. 139)

Na obra “A História da Papoula Vermelha”, a descrição da personagem aparece em vários momentos da narrativa. Os termos “menina”, “Bunita que só a gota”, “cacho”, “cabeça lôra” nos trazem um detalhamento maior da aparência da personagem apesar de, na animação baseada em xilogravura, essas características não ficarem tão evidentes.

Figura 3 - a personagem Rúbia na animação “A História da Papoula Vermelha”



Print de tela da animação “A História da Papoula Vermelha” aos 3:22”

Portanto, o texto amplia a possibilidade de interpretação das imagens. Além disso, os termos “Bunita que só a gota” e “cabeça lôra” remetem-nos imediatamente à linguagem utilizada no interior da Paraíba, enraizando a obra nos seus aspectos culturais. Apesar de o texto e as imagens desta adaptação se distanciarem do texto e imagens das demais obras, é curioso observar que a característica de uma menina branca permanece na narrativa do MEC, na da Turma da Mônica e na da “Papoula Vermelha”. Esse pode ser um aspecto que o senso comum foi alimentando na narrativa dos irmãos dos Grimm¹⁶¹ e que é retomado nessas novas reexpressões de significado (HURTADO ALBIR, 1988a apud LUCINDO, 2006).

O próximo aspecto que discutiremos aqui é a explanação do nome da personagem principal dentro da narrativa.

- Tradução de Ashliman: “Everyone who saw her liked her, but most of all her grandmother, who did not know what to give the child next. Once she gave her a little cap made of red velvet.”
- Turma da Mônica: “Recebeu esse apelido porque usava um capuz de veludo vermelho que sua avó mandou fazer e deu de presente pra ela.”
- “A História da Papoula Vermelha”: Os cabelo cacheado,/Enfeitado com a papoula,/Mais vermêia que o chapé/ Que foi feito por Mazé/ Pra cobrir a cabeça lôra”

Nessas três narrativas¹⁶², o item que dá nome aos textos é parte da vestimenta da personagem principal: um capuz vermelho dado de presente à menina pela avó, nas narrativas dos Irmãos Grimm (traduzida por Ashliman) e da Turma da Mônica; e uma papoula

¹⁶¹ Seria esse um aspecto da manutenção de uma estética branca? Acreditamos que este seja um questionamento plausível, já que a adaptação permitiria uma personagem com qualquer tom de pele. Uma sociedade racista, provavelmente, tende a criar/manter imagens de personagens brancos para as narrativas quando as cores de suas peles não são mencionadas.

¹⁶² Essa explanação não aparece no texto “Chapeuzinho Vermelho” disponibilizado pelo MEC.

vermelha que Rúbia usa após recusar um chapéu vermelho feito por Mazé, sua mãe, na adaptação em animação. Para o calor do Sertão, onde se passa a narrativa do texto adaptado, um capuz de veludo seria uma vestimenta demasiadamente inadequada. Por isso, acreditamos que a inserção do chapéu e da flor nesse texto foi adequada para a narrativa.

Figura 4 - Mazé oferecendo o chapéu a Rúbia na animação “A História da Papoula Vermelha”¹⁶³



Print de tela da animação “A História da Papoula Vermelha” aos 44”

Figura 5 - Rúbia com a papoula no cabelo em “A História da Papoula Vermelha”



Print de tela da animação “A História da Papoula Vermelha” ao 1:17”

Além da papoula vermelha, no caso da adaptação, existe outro aspecto que reflete no título do texto fonte: o nome da personagem. “Rúbia” é uma palavra que deriva do latim “*ruber*”¹⁶⁴, significando vermelho, encarnado, corado... Fazendo, portanto, referência à cor vermelha do capuz da Chapeuzinho do texto fonte.

A adaptação da Turma da Mônica mantém o “capuz de veludo” do texto fonte para situar a nova narrativa, enquanto que a adaptação em animação “deslê”, como sugere Bloom (1991 apud RIBAS, 2014), trazendo originalidade e mantendo a coerência interna da narrativa ao mesmo tempo.

¹⁶³ “Um chapéu diferente, / Vermêi feito uma / acerola / Pra proteger do sol que assola / O cucuruto dessa gente.” (A História da Papoula Vermelha)

¹⁶⁴ Fonte: <<https://pt.wiktionary.org/wiki/ruber>>

Outro aspecto que merece destaque são os itens da cesta que a personagem principal leva para a avó:

- Tradução de Ashliman: “a piece of cake and a bottle of wine.”
- MEC: “bolos e doces”
- Turma da Mônica: “alguns bolinhos”
- “A História da Papoula Vermelha”: “rapadura, lamedô,/ Churiçu e umbuzada”

É interessante atentarmos para os diferentes itens que cada narrativa apresenta na cesta que Chapeuzinho Vermelho carrega consigo. O que parece ser adequado para uma neta levar para sua avó? A partir das obras aqui analisadas, percebemos que bebida alcóolica (“bottle of wine”) é um item mencionado apenas na narrativa traduzida por Ashliman. Já nas demais, há comidas que tipicamente compõem um cenário de café/lanche da tarde no Brasil e que parecem, sob nosso ponto de vista, apropriadas para textos infantojuvenis. Portanto, o bolo mencionado no texto em inglês se repete no texto do MEC e na adaptação da Turma da Mônica, mas a bebida, não. Esse trecho lembra-nos Nida e Taber (1969 apud NORD, 1998) quando afirmam que traduzir é reproduzir uma mensagem do texto fonte de forma que pareça natural no texto traduzido. Ou seja, acreditamos que não parece natural, no Brasil, uma criança levar uma garrafa de vinho para a avó. A preocupação do tradutor com este aspecto da obra é bastante importante, pois garante que a narrativa será lida sem estranhamentos pelo público-alvo.

Chamamos atenção também para os itens tipicamente regionais em “A História da Papoula Vermelha”, reforçando também nesse momento características do Sertão pernambucano. Este aspecto retoma-nos a ideia de Ribas (2014), quando a autora nos lembra que a adaptação não deve ser analisada como num jogo de semelhanças e diferenças entre as obras, mas sim observando a coerência interna da narrativa.

Ainda sobre como a comida é apresentada nas obras, ao final da narrativa, a Chapeuzinho Vermelho, a avó e o caçador compartilham uma refeição. Nesse momento, nos textos de Ashliman, do MEC e da Turma da Mônica, os personagens dividem os itens que a menina levou para sua avó. Vejamos:

- Tradução de Ashliman: “The grandmother ate the cake and drank the wine that Little Red Cap had brought.”
- Turma da Mônica: “Chapeuzinho Vermelho e sua avó, salvas e feliz da vida, convidaram o jovem caçador para comer uns bolinhos e tomar chá com elas. Afinal, depois de tantos apuros, nada melhor que um bom lanchinho!”
- MEC: “finalmente os três sentaram-se à mesa e comeram o bolo e os doces que Chapeuzinho Vermelho trouxe em sua cesta.”

No texto da Turma da Mônica, há ainda o acréscimo do chá para complementar a refeição, tornando, sob nossa interpretação, esse momento ainda mais verossímil, pois lanches, comumente são constituídos de comidas e bebidas não alcoólicas. Apesar desse aspecto não aparecer no texto do MEC (apenas os bolos e os doces compõem a narrativa), a ilustração remete-nos à mesma ideia.

Figura 6 - Personagens de “Chapeuzinho Vermelho” (MEC) sentados à mesa



MEC (2020, p. 14)

Figura 7 - Personagens de “Chapeuzinho Vermelho” (Turma da Mônica) sentados à mesa



SOUSA (2008, p. 154)

Já na adaptação para animação, outro item é sugerido por Lampião (que caracteriza o papel do caçador do texto fonte): “E Lampião já com fome,/ Acendeno a lamparina,/ Perguntou: “Ô, Sivirina,/ Num sai um bode na brasa?”. Não é bolo, doce ou chá que será servido após a menina e a avó serem salvas pelo personagem, o qual sugere um prato típico do Nordeste: o bode na brasa.

Figura 8 - Lampião representando a figura do caçador na animação “A História da Papoula Vermelha”



Print de tela da animação “A História da Papoula Vermelha” aos 5:55”

5 ONDE CHEGAMOS

A partir desta breve análise das quatro obras escolhidas, podemos perceber que tanto a tradução quanto as adaptações devem ser consideradas, até certo ponto, como obras

independentes dos textos fontes, pois acreditamos que o importante que é exista coerência interna em suas narrativas e os textos sejam condizentes ao público-alvo.

Com relação à independência dos textos, reforçamos que entre a tradução e a adaptação, a segunda deve ter sua independência ainda mais valorizada, pois tem como objetivo transpor o texto fonte, ampliá-lo por meio de todos os itens que componham a narrativa em outro meio (as imagens, os efeitos visuais, a trilha sonora, etc.). Já a tradução, fica mais aproximada do texto fonte, apesar de entendermos que ela não seja uma mera cópia deste. Adequação ao novo contexto, veículo e público alvo são elementos fundamentais de qualquer tradução e levam o tradutor a realizar escolhas linguísticas que estão além da gramática, pois devem contemplar aspectos culturais que tornem a narrativa possível¹⁶⁵ para o novo público.

Os trechos apresentados aqui mostram que a leitura e o estudo da literatura infantojuvenil, a partir de traduções e adaptações, podem abarcar outros caminhos e reflexões, indo além de sua utilização para um exercício superficial de interpretação de texto ou da apresentação da moral da história. Ensinar as crianças a obedecer a suas mães não deve ser o único objetivo para a leitura de “Chapeuzinho Vermelho”. Entender como a narrativa é organizada, os elementos estéticos, as características dos personagens e os elementos culturais pode proporcionar uma discussão sobre literatura que extrapole a mera leitura do texto, o qual poderá, a partir disso, ser interpretado com mais criticidade.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA da Papoula Vermelha. Direção: Diego Rodrigo. Produção de ArtCom Studio Digital. Campina Grande, 2012. AVI (292 min.), son., color.

ASSIS, Regiane Alves de; TENÓRIO, Carolina Martins; CALLEGARO, Tânia. Literatura de cordel como fonte de informação. In: **CRB-8 Digital**, v. 5, n. 1, p. 3-21, 2012.

BASSNETT, S. **Translation Studies**. London: Routledge, 2002.

CHAPEUZINHO Vermelho [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020. 16 p.: il.; PDF; 15,2 MB. – (Coleção Conta pra Mim)

COSTELLA, A. **Xilogravura**: manual prático. Mantiqueira, 1987.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

¹⁶⁵ Não estamos afirmando, com isso, que toda tradução deva ser necessariamente domesticada.

- HUTCHEON, L. **A Theory of Adaptation**. New York: Routledge, 2006.
- JAKOBSON, R. On linguistics aspects of translation. *In*: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2004. p. 113-118.
- GRIMM, J.; GRIMM W. **Little Red Cap**. Tradução de D. L. Ashliman, 2002. Disponível em: <https://www.pitt.edu/~dash/grimm026.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- HOUSE, J. **Translation**. Oxford: OUP, 2013.
- LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. *In*: **Revista Scientia Traductionis**. Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006.
- NORD, C. **Translation as a Purposeful Activity**. Manchester, UK: St. Jerome. 1997
- RIBAS, M. C. C. Literatura e(m) cinema: breve passeio teórico pelos bosques da adaptação. *In*: **ALCEU** - v. 14, n.28, p. 117-128, 2014.
- SILVA, A. L. trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. *In*: **Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul./dez. 2009.
- SOUSA, M. Chapeuzinho Vermelho. *In*: **Contos de Andersen, Grimm e Perrault**. Barueri, SP: Girassol, 2008. p.139-154.
- VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000.
- VOLOBUEF, K. Os irmãos Grimm: entre a Magia e a erudição. *In*: **Insólito, mitos, lendas, crenças. Anais do VII Painel Reflexões sobre o Insólito na narrativa ficcional/ II Encontro Nacional O Insólito como Questão na Narrativa Ficcional – Conferências / Flávio Garcia, Marcello de Oliveira Pinto, Regina Silva Michelli (orgs.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 12-23.**
- ZILBERMAN, R. Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil. *In*: **Perspectiva**; r. CED, Florianópolis, 1(4), p. 98-102, jan./dez, 1985.

ENSINO REMOTO: CONTEXTOS E ENTRAVES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aliana das Neves Barbosa SÁ¹⁶⁶
Katianny Késia Mendes Negromonte TARGINO¹⁶⁷

1 INTRODUÇÃO

Devido à pandemia da Covid-19 que teve início em solo brasileiro em meados de março do ano 2020, cujos impactos e durabilidade não podem ser medidos, estamos passando por profundas mudanças sociais que repercutem em todas as áreas da vida humana, sobretudo na educacional. Sob esse viés, faz-se necessário refletir sobre o processo de ensino neste contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), especificamente, o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, diante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que são a alternativa para mediar este processo. Veremos, ao longo deste artigo, as contribuições destas tecnologias digitais para este momento atípico na educação. Para Bandeira Filho; Seibel e Dantas (2020), todas as transformações ocorridas na sociedade do século XXI modificam a forma de transmitir e de produzir conhecimento. Partindo dessa premissa, cabe-se investigar a figura do professor de LP, no contexto de ensino remoto, sobre sua prática docente e os desafios de mediar, junto com as tecnologias, o ensino e aprendizagem, no período de pandemia.

Com a publicação da portaria nº 343 feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 17 de março de 2020, o ensino remoto e o uso das tecnologias digitais foram autorizados, considerando, naquele período, a impossibilidade de aulas presenciais. Com esta perspectiva, devido às peculiaridades do ensino remoto, ele tem caráter provisório, no contexto atual, mas se sabe que é grande a contribuição das TDIC em sala de aula, tanto para mediar o ensino, quanto para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo, muitas vezes, a didatização dos conteúdos, ora através dos materiais disponibilizados na Internet, ora através dos recursos/ferramentas disponíveis neste espaço.

Assim, ao observar esse contexto de mudanças repentinas e de instabilidade causadas pela pandemia, este estudo se propõe a investigar a seguinte problemática: Que percepções o docente de Língua Portuguesa tem diante do contexto de ensino remoto? O presente estudo traçou como objetivo geral: analisar a(s) concepção (ões) do professor sobre a abordagem de

¹⁶⁶ Especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN. E-mail para contato: barbosasa88@gmail.com

¹⁶⁷ Mestre em Linguagem e Ensino pelo IFPB. E-mail para contato: katiannykessiakmn@gmail.com

ensino. Como objetivo específico, pretende-se: 1- identificar as concepções de ensino dos professores, a partir de questionário elaborado pela ferramenta do google *forms*.

Além desta introdução, este artigo contempla aspectos teóricos, metodológicos, análise dos dados, considerações finais e referência. Na fundamentação teórica, o primeiro tópico é intitulado: *paradigmas de ensino e o contexto de aulas remotas: o professor em cena*, que está dividido em dois subtópicos. Um é intitulado “*Ensino remoto*” que trata sobre essa nova abordagem de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC, através das contribuições de Souza e Santos (2018), e outro intitulado: “*Concepções de ensino e a formação do professor*” cuja análise e discussão se pautam em alguns paradigmas de ensino que foram identificados na fala dos professores respondentes do questionário, por meio de orientações teóricas baseadas em Alves (2006), Libâneo (1994; 2005), Negromonte (2019).

2 PARADIGMAS DE ENSINO E O CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: O PROFESSOR EM CENA

Nesta seção apresentamos os pontos norteadores da nossa pesquisa, no primeiro subtópico intitulado “Ensino Remoto” trazemos algumas considerações sobre o advento do Ensino Remoto Emergencial – ERE, e sua implementação através da portaria nº 343 feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no início do ano de 2020, e também, ressaltamos a importância do uso das tecnologias digitais para mediar o ensino neste contexto de pandemia e ensino remoto.

No segundo subtópico intitulado “Concepções de ensino e a formação do professor” discutimos sobre alguns paradigmas/modelos de ensino e a necessidade de o professor (re) conhecer a teoria que sustenta sua prática docente, pois ela reflete no seu fazer pedagógico, tendo ele consciência ou não deste fato, e também, em como as mudanças sociais influenciam na mudança de paradigmas ou mesmo na permanência deles.

2.1 ENSINO REMOTO

Com a publicação da portaria nº 343 feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 17 de março de 2020, o ensino remoto e o uso das tecnologias digitais foram autorizados, considerando, naquele período, a impossibilidade de aulas presenciais, no pico da pandemia. A emergência do ensino remoto, segundo Andrade e Santos (2020), surgiu com o propósito de minimizar os impactos na aprendizagem dos discentes e dá continuidade ao processo de ensino.

Assim, surge a solução do Ensino Remoto Emergencial. A característica principal do ensino remoto é que o processo de ensino e aprendizagem acontece apenas dentro do ambiente virtual, as aulas podem ocorrer em tempo real, aulas síncronas, ou podem ser gravadas, aulas assíncronas. Nas transmissões ao vivo, por exemplo, costuma-se usar as ferramentas do *Google Meet*, *Microsoft Teams*, entre outras, na tentativa de manter uma rotina parecida com o ensino presencial.

Portanto, o ERE foi uma solução temporária, que possibilitou a continuidade das atividades pedagógicas propostas para os anos letivos de 2020 e 2021. Todavia, tornou-se uma realidade no cenário educacional brasileiro e trouxe consigo mudanças profundas, modificando a rotina de milhares de alunos e de professores, transformando também a maneira de ensinar e de aprender destes agentes. Logo, discutir acerca do ensino remoto é ao mesmo tempo, abordar também, sobre o uso das TDIC na educação, já que o primeiro não se concretiza sem o segundo.

Sobre o uso das TDIC, Alves (2019) diz que o grande desafio das escolas e dos professores é fazer com que o ensino acompanhe a linguagem dos novos tempos. Prensky (2001), citado por Martins e Freitas (2020), diz que os nossos alunos mudaram radicalmente e que não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Mas, quando se trata do uso de recursos tecnológicos, deve-se considerar também o processo didático-pedagógico que o envolve, pois não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão (ALVES, 2019, p. 21).

2.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

À medida que a sociedade avança, surgem novos paradigmas de ensino e aprendizagem com o objetivo de suprir as necessidades que emergem do tempo presente, que, segundo Alves (2006), têm basicamente sua origem em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos em determinados momentos da história humana. Libâneo (2005) diz que aqueles que se ocupam do ensino e aprendizagem é requerido que façam opções pedagógicas (modelos/pedagogias/tendências/concepções ou paradigmas) e que assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos. Ainda diz que, nenhum educador prático poderá, desviar-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades.

Libâneo (2005, p. 6) diz que as teorias modernas da educação apresentam-se em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas e apresenta:

são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social.

Quanto as concepções de ensino, cabe-nos trazer algumas de suas principais características e contribuições para embasar os argumentos desta discussão, principalmente, as concepções de ensino tradicional e emergente presentes nas instituições de ensino e propagadas através da prática docente de muitos professores.

Para Negromonte (2019) o termo paradigma faz referência a um modelo que direciona para a forma com a qual a pessoa percebe e atua no mundo. Ainda diz que, segundo Vasconcelos (2002), tal fato torna o fazer científico instável, pois para cada cientista que apresenta experiências e vivências individuais há um novo paradigma que embasa o desenvolvimento da ciência.

Nesta perspectiva, interessa-nos identificar os paradigmas ou concepções de ensino presentes nas falas dos professores de Língua Portuguesa respondentes do nosso questionário, no contexto de ensino remoto, que venha permitir-nos apontar e contextualizar, logo mais adiante, suas afirmações com o contexto de geração de dados ofertados para o insumo desta pesquisa.

Sob esta ótica, a compreensão de cada concepção para tal análise é relevante para entender e racionalizar a prática docente. Nesse contexto, a concepção liberal tradicional reconhecida e praticada, consciente e/ou inconscientemente, até os dias de hoje, em sua origem, estava fundamentada nos ideais do iluminismo, que prezava a razão e a ciência, em detrimento da fé e da religião, com o objetivo de desenvolver e garantir os interesses capitalistas do século XVI. Algumas de suas características são determinantes e marcaram gerações: a relação entre professor e aluno é assimétrica; a predominância de conteúdos descontextualizados das realidades sociais, políticas e econômicas; estudo, memorização e repetição dos conteúdos com uso dos clássicos autores e biografias da época; sua metodologia preconiza a transmissão de conteúdos e a passividade dos educandos.

Corroborando com essa ideia, Alves (2006) aponta que as tendências pedagógicas liberais tiveram seu início no século XIX, sendo influenciada pelo ideário da Revolução Francesa (1789) difundindo “igualdade, liberdade, fraternidade”, foi também determinante do liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista. Libâneo (1994) esclarece que o termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado,

mas que apareceu como justificção do sistema capitalista, defendendo a liberdade dos interesses individuais do ser humano.

Dessa maneira, estabeleceu-se uma forma de organizaço social baseada na propriedade privada, tambm denominada sociedade de classe. Assim, a pedagogia liberal é uma manifestaço prpria desse tipo de sociedade e desenvolve-se, ao longo da História da humanidade, pois, conforme sinaliza LIBÂNEO (1994, p. 55):

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas, a educaço é um processo interno, não externo; ela é parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptaço ao meio. A educaço é a vida presente, é a parte da prpria experência humana. (...) A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressivista, ou pragmatista, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da Educaço Nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, tambm, a influêcia de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de autorrealizaço (desenvolvimento pessoal) e para as relaões interpessoais, na formulaço do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

Tais tendências ou concepções de ensino e aprendizagem estão presentes nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras e mantêm seu núcleo teórico forte, segundo Libâneo (2005). Tal autor faz uma ressalva sobre a importâcia dos professores e estudiosos conhecerem as teorias educacionais, as clássicas e as contemporâneas, para poderem se situar teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais e institucionais, pois a prática docente precisa estar subordinada a conhecimentos teóricos que sustentem e confirmem seus dizeres pedagógicos em sala de aula.

Essa ação pedagógica do professor em sala de aula, portanto, seja na perspectiva remota ou presencial, é permeada de saberes, que são modificados, reinventados no percurso da formaço docente inicial e/ou continuada. Sobre essa dinâmica, Tardif (2014) explicitou e detalhou que a prática docente, no contexto de ensino presencial, é atravessada de saberes sendo estes: disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos.

O saber disciplinar é aquele cujos conhecimentos são difundidos e definidos pelas instituições universitárias, através de disciplinas ofertadas aos cursos de licenciatura. A organizaço delas é oriunda da tradiço cultural difundida por grupos sociais que produzem os saberes científicos e acadêmicos. Outro saber que os professores devem apropriar-se são os saberes curriculares, estes, de acordo com Tardif (2014), são categorizados por programas escolares que definem objetivos, métodos e conteúdos os quais os docentes devem aprender e aplicar (NEGROMONTE, 2019).

Estes saberes manifestados na prática docente, por sua vez, estão entrelaçados com as concepções de ensino, frutos do estudo, da análise e da reflexão teórico- críticas, na maioria das vezes, mas também decorrentes da própria experiência do dia a dia, adquiridas ao longo da carreira docente. Diante do novo cenário educacional, pandêmico e tecnológico, as ações voltadas para fins educativos, institucionalizadas e empreendidas pelos professores, ganharam novas formas e dimensões que, num futuro próximo, poderão ser nomeadas como novas concepções de ensino, que já, como visto inicialmente, à medida que a sociedade avança, surgem novos paradigmas de ensino e aprendizagem com o objetivo de suprir as necessidades que emergem do tempo presente.

Ainda, pensar o paradigma tradicional, segundo Lopes (2013), é conceber o homem e as coisas em uma perspectiva imutável, linear, em busca de respostas exatas. Essa base epistemológica não dá conta da complexidade dos estudos das ciências sociais e humanas, visto que se pauta em investigações que concebem o conhecimento de modo lógico, objetivo, técnico, sem considerar o contexto cultural, político e social. Logo, o fazer ciência está baseado na exatidão de resultados.

Em contrapartida, a autora diz que o paradigma emergente dá conta da complexidade dos fenômenos encontrados na ciência social que considera o sujeito na sua incompletude e complexidade, pois diferentemente do tradicional, o emergente abrange a pluralidade de conhecimentos como sendo tão válida quanto o conhecimento científico, logo há um embate ideológico sobre verdades absolutas diante da produção científica no século XXI, principalmente diante da interação, da volatilidade e da rapidez de informação apresentada no ambiente digital (JUNIOR E ARAUJO, 2017).

Vasconcelos (2002), segundo Negromonte (2019), diz que tal perspectiva provoca a ruptura com a ideia positivista, isto é, da objetividade, e da concepção rígida, imutável, tangível da natureza dos fenômenos observados, pois o paradigma emergente defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, a não fragmentação de conteúdos e ainda, permite não ter uma visão dualista, ou isto, ou aquilo, mas considera possível as articulações necessárias entre os diversos saberes, sejam científicos, disciplinares, curriculares, experienciais ou pedagógicos, no sentido de compreender a complementariedade entre esses conhecimentos.

3 DA NATUREZA ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DE PESQUISA

Os dados desta pesquisa foram descritos, logo a perspectiva descritiva entra em cena, a qual, segundo Gil (2010) visa observar, registrar e analisar os fenômenos que permeiam o objeto de estudo. Fora a perspectiva descrita, esta pesquisa possui a abordagem qualitativa que, segundo Sampieri (2006), visa promover profundidade aos dados, à riqueza interpretativa, aos detalhes e às experiências dos participantes do estudo, assim, pautada na aplicação, análise e descrição dos dados obtidos através de questionário, a fim de identificar, discutir e refletir sobre que percepções de ensino e aprendizagem o docente de Língua Portuguesa tem diante do processo de ensino em contexto remoto. Sobre esse aspecto, o próximo tópico gerará um panorama mais amplo referente à geração de dados.

3.2 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

O *corpus* para desenvolvimento deste estudo foi obtido através de questionário elaborado por meio da ferramenta do Google *Forms* e compartilhado com os professores via *WhatsApp*. O questionário foi destinado a professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da cidade de Monteiro-PB, para o total de 09 professores. A maioria das perguntas, de caráter docente, foram abertas, para que o professor pudesse se expressar e relatar, detalhadamente, caso houvesse necessidade, sua experiência com o ensino remoto, sobretudo na disciplina de LP.

Além do perfil docente, o formulário contemplou 08 perguntas, sendo estas: 1- Que plataforma foi utilizada para as aulas remotas? E que aplicativo(s) você utilizou para a realização de videoaulas?; 2 - Quais os recursos utilizados, por você, para a didatização do conteúdo em aulas remotas?; 3- Quais as vantagens e as desvantagens para o ensino de Língua Portuguesa em contexto remoto? O ensino-aprendizagem está sendo proveitoso?; 4 - Como foi o processo de preparação do professor para as aulas remotas na rede pública?; 5- Quais os principais desafios para o ensino remoto?; 6- Quais foram os impactos da pandemia na sua vida profissional em relação a sua formação docente? 7- Como você se autoavalia em relação ao uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no processo de ensino-aprendizagem?; 8-Para você, o ensino remoto continuará, mesmo após a pandemia? Por quê?.

Tais questionamentos podem ser organizados em quatro categorias, a fim de mostrar um panorama sobre o processo de uso de instrumentos tecnológicos, o processo didático, a formação docente e a observação crítica sobre o fazer pedagógico. Essa divisão pode ser evidenciada, a seguir, vejamos a tabela 01:

Tabela 01: Categorias por questionamentos

Recursos Tecnológicos	1. Que plataforma foi utilizada para as aulas remotas? Que aplicativo(s) você utilizou para a realização de videoaulas?
Ensino-aprendizagem	2. Quais os recursos utilizados, por você, para a didatização do conteúdo em aulas remotas?
	3. Quais as vantagens e as desvantagens para o ensino de Língua Portuguesa em contexto remoto? O ensino-aprendizagem está sendo proveitoso?
Formação docente	4. Como foi o processo de preparação do professor para as aulas remotas na rede pública?
	5. Quais os principais desafios para o ensino remoto?
	6. Quais foram os impactos da pandemia na sua vida profissional em relação a sua formação docente?
Crítica-reflexiva	7. Como você se autoavalia em relação ao uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no processo de ensino-aprendizagem?
	8. Para você, o ensino remoto continuará, mesmo após a pandemia? Por quê?

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a tabela apresenta as perguntas que foram direcionadas aos nove professores participantes da pesquisa com o objetivo de traçar um panorama geral dos impactos da pandemia no ensino e formação docente dos respondentes, com o advento do ensino remoto.

Logo, os questionamentos que foram escolhidos para fazer parte da análise correspondem aos aspectos relacionados à Formação docente que é constituída, conforme apresentada na tabela 01, de três interrogações, no entanto, a indicada para este estudo foi: *Quais os principais desafios para o ensino remoto?*. A seleção desse questionamento, em detrimento dos outros, justifica-se devido à temática norteadora da pesquisa que é traçar um panorama sobre a necessidade de compreender os valores de ensino adotados pelos docentes diante de uma prática pedagógica imersa em um cenário diferente do ambiente tradicional de ensino, o tecnológico.

Assim, o ensino remoto pode ter acentuado essas dificuldades e imposto aos professores novas posturas frente ao desafio de ensinar e aprender LP em contextos diferentes da sala de aula presencial. Para avaliar este panorama, é preciso identificar os empecilhos e entraves a partir da voz docente, a seguir, vejamos as respostas dos 09 professores para a pergunta realizada, dentro da categoria já destacada, os mesmos serão identificados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9.

Tabela 02: Afirmações docentes sobre suas práticas

Afirmações docentes sobre suas práticas	
Formação docente	
Pergunta	<i>Quais os principais desafios para o ensino remoto?</i>
Respostas P1	As maiores dificuldades são em conseguir equipamento (inclusive, por questões de preço) e internet estável e com velocidade boa
P2	A participação, acesso e manipulação das ferramentas digitais por parte dos discentes, além da falta de estrutura didático-pedagógica do corpo docente e da participação da família na formação acadêmica de seus filho(a)s.
P3	Realizar as atividades com os alunos à distância, quando as famílias colaboram conseguimos, quando não há ajuda da família, o aluno simplesmente não realiza nenhuma atividade e conseqüentemente não desenvolve a aprendizagem proposta pela escola.
P4	Um dos maiores desafios, sem dúvidas, neste ensino remoto é em relação à participação dos discentes, pois por vários motivos muitos estão ausentes, não participando das aulas nem realizando as atividades propostas. Alguns ajudam os familiares, em casa ou fora, outros não possuem equipamento adequado, e ainda há aqueles que a razão é a falta de interesse. Outro desafio é conciliar todas as demandas, pois há uma sobrecarga de atividades, precisamos dar conta de inúmeras atribuições e ao mesmo tempo dar assistência ao nosso aluno em diferentes plataformas, até mesmo via WhatsApp, a orientação, nesse sentido, é um pouco mais complicada, pois requer tempo que muitas vezes não temos.
P5	A ausência do contato físico; alunos que não aparecem nas aulas virtuais; falta de motivação de professores e alunos
P6	O principal desafio para o modelo referido, seria a realização de uma estrutura mínima necessária para a inclusão digital tanto dos docentes como dos discentes. Daí a necessidade de fornecimento de elementos materiais para o corpo das escolas. Distribuição de equipamentos que permitam acesso à internet, contratação de serviços de banda larga ou de dados de internet etc. Estando satisfeita essa primeira necessidade, partiríamos para o aprendizado de ferramentas digitais pedagógicas e consecutivamente o trabalho com foco no conteúdo acadêmico. Faz-se necessário tratar o tema do ensino remoto com a preocupação de uma pirâmide de necessidades, tal qual a pirâmide de Maslow. Existe uma base gigante/larga de necessidades que devem ser atendidas para que se prossiga avançando, sem a qual, dificilmente teremos uma educação inclusiva.
P7	Para o professor ainda é a dificuldade com as ferramentas digitais. E com relação aos alunos, é a falta de disciplina e estímulo, características necessárias para o sucesso do ensino remoto.
P8	Em primeiro lugar, a desmotivação da maioria dos alunos, o que, de certa forma, também nos desmotiva. Em segundo, a minha falta de domínio das ferramentas digitais.
P9	Desenvolver o ensino à distância, quando a maioria dos nossos alunos não dispõem de internet e celulares para acompanhar as atividades.

Fonte: Elaboração própria.

A partir desta tabela 02 “Afirmações docentes sobre suas práticas”, é possível levantar observações analíticas sobre o cenário vivenciado pelos professores em contexto de ensino remoto. Tais considerações serão aprofundadas no próximo tópico de análise dos dados que é

intitulado: Concepções docentes em ensino na modalidade remota, o qual trata sobre as percepções docentes no seu processo de inserção em ensino remoto.

4 CONCEPÇÕES DOCENTES EM ENSINO NA MODALIDADE REMOTA

A seguir, descrevemos e contextualizamos as afirmações docentes descritas na tabela 02, com o objetivo de trazer à tona as motivações que serviram como ponto de partida para realização deste artigo sobre ERE, seus contextos e os entraves para promoção do ensino de Língua Portuguesa. Dentre as motivações, a formação docente ganha visibilidade, pois é esse profissional que didatiza e significa o processo de aprendizagem. Vejamos, a seguir, essa categoria.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta categoria intitulada formação docente, apresentamos algumas respostas dos professores respondentes sobre o questionamento: Quais os principais desafios para o ensino remoto? Além de contextualizar, teoricamente, os dizeres dos professores frente os desafios do ensino remoto, discutiremos sobre algumas concepções de ensino manifestadas através de suas falas, com o intuito de promover uma reflexão sobre a necessidade de mudanças didático-pedagógicas, pois é notório que, diante de novos cenários, o professor juntamente com o aluno sejam protagonistas de novas práticas de ensino e aprendizagem.

Sobre esta categoria: os principais desafios para o ensino remoto, várias foram as questões levantadas pelos professores respondentes, dentre elas, as mais citadas foram: (falta de) acesso à internet e a escassez de recursos tecnológicos digitais, as dificuldades do ensino a distância, a não participação (ou passividade) dos discentes nas aulas on-line, a falta de colaboração e acompanhamento das atividades pelas famílias, a sobrecarga de atribuições dadas ao professor neste contexto de pandemia, a ausência do contato físico.

Esse contexto desafiador é evidenciado na resposta do P6, o qual sintetiza os desafios do ensino e aprendizagem em contexto remoto, quando diz: “Estando satisfeita essa primeira necessidade (inclusão digital, acesso à internet), partiríamos para o aprendizado de ferramentas digitais pedagógicas e consecutivamente o trabalho com foco no conteúdo acadêmico”. Parafrazeando o P6, que aponta os principais desafios do ensino remoto, o primeiro deles é a não universalização do acesso à internet e aos recursos que esta oferece, ainda, a falta de preparo dos professores frente à nova realidade imposta pelo domínio das tecnologias digitais,

sobretudo pedagógicas, que querendo ou não, chegou de surpresa para todos, e por último, o foco no conteúdo.

Esse contexto desafiante revela que os saberes docentes estão sempre em evidência diante do seu fazer, conforme aponta Tardif (2014). Logo, o não preparo e o não saber experiencial sobre os aparatos tecnológicos, impede que o saber disciplinar que diz respeito ao conhecimento referente à área de atuação docente seja comprometido, visto que, para que haja uma transposição didática, isto é, a transformação do saber científico em um saber ensinável, faz-se necessário que haja uma formação docente holística.

Ainda sobre o conteúdo em contexto de ensino remoto, essa questão abre espaço para discussões pertinentes para este momento, porque além do conteúdo em si, foco principal do ensino e aprendizagem, antes da pandemia, hoje parece que é um assunto que está em segundo plano, para muitos docentes, porque além dele, o professor precisa dominar outros artefatos para fazer com que a informação chegue até o aluno, em outras palavras, o tempo dedicado para a aula em si compete com o acesso à internet e suas interrupções/limitações, com o (não) domínio de ferramentas digitais pedagógicas que facilitem ou dificultem a transmissão de conhecimentos, e, por último, o conteúdo propriamente dito. Parece-nos que os “meios” atropelaram os “fins” para os quais a aprendizagem se destina.

Essa transição existente e necessária entre o paradigma tradicional e o emergente está presente na fala dos professores, quando eles relatam sobre os desafios do ensino remoto, das estratégias e dos ajustes que foram necessários para cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, até porque, em alguns momentos, o tradicional se sujeita ao emergente, encontram-se, unem-se e mesclam-se, sem que isso acarrete perda ou prejuízo para professores e alunos.

Vale ressaltar que alguns desafios citados pelos professores durante o ensino remoto sempre existiram no contexto de ensino e aprendizagem presencial, no entanto, eles se acentuaram e fugiram do controle dos professores e das instituições de ensino: a participação/acompanhamento da família na educação dos filhos, a falta de interesse e participação dos discentes nas atividades propostas pelo professor e a falta de preparo dos docentes em utilizar as ferramentas digitais para fins pedagógicos.

Essa realidade pode ser evidenciada a partir do discurso de P1 que diz que o principal desafio implantado pelo ensino remoto foi: “conseguir equipamento (inclusive, por questões de preço) e internet estável e com velocidade boa” e o P6 enfatiza “O principal desafio para o modelo referido seria a realização de uma estrutura mínima necessária para a inclusão digital tanto dos docentes como dos discentes” ainda sobre P6 “Faz-se necessário tratar o tema do

ensino remoto com a preocupação de uma pirâmide de necessidades, tal qual a pirâmide de Maslow. Existe uma base gigante/larga de necessidades que devem ser atendidas para que se prossiga avançando, sem a qual, dificilmente, teremos uma educação inclusiva”

Em outras palavras, o P6 faz uma crítica ao atual estágio do ensino remoto, que desconsiderando alguns aspectos fundamentais para sua utilização, cita a famosa Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas de Maslow e chama a atenção para repensar nas (sem) condições as quais o ensino e aprendizagem se desenvolve e avança, sem oferecer os elementos básicos para sua viabilidade.

Apesar dos desafios oriundos desta realidade de pandemia e ensino remoto, os professores conseguem apontar, em suas falas, alguns encaminhamentos para driblar os impactos da pandemia em sala de aula (virtuais), porém, sem a participação dos demais agentes do processo de ensino e aprendizagem, elas nos parecem inviáveis, como por exemplo, a disposição de equipamentos eletrônicos (porque, muitas vezes, não é só o aluno que é carente destes recursos) e o acesso à internet compatíveis com as atividades que serão realizadas.

Fora isso, o P4 diz “Outro desafio é conciliar todas as demandas, pois há uma sobrecarga de atividades, precisamos dar conta de inúmeras atribuições e ao mesmo tempo dar assistência ao nosso aluno em diferentes plataformas”. Além das ações didático-pedagógicas já desenvolvidas pelos professores nas instituições de ensino, devido à pandemia, outras atribuições lhes foram imputadas e isso acarretou uma sobrecarga de trabalho e estresse, pois vida profissional e pessoal nunca estiverem tão próximas, mescladas, como neste contexto de ensino remoto, devido à troca da sala de aula escolar por algum cômodo particular em suas residências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, sintetizamos os resultados obtidos através de questionário e sua análise de dados, consideramos que, apesar das vantagens e das desvantagens descritas pelos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de LP neste momento atípico de pandemia e ensino remoto – ERE, notam-se as múltiplas aprendizagens desprendidas da nova realidade, como por exemplo, um despertar do corpo docente para o uso e o manuseio das tecnologias digitais a favor da educação, para fins pedagógicos.

Quanto aos impactos e aos desafios advindos da pandemia no contexto educacional, entendemos que, implicitamente, os professores puderam fazer uma autoanálise a respeito das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, acrescentando a sua prática

novas concepções de ensino, além da tradicional, dando lugar as emergentes, visando à emancipação dos agentes que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, consideramos que o pós-pandemia promete novas concepções de ensino, novos desafios e nova postura do corpo docente frente a sala de aula, seja ela presencial, híbrida ou remota.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. R. O. Tendências educacionais: concepção histórico-cultural e teoria histórico-crítica. 2006.

ANDRADE, S. C.; SANTOS, B. A. R. Da sala de aula para a internet: ferramentas para mediar a aprendizagem no ambiente online. In: SOUZA, M. F.; MONTEIRO, S. C. J.; OLIVEIRA, R. L. (Org.). As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

BANDEIRA, Filho; SEIBEL, Klitzke; DANTAS, Saraiva. Políticas Públicas de formação docente para o uso de tecnologias na era digital. In: MONTEIRO et. al. (Org.). As tecnologias digitais na construção do conhecimento de uma geração hiperconectada. 1. Ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. 226 p.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. D.O.U. 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

JUNIOR, José Veranildo Lopes da Costa; ARAUJO, Denise Lino. Paradigmas de ensino e atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional/ Teaching paradigms and foreign language(s) teachers' performance: from language user to professional incompleteness. **Letras Raras**. V.6, n.1, 2017.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: Libâneo, José C.; Santos, Akiko. (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 1ed. Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 19-62.

LIBÂNEO, J. C. Interdisciplinaridade e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.. In: Encontro de Professores da Secretaria Municipal da Educação, 1994, Uberaba. Anais do Encontro de Professores da Secretaria Municipal da Educação, 1994.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2013.

MARTINS, C. F; FREITAS, M. F. A tecnologia nas vozes dos professores “imigrantes digitais” em tempos de pandemia. In: SOUZA, M. F.; MONTEIRO, S. C. J.; OLIVEIRA, R.

L. (Org.). As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

NEGROMONTE, K. K. M. Didatização de saberes sobre leitura e escrita em ambientes digitais para exames de larga escala. (2019). Dissertação de mestrado (Mestrado em linguagem e ensino) – Campina Grande-PB, Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Distinguindo dimensões no paradigma emergente da ciência contemporânea. IN: VASCONSELLOS, Maria José Esteves de. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campina, SP: Papyrus, 2002. p.101-146

SAMPIERI, R. H. Metodologia de pesquisa. 3. Ed. – São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 624 p.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas. 2. Ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2018. 108 p.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, 1º edição, São Paulo, Atlas. 2011.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL *MICROSOFT TEAMS*

Larissa NASCIMENTO DE OLIVEIRA¹⁶⁸

1 INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, o mundo foi alertado sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. No início de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que a causa seria um novo tipo de vírus, de uma família denominada de *Coronavirus Disease 2019* (doravante, covid-19) (OMS, 2021). Com o aumento do número de casos em pouco tempo decretou-se pandemia.

O Brasil e muitos outros países enfrentam a pandemia do novo coronavírus (covid-19), a OMS recomendou o isolamento e o distanciamento social como medidas preventivas contra a disseminação do vírus. Portanto, devido à incerteza quanto ao novo vírus e o medo do aumento da sua propagação o governo decidiu decretar um distanciamento social, fato que ocasionou o fechamento de diversos estabelecimentos, entre eles, as instituições escolares. Diante do contexto, a educação desde do nível básico ao superior tem vivido um momento de incertezas e questionamentos.

Dessa forma, com a suspensão das aulas presenciais, como medida para dar continuidade às aulas o governo brasileiro decretou a portaria n° 343 de 17 de março de 2020, que orientava a substituição das aulas presenciais por aulas remotas mediadas por plataformas digitais, no tempo em que perdurasse a pandemia do coronavírus (covid-19). No 1° art. de caráter excepcional autoriza-se a substituição das disciplinas presenciais, por aulas remotas que utilizem tecnologias digitais e de comunicação seguindo limites da legislação em vigor (BRASIL, 2020a). Esta portaria tinha duração de apenas 30 dias, entretanto foi prorrogada e, em junho, lançou-se a portaria n° 544, que estendia tais medidas até 31 de dezembro de 2020.

Alguns dias antes da publicação da portaria n° 544 foi homologado o parecer n° 5/2020, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual determina as diretrizes de orientação para os Estados, Municípios e escolas quanto às práticas a serem adotadas durante

¹⁶⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí- PPGL. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade ÚNICA. E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

a situação de pandemia e distanciamento social. Entre as principais medidas, destaca-se a permanência da substituição das aulas presenciais por aulas e atividades via meios digitais e a flexibilização no cumprimento dos dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para todos os níveis de ensino, porém não flexibilizando o cumprimento da carga horária (BRASIL, 2020b). O CNE também sugere que as instituições de ensino podem fazer uso de plataformas virtuais, videoaulas, programas de televisão ou rádio, redes sociais e materiais impressos entregues aos pais e responsáveis.

Diversas plataformas digitais surgiram com o início e a expansão da educação a distância (EaD) e dos modelos híbridos. No contexto atual, foram adotadas como a principal alternativa para que o processo educativo não fosse interrompido totalmente. Essas ferramentas possuem diversos recursos digitais os quais têm facilitado e intensificado o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, diante da “nova” modalidade de ensino foi necessário que as escolas e os professores se reinventassem, apropriando-se de técnicas, metodologias e ferramentas digitais que, antes do isolamento social, não eram tão utilizadas na educação básica.

Por estarmos diante de uma experiência relativamente nova e repentina é importante estabelecermos investigações, discussões e reflexões sobre essa modalidade de ensino emergencial. Dessa forma, o presente trabalho faz uma análise da utilização da plataforma digital *Microsoft Teams* nas aulas remotas de língua portuguesa em uma turma de preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Quanto a metodologia desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, em: Médici, Tatto e Leão (2020), Carvalho, Cunha, Quiala (2021), Rodríguez (2020), Gonçalves (2020), Moran (2001, 2002), Belloni (1999), Preti (1996), Leal (2020), Spinardi e Both (2018), entre outros que tratam do assunto. Além disso, utilizou-se como técnica a observação da postura dos alunos e dos professores durante as aulas ministradas.

Nas seções a seguir discutiremos, inicialmente, que as aulas remotas surgiram como solução em tempos de pandemia, em seguida apresentamos a plataforma utilizada, *Microsoft Teams*, pontuando quais são as suas principais funcionalidades e como essas ferramentas foram utilizadas na experiência analisada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS AULAS REMOTAS COMO SOLUÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em vários lugares e momentos da história a metodologia da Educação a Distância tornou-se uma ferramenta indispensável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Devido ao período pandêmico causado pelo COVID-19, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação Brasileiro aprovou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas emergenciais com o apoio dos meios digitais devido às medidas de afastamento social (BRASIL, 2020).

A utilização de mecanismos presentes na Educação a Distância (EaD), como as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), foi a alternativa para continuar a comunicação entre docentes e discentes, possibilitando assim a realização de um ensino remoto emergencial (MÉDICI; TATTO; LEO, 2020). Cabe pontuar que o ensino remoto adotado atualmente assemelha-se à EaD somente no que se refere a uma educação mediada pelas TDICs.

Leal (2020) caracteriza o ensino remoto no contexto atual como sendo uma estratégia educacional tendo a tecnologia como aliada, como forma de garantir continuidade do ano letivo. Podemos observar que a noção atribuída pelo autor está totalmente relacionada com o contexto pandêmico atual. Spinardi e Both (2018) pontuam que o modelo de ensino remoto proporciona, maior interação, flexibilidade, autonomia e disciplina aos estudantes.

Assim, o ensino remoto pode ser entendido também como o processo de ensino-aprendizagem aliado a tecnologia, através das plataformas digitais e outros meios, onde o aluno é centro desse processo e o professor é o mediador, enfrentando desafios de forma corresponsável no ambiente escolar virtual. (CARVALHO; CUNHA; QUIALA, 2021).

Ademais, o ensino remoto é parte do ensino híbrido, mas não pode ser confundido com ele. Almeida (2020, p. 18) destaca que há semelhanças entre essas modalidades, mas que não devemos confundi-las, pois:

dentro da ideia de ensino híbrido há momentos de escola remota, de aprendizagem remota, de ensino remoto. No entanto, o que vimos no isolamento social por conta da pandemia foi uma mistura que ora parecia com ensino remoto – na maioria das vezes, ora parecia EAD, ora parecia e-learning, ora tantas outras coisas

Devido ao caráter emergencial houve, portanto, uma mistura nas modalidades, visto que o objetivo era dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, porém devemos destacar que cada modalidade possui suas características e metodologias.

A nossa análise se detém ao ensino remoto. Carvalho, Cunha, Quiala (2021) apresentam as principais características dessa modalidade de ensino adotada no Brasil durante o período pandêmico.

Quadro 1: Principais características do ensino remoto no Brasil durante o período de pandemia do COVID-19

<ul style="list-style-type: none">• Foi implementado com carácter emergencial, como forma de atender a retomada das aulas durante a pandemia;
<ul style="list-style-type: none">• As aulas ocorrem de forma online mediado pelo uso de plataformas digitais, onde existe a interação entre os alunos e professores;
<ul style="list-style-type: none">• As aulas ocorrem de forma síncronas, coincidindo com os horários das aulas no modelo presencial;
<ul style="list-style-type: none">• O calendário escolar segue o funcionamento do calendário presencial;
<ul style="list-style-type: none">• Os conteúdos e atividades são de forma virtual;
<ul style="list-style-type: none">• Possibilita de criação de conhecimento em um ambiente colaborativo, flexível e virtual;
<ul style="list-style-type: none">• Dispõe de avaliações de conhecimento do aprendizado de forma diferenciada;
<ul style="list-style-type: none">• Mudanças progressivas no processo de ensino-aprendizagem dando autonomia aos estudantes na forma de aquisição de conhecimento.

Fonte: elaborado com base em Carvalho, Cunha, Quiala (2021)

É perceptível que o ensino remoto segue os mesmos princípios da educação presencial, tanto no planejamento dos conteúdos, calendário escolar e correções das atividades síncronas e assíncronas. Essas aulas oportunizam a continuidade do processo de ensino-aprendizagem a distância mediado por recursos tecnológicos.

Portanto, repentinamente, o distanciamento social passou a ser regra e colocou em xeque um sistema educacional tradicional, com regras fixadas. Nesse ponto, cabe destacar que a escola deixou de ser o único espaço que possibilita a interação entre estudantes e professor, pois a mudança da modalidade de ensino, obrigou tanto professores quanto os estudantes a transferir-se para o ambiente virtual, alterando conseqüentemente as práticas metodológicas. Na seção seguinte trataremos da plataforma digital *Microsoft Teams*.

2.1.1 Plataforma Digital *Microsoft Teams*

A crescente evolução tecnológica promoveu o surgimento de novas ferramentas que, quando usadas adequadamente, enriquecem e democratizam o acesso ao ensino, através de uma proposta metodológica de EaD. Uma dessas ferramentas são as plataformas digitais.

Segundo Prats (2012), citado por Lopes (2020, p. 110) “as plataformas digitais são programas que englobam diferentes tipos de ferramentas cujo papel é permitir que o ensino a distância seja exequível.” Elas disponibilizam excelentes recursos para a educação, já que possibilitam a organização de aulas à distância.

Adotar uma plataforma digital para a aprendizagem é uma forma de tornar o ensino mais dinâmico, visto que elas oferecerem diversas possibilidades, recursos e ferramentas que enriquecem a aprendizagem dos alunos. Com o desenvolvimento das tecnologias, observa-se o surgimento de diversas plataformas digitais que possibilitam novas formas de interação que independem da distância. O presente artigo analisou a plataforma digital *Microsoft Teams*.

Diante do sucesso das redes sociais, a *Microsoft* lançou em 2017, o *Teams* como uma das ferramentas do *Office 365*. A plataforma é gratuita e está hospedada na web e disponível também na versão desktop. Rodríguez (2020) descreve o *Microsoft Teams* como uma ferramenta de trabalho que possibilita ao usuário se comunicar, coordenar e compartilhar informações com relativa facilidade. Quanto a isso cabe destacar que a plataforma foi desenvolvida, inicialmente, para o teletrabalho, pois possibilita a criação de diferentes equipes assim como a realização de reuniões por videoconferência. Todavia, diante do contexto atual acabou por se disseminar também entre os ambientes escolares. Gonçalves (2020, p. 5) aponta e descreve as principais funcionalidades da plataforma:

a plataforma permite estabelecer comunicação entre os pares de uma equipa, oferecendo funcionalidades como chat, reuniões, chamadas, colaborações, integração de aplicações ou armazenamento de ficheiros. Geralmente uma equipa é como uma disciplina de uma turma que pode conter pesquisa e chat ilimitados, videochamadas, armazenamento de ficheiros pessoais e da equipa, colaboração em tempo real com o Office, bloco de notas para cada elemento da turma, tarefas ou questionários, suporte para dispositivos móveis, entre muitas outras aplicações ou serviços que podem ser adicionados [...]

Assim como na analogia feita por Gonçalves, os professores fizeram das equipes suas salas de aulas ao adotar a plataforma digital a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A *Microsoft* afirma que o *Teams* “oferece uma sala de aula on-line que reúne conexões virtuais, tarefas, arquivos e conversas presenciais em um único local, acessível em dispositivos móveis, tablets, PC ou navegadores” (MICROSOFT, 2020). A plataforma também permite: a criação de uma sala de aula on-line para até 250 participantes; interação via chat, áudio e vídeo em tempo real; compartilhamento de vídeos, slides, documentos, imagens; criação de eventos como *lives* para uma quantidade maior de participantes.

A Microsoft oferece também um suporte, em um blog da empresa específico para a educação com tutoriais, depoimentos e notícias de atualizações da plataforma. Assim, como medida de urgência adotou-se tal plataforma para dar continuidade as aulas na turma de pré-vestibular analisada no presente trabalho.

3 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica fez parte da primeira etapa de elaboração do presente trabalho. Marconi e Lakatos (2003, p. 183) apontam que esse tipo de pesquisa “abrange toda bibliográfica já tornada pública em relação ao tema de estudo. Sua maior finalidade é colocar o pesquisador em contato direto sobre tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Dessa maneira, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, em: Rodríguez (2020), Leal (2020), Spinardi e Both (2018), Gonçalves (2020), Médici, Tatto e Leão (2020), Carvalho, Cunha, Quiala (2021), Moran (2001,2002), Belloni (1999), Preti (1996), entre outros que tratam do assunto.

A pesquisa realizada também é uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, visto que objetiva analisar a utilização da plataforma digital *Microsoft Teams* nas aulas remotas de língua portuguesa em uma turma de preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assim como a postura dos alunos e professores. Além disso, utilizou-se a observação direta como técnica para fazer a descrição e análise da postura dos alunos e do professor durante as aulas remotas via plataforma digital *Microsoft Teams*.

4 ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL *MICROSOFT TEAMS* NAS AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE PRÉ-VESTIBULAR

O presente artigo analisou o ensino de língua portuguesa (gramática) ministrado para a uma turma de pré-vestibular que para manter as aulas, apesar da quarentena, adotou o ensino de aulas remotas através da plataforma digital *Microsoft Teams*. A turma era composta por 30 alunos e somente 16 decidiram continuar assistindo às aulas de forma remota. Sobre esse número é importante destacar que a maioria dos pais dos alunos trabalhavam no comércio, logo foram afetados financeiramente, outros optaram por seus filhos só voltarem a assistir às aulas na modalidade presencial por achar que as aulas remotas não trariam bons resultados. Aqui,

podemos observar que o ensino remoto emergencial, inicialmente, não foi visto com bons olhos.

Com relação ao professor, é importante pontuar que ser professor já é um desafio e com a introdução dos recursos tecnológicos, o desafio tornou-se ainda maior, visto que a oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pautadas na desinformação e falta de preparo dos docentes. Dessa forma, alguns profissionais da educação tiveram que evoluir tanto nos conhecimentos técnicos da sua área quanto nos tecnológicos. A sociedade atual exige o uso das tecnologias e o professor precisa estar inserido neste contexto. Sobre isso Moran (2001) afirma que o educador precisa tirar proveito das tecnologias.

Com as novas demandas da sociedade, decorrentes da pandemia, os sistemas educacionais sofreram várias mudanças para atenderem os alunos e dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, sendo assim foi necessário o surgimento de uma nova postura dos professores, principalmente aqueles que não conheciam ou faziam o uso das tecnologias e das plataformas digitais, visto que precisaram aprender, rapidamente, a manuseá-las.

Diante da análise da experiência vivenciada, assumir esse novo modelo de educador não foi uma atividade fácil, foi necessária uma mudança de atitudes e algumas vezes até de conceitos que já faziam parte do nosso cotidiano e que tiveram que ser repensados. Moran (2002, p. 3) explique que:

O ensino à distância é um processo de aprendizagem complexo e demorado, que necessita de pessoas com mentalidade aberta e que se disponham a experimentar e avaliar formas novas de ensino-aprendizagem.

Azevedo (2002, p. 2) concorda com Moran (2002), pois considera que para os professores da EaD “[...] são necessários profissionais especializados em animação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, capazes de mobilizar alunos para a interação coletiva com outros alunos e seus professores”.

O presente trabalho expõe particularmente a experiência do professor de língua portuguesa, suas aprendizagens, dificuldades e perspectivas durante este período. Inicialmente, é importante pontuar que não foi uma tarefa fácil planejar aulas de língua portuguesa para a modalidade de ensino remoto, principalmente diante do momento que vivenciávamos, visto que aulas criativas e atrativas exigem um tempo maior de dedicação por parte do professor, bem como uma conexão de internet que possibilite acesso a outros recursos on-line. Um dos

desafios iniciais foi aprender a manusear com a plataforma digital *Microsoft Teams* em pouco tempo.

O painel da plataforma é de fácil acesso. Ela disponibiliza a opção para a criação de equipes. Uma equipe é um grupo de pessoas que irão compartilhar conversas, arquivos e ferramentas, tudo em um só lugar. Dessa forma, criou-se uma equipe e um canal para a disciplina de Gramática, onde aconteciam as aulas como “reuniões” por videoconferência e o compartilhamento de todos os arquivos da disciplina. Durante as aulas os slides e os vídeos sobre os conteúdos eram compartilhados através da opção disponibilizada pela plataforma. Outra funcionalidade disponível na plataforma era a edição de arquivos compartilhados no formato Word, Excel ou PowerPoint podiam ser visualizados e editados.

Todas as aulas eram gravadas, pois o *Teams* também disponibiliza a ferramenta para gravação das aulas. Através da opção de criar “tarefas” foi possível elaborar e enviar listas de questões para os alunos, ao final de cada aula já era possível acessar a tarefa com horário e data de entrega já programados. O guia de chat do *Teams* também foi outra ferramenta utilizada para estabelecer o contato direto com os alunos. Todos os membros podem visualizar e adicionar conversas no canal, além de estabelecer um chat de forma privada e individual.

Devido o contexto social vivenciado, uma das preocupações do professor foi quanto a elaboração dos materiais das aulas, priorizou-se por elaborar um material mais detalhado, didático, atrativo, com destaques aos pontos mais importantes, resumos e mapas mentais. Aqui cabe pontuar que houve uma maior cobrança por parte do professor em elaborar bons materiais para garantir uma aprendizagem de qualidade mesmo que a distância.

É necessário apresentamos uma reflexão também quanto a postura dos alunos da turma em questão. Em meio ao cenário pandêmico, os alunos estavam\estão vivenciando uma nova realidade educacional, que é bastante diferente do ensino presencial. Analisando as aulas de língua portuguesa é possível destacar que um dos grandes desafios enfrentados foi estabelecer a interação com os alunos, visto que a grande maioria não ligava a câmera e nem o microfone, assim como não participavam da resolução das questões. Belloni (1999) e Preti (1996) compartilham da mesma opinião e destacam que a motivação, a autoconfiança e a participação do aprendiz são condições *sine qua non* do sucesso nos estudos em EaD. Dessa forma, entende-se que para a garantia da aprendizagem o aluno precisa realmente envolver-se.

Ademais, o ensino a distância exige uma certa autonomia dos estudantes, analisando a postura dos alunos da turma de pré-vestibular, observou-se que esse foi outro desafio enfrentado, já que essas habilidades não são diretamente exigidas na educação básica presencial. É necessário destacar que o papel do aluno no ensino remoto muda completamente

já que ele passa a ter ainda mais responsabilidade com os seus estudos, logo espera-se uma postura de mais autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de língua portuguesa deve estar apto ao uso das tecnologias digitais, diversificando, inovando e principalmente, mediando um saber diferenciado, significativo e desafiador durante suas aulas. O ideal é que o professor utilize diferentes métodos, permitindo aos seus alunos muitos tipos de informações, ligadas as novas tecnologias. Segundo Feronato (2015) “está comprovado que os indivíduos aprendem também através das interações com eles mesmos, com os outros e com o mundo (incluindo as relações com as tecnologias), mediados pelo educador”.

A pandemia nos obrigou a transformar completamente as nossas práticas educativas. Saímos da sala de aula presencial para a sala de aula virtual, ampliando assim a possibilidade dos usos de tecnologias educacionais como formas de aprendizagem. Este trabalho trouxe uma análise da utilização da plataforma digital *Microsoft Teams* nas aulas remotas de língua portuguesa em uma turma de preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O uso de tecnologias digitais foi fundamental nesse período de distanciamento social, permitindo de forma tecnológica, aproximar os alunos e educadores durante as atividades síncronas. Diante da análise realizada podemos concluir que a plataforma *Teams* possui ótimas ferramentas para as aulas remotas. No entanto, prender a atenção dos estudantes em frente a uma tela, dentro da sua casa, onde tantas outras distrações estão disponíveis, foi um desafio.

Além disso, podemos afirmar que as instituições, os professores e os alunos não estavam totalmente preparados para lidar com o ensino a distância, no entanto após a pandemia o letramento digital se tornará parte do cotidiano dos educadores e dos alunos. Ademais, é preciso também avançar em campos fundamentais como a formação de habilidades e competências que possibilite aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Na urgência imposta pela pandemia da COVID-19, as aulas remotas foram a solução possível. Se elas vão se estabelecer como uma alternativa, somente o tempo nos dará essa resposta. Contudo, daqui para frente, a escola não será mais a mesma, a resistência que havia em relação à tecnologia educacional será quebrada e os alunos e os professores levarão para o resto da vida tudo que foi aprendido nesse período.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido, rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental**, Pró Infanti Editora, Curitiba, 2020.

AZEVEDO, Wilson. Muito além do jardim da infância: o desafio do preparo de alunos e professores on-line. **Aquifolium**. 4p. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/muitoalem.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, edição: 1999 e 2003.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diretrizes para Escolas durante Pandemia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 01 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020b**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. CUNHA, Marcos Roberto Da. QUIALA, Rosário Fernando. O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, pp. 77-96. Maio de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acesso em: 20 set. 2021.

FERONATO, R. M. S. **O professor e o uso das tecnologias digitais**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias e Mídias. Curso de Especialização em Mídias Educacionais. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102850/000919963.pdf?sequence>. Acesso em: 26 agos. 2020.

GONÇALVES, Vitor. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n.1,p. 43-53, 1sem. 2020. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23752>. Acesso em: 26 agos. 2020.

LEAL, P. C. S. A Educação Diante De Um Novo Paradigma: Ensino A Distância (Ead) Veio Para Ficar! **Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 41-43, jul. 2020. Disponível em:<http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/44>. Acesso em: 26 agos. 2020.

LOPES, N. y Gomes, A. O “Boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do E@D no ensino superior. **Revista Practicum**, Espanha, n 5, páginas 106-120, Janeiro-Junho, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9833/9691>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020.

Disponível em:<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 20 set. 2020.

MICROSOFT. **Como as escolas podem acelerar os programas de aprendizado remoto rapidamente com o Microsoft Teams**. Blog de Educação da Microsoft, 04 mar. 2020.

Disponível em: <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/03/how-schools-can-ramp-up-remote-learning-programs-quickly-with-microsoft-teams/>. Acesso em: 20 set. 2020.

MORAN, José M. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

MORAN, José M. O que é educação a distância. **Informe CEAD-SENAI**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 20. Agost 2020.

OMS, Organização Mundial da Saúde. Folha informativa COVID-19: escritório da OPAS e da OMS no Brasil. jan. 2021. Disponível em:
<<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1996. 188p.

RODRÍGUEZ, Lourdes. Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación. **Revista AOSMA**, Espanha, n 28, páginas 92-103, 2020. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381639>. Acesso em: 20. Agost 2020.

SPINARDI, J. D.; BOTH, I. J. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim Técnico do Senac**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 1-12, 27 mar. 2018. Disponível em:<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/648>. Acesso em: 20. Ago. 2020.

VIDEOAULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DIALÓGICO

Maria Lúcia SERAFIM¹⁶⁹
Manassés Moraes XAVIER¹⁷⁰

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, tomamos como objeto uma videoaula de língua portuguesa, aula 13¹⁷¹, ministrada em modalidade remota a estudantes de sétimo ano do Ensino Fundamental, cuja temática foi “persuasão e argumentação”. Trata-se de uma produção educacional Educa-Pe¹⁷² do Estado de Pernambuco, disponível no *YouTube*, e ocorreu no mês de novembro de 2020. Videoaulas vêm tendo maior expansão neste tempo em que se vivencia o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da COVID-19¹⁷³.

Isto posto, o objetivo desse estudo é enunciar a videoaula na cena didática, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permite interagir, na possibilidade de extensão da memória e de atuação em redes favorecidas pelos compartilhamentos na *internet*, na compreensão dialógica de que objetos materiais do mundo, os signos, passam a receber funções no conjunto da vida social, tanto na experiência dos docentes como na vivência de aprendizagem dos discentes.

Justificamos a escolha do tema apoiados no interesse de evocar a presença da linguagem na produção midiática videoaula à luz dos estudos bakhtinianos e de seu Círculo¹⁷⁴, no que toca a linguagem em seus aspectos dialógicos, na perspectiva de que não falamos sobre o mundo, falamos para construir um mundo e a partir dele se buscar convencer nosso interlocutor das

¹⁶⁹ lucia.serafim@estudante.ufcg.edu.br. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE, Universidade Federal de Campina Grande, UFCG.

¹⁷⁰ manassesmxavier@yahoo.com.br. Doutor em Linguística pela UFPB e professor de Língua Portuguesa e Linguística na UFCG.

¹⁷¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQVTaUyUbeE>, acessado em 10 de janeiro de 2021.

¹⁷² O Portal Educa-Pe é uma iniciativa digital para contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta de uma educação mediada por tecnologias para os estudantes. <https://educape.educacao.pe.gov.br>

¹⁷³ De acordo com a portaria nº 343 publicada no Diário Oficial da União, no dia 17 de março de 2020, as aulas presenciais deveriam ser substituídas por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19 (BRASIL, 2020).

¹⁷⁴ O pensamento de Mikhail Mikhalovich não é constituído apenas pelos escritos de sua filosofia da linguagem (1895-1975), mas também por uma produção de intelectuais de diferentes áreas advindos de vários e produtivos Círculos de discussão que junto a ele participaram como Volóchinov, Medvedev e outros, na Rússia dos anos entre 1920 e 1970. Estes construíram uma postura singular em relação à linguagem e seus sentidos. O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui pilares conceituais sobre os quais se levanta a concepção de linguagem: o dialogismo, a interação discursiva, o enunciado e o signo ideológico.

verdades que são criadas por meios de nossas interlocuções, das declarações daquilo que se pensa.

Por estas razões, creditamos que como linguagem midiática, a videoaula em sua arquitetura falada, visual, sensorial, é plena de interações superpostas para compor o material didático de uma aula em modalidade não presencial. O que nos direciona ainda mais a assimilar que a linguagem deve ser sempre analisada em virtude de sua heterogeneidade, no exercício de suas várias funções e que esta tem papel primordial na interação social, na comunicação entre os seres humanos.

Estamos assim a afirmar que tomamos a linguagem dialógica defendida por Bakhtin e o Círculo¹⁷⁵ naquilo em que o pensamento filosófico a configuram na tradição de sua diversidade, heterogeneidade, dialogismo e inacabamento. Portanto, uma linguagem viva, prenhe de vozes pelas interações discursivas, uma vez que toda enunciação produz efeitos de sentidos e que a língua é utilizada como forma de ação sobre o outro, demandando sempre uma réplica independentemente de estar impressa ou ser verbalizada. Neste sentido, podemos convocar as palavras de Miotello (2020, p. 117) quando afirma: objetos materiais do mundo, os signos, passam a receber funções no conjunto da vida social, significando que há aí um lugar valorativo, e “cada signo vai se tornando parte da unidade da consciência verbalmente constituída”.

Em se tratando do enfoque metodológico, este se deu-se pelos caminhos da netnografia, que tem como fator diferenciador está-se diante da disponibilidade de informações e da facilidade de acesso a estas, onde o pesquisador diante das informações transcreve automática e integralmente observações, falas e imagens. A netnografia, ainda, colabora na superação das dificuldades inerentes às dimensões espaço-temporais. Com o processo de virtualização da vida (LÉVY, 1996), a internet instaurou a possibilidade de desterritorialização e atemporalidade.

Quanto ao substrato teórico de análise no que concerne à pretensão do objetivo expresso, este se apresenta a partir dos fundamentos da teoria dialógica da linguagem nos argumentos de Bakhtin (2010, 2004) e Volóchinov (2019, 2018), com as contribuições sobre a linguagem em Brait (2020), Faraco, Miotello (2020), e no que se refere as questões da tecnologia e videoaula Moran (1995), Lévy (1996), dentre outros.

O texto está estruturado em duas seções, onde na primeira nos reportamos a linguagem em seus aspectos dialógicos como pilar conceitual chave em Bakhtin e o Círculo; na segunda

tratamos sobre videoaula e dialogismo nesta relação com o corpus, à luz da natureza dialógica da linguagem. E por fim as considerações finais e referências.

2 A LINGUAGEM EM SUA PERSPECTIVA DIALÓGICA

O teórico russo Bakhtin (1895-1975), pertencente ao Círculo (1920-1970)¹⁷⁶, ao desenvolver suas teorias, outorgou especial atenção às questões relativas à linguagem. E para tal, chamou a atenção para o papel exercido pelo outro na formação do homem, ao tratar a linguagem como uma atividade social de relevância, que interessa no sentido do diálogo, aos dois domínios da reflexão, isto é, tanto à comunicação quanto à linguagem.

Em sua vida e obra, percorreu por diversas áreas do conhecimento, e suas pesquisas se consolidam no campo da linguística, da psicanálise e da crítica literária, mas é na linguagem que reside a centralidade de seu pensamento. Na década de 1920, seus pressupostos já eram em torno da preocupação daquilo que tornou essencial para ele, ou seja, o desenvolvimento de uma filosofia da linguagem baseada no dialogismo. Como expresso por Brait (1997) em relação a Bakhtin é de sobremaneira visível uma concepção de linguagem como pilar de sua filosofia “não numa tendência linguística ou teoria literária, mas uma visão de mundo [...] um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas” (BRAIT, 1997, p. 92).

Pelo que se compreende na perspectiva bakhtiniana, o diálogo não é reificado, finalizado, que se converte em monólogo. No contexto da linguagem ele é reação do eu ao outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. Como explicitado por Volóchinov (2018) membro do Círculo de Bakhtin, a linguagem existe em função da interação, em função da intersubjetividade dos sujeitos, o “eu”, o “outro” e o “eu-para-o-outro”.

Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, *itálicos do autor*).

¹⁷⁶ O pensamento de Mikhail Mikhailovich não é constituído apenas pelos escritos de sua filosofia da linguagem (1895-1975), mas também por uma produção de intelectuais de diferentes áreas advindos de vários e produtivos Círculos de discussão e junto a ele participaram como Volóchinov, Medvedev e outros, na Rússia dos anos entre 1920 e 1970. Estes construíram uma postura singular em relação à linguagem e seus sentidos. O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui pilares sobre os quais se levanta a concepção de linguagem: a interação verbal/discursiva, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo.

O entendimento da linguagem que se deve buscar é o da ordem do singular e irrepitível e, para tal, recorrer aos momentos básicos de sua construção, ou seja, as relações que constituem a arquitetônica do pensamento do Círculo de Bakhtin: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim. São essas relações de base da linguagem, que vão evidenciar que ela é produto de interação entre interlocutores, mesmo quando um deles não seja um interlocutor real. Assim, diálogo e enunciado são dois conceitos interdependentes.

O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico. (BRAIT, 2020, p. 117).

É imperioso destacarmos que a construção de um enunciado não é monológica como dito nos estudos formalistas, e que este, cada vez mais se confirma na dialogicidade na construção de cada enunciação, em virtude de que cada enunciado faz parte da história e do contexto social dos interlocutores.

O sujeito, então, não se constitui em somente, pela ação discursiva, mas por todas as atividades humanas, mesmo as que são mediadas pelo discurso ofertam espaço de encontros de constituição da subjetividade pela constituição de sentidos.

Bakhtin e o Círculo quebraram com uma tradição de ideologia como interiorizada, com lugar de permanência na cabeça do homem, como uma ideia já dada, na qual o homem só seria possível se defrontar, se assim o fosse, ideologia não poderia ser compreendida como acontecimento vivo e dialógico” (MIOTELLO, 2020, p. 168).

No texto “Que é linguagem/língua”, escrito no ano de 1930, em nota de rodapé de número 11, encontramos a única definição de ideologia expressa por Volóchinov:

Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 243).

Estas construções e reflexões evidenciam a ideologia na interrelação como conceito-chave nas construções enunciativas. Construções estas que podem ser verbais ou não verbais. Isto é, independentemente de ser materializado linguisticamente, todo enunciado é constituído por um sistema ideológico que traduz o que é predominante em um dado contexto ou dada época, em uma determinada instituição.

Para Bakhtin e o Círculo, não cabe a probabilidade de se tratar a ideologia como falsa consciência ou de forma pura e simples como expressão de uma ideia, mas indubitavelmente como uma tomada de posição determinada. É no contexto dialógico que se estabelece o jogo social entre as forças das estruturas que a linguagem é tecida, intermediada pelos signos, por se encontrarem presentes em todas as relações sociais.

E os signos vão se revestindo de sentidos próprios, a serviço da manifestação do interesse de determinado grupo. Na afirmação de Bakhtin de que a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a empregam conforme tratado nesta seção.

3 VIDEOAULA E DIALOGISMO: INTERRELAÇÃO COM O CORPUS

Iniciamos esta seção na assertiva de que se vem desenhando na literatura educacional a presença das tecnologias e multimídia na experiência didática.

Isso dito, enfatizamos através de Martins; Mamede-Neves (2011) sobre a importância de trabalhar com uma visão netnográfica quando se trata das produções presentes no cenário da rede mundial de computadores (WEB).

[...] tudo o que se expõe no ambiente online, e que é de uma riqueza imensurável para novas pesquisas, faz parte da construção que cada indivíduo faz de si mesmo e de suas representações virtuais. Hoje, o que encontramos na Web é o outro que se constitui a si mesmo, produzindo a sua verdade. (MARTINS; MAMEDE-NEVES, 2011, p. 128).

A partir deste contexto, a constituição de videoaulas, na contemporaneidade, está atrelada aos aparatos tecnológicos e as novas interfaces digitais em busca de favorecer os processos de ensino e aprendizagem e é neste cenário educacional, que avança novas possibilidades para as práticas de ensino que encontra na videoaula um importante recurso da modalidade remota, não presencial.

Segundo Barrére (2014, p. 80), elas assumem a finalidade de “[...] auxiliar alguém a aprender alguma coisa, independente da forma ou especificidade. Pode incorporar um caráter essencialmente pedagógico ou até aspectos mais tutoriais, como a utilização de um *software* ou a construção de algum artefato”. E neste texto, tomamos a acepção de Barrére (2014) quando se refere a restringir esse universo aos vídeos que contenham alguma organização pedagógica, dentre as terminologias encontradas como: vídeo educativo, vídeo didático, vídeo instrucional, vídeo educacional e videoaula.

Dessa forma, a videoaula vem por incorporar em sua linguagem sequências narrativas que discursivamente orientam, ensinam o público-alvo acerca de determinado tema. Usualmente, nesse cenário, conta-se com a presença de um professor que trata sobre o tema e o seu agir linguageiro aproxima-se de práticas de sala de aula. Ou seja, congrega uma abordagem de construção textual multimodal por causa dos recursos que o audiovisual possibilita, que vai ao encontro do que comumente é produzido em um evento aula. É o que Moran (1995, p. 27) enfatiza quando expressa que “[...] o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí, a sua força”.

A videoaula em análise é de língua portuguesa, número 13, foi ministrada aos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental em 19 de novembro de 2020, está no YouTube com 1.364 visualizações até o dia do acesso. Tem a duração de 32:56 e é ancorada no Portal Educa-PE, que se define por ser ambiente de apoio digital à educação não presencial em Pernambuco, com o objetivo de ampliar a oferta de conteúdos pedagógicos aos estudantes, através de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI.

O isolamento social, medida usada por países do mundo inteiro para conter a pandemia do novo Coronavírus, vem reinventando a nossa rotina e nosso modo de viver. E na área da educação não tem sido diferente. Desde o início da quarentena, o Governo de Pernambuco vem criando formas de viabilizar o ensino e aprendizagem dos estudantes pernambucanos do ensino básico, como a disponibilização de materiais de estudos, um ambiente virtual de aprendizagem, além de transmissão de aulas, ao vivo, em TVs abertas e internet. (<https://educape.educacao.pe.gov.br/>).

Nela, a professora versou sobre o conteúdo “persuasão e argumentação”, utilizando de uma didática sequenciada por várias materialidades, para exemplificar o conteúdo em alguns gêneros eleitos por ela, tendo em vista a compreensão do conteúdo, cujo caráter discursivo se deu aliado, ao conjunto de signos do determinado grupo social de cada anúncio proposto.

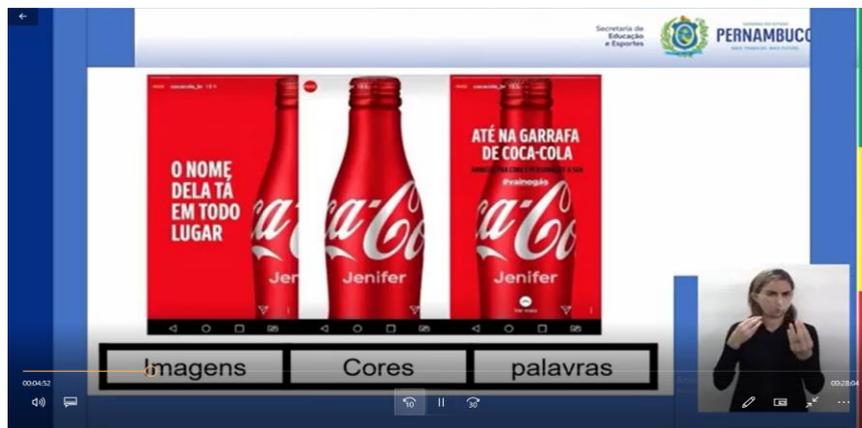
Isto é, os exemplos do conteúdo gramatical deram-se numa oferta de eventos a partir de publicidades/campanhas, onde são exploradas “persuasão” e em artigo e notícia para exploração de “argumentação”, sempre procedendo um resumo formalizado em torno da parte e do todo do estudo temático, ao ir se reportando aos eventos iniciais “assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém não podem ser separadas do campo do discurso, a linguagem só vive se dentro de um campo de comunicação dialógica por seus usuários.

Nesta conjuntura, passamos a enunciar os diálogos possíveis com o corpus do estudo e o referencial teórico em destaque sobre linguagem dialógica.

A professora buscou no cenário disposto supostamente pelo planejamento por via digital, aula remota, em formato *online*, com participantes síncronos e assíncronos realizar desde a sua apresentação inicial ao término da videoaula falas com ressonâncias interativas, com os supostos interlocução reais (presentes no chat) e pós-videoaula, pela gravação disponível no *YouTube* ou não.

Realizou momentos de desafios estimulando a discussão, buscando materializar os exemplos tratados em duas propagandas, uma voltada para uma campanha de refrigerantes a Coca-Cola (figura 01), conjugada ao impacto da música Jenifer.

Figura - Campanha da Coca-Cola

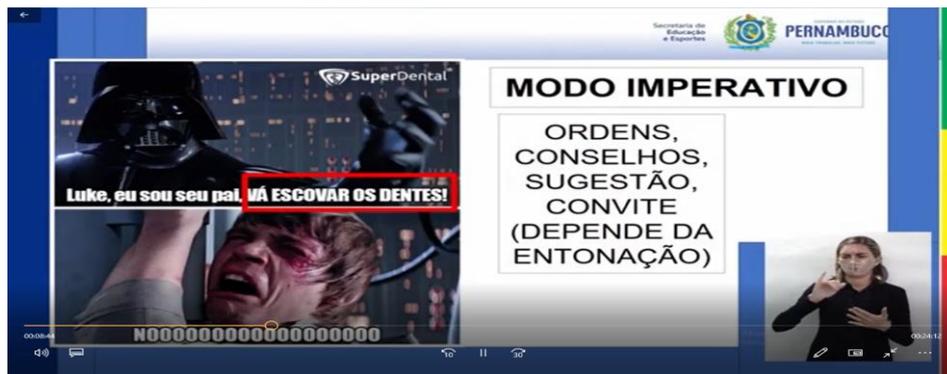


Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQVTaUyUbeE> acessado em 10 de janeiro de 2021.

Nestes eventos, o da Coca-Cola como o refrigerante perfeito, com sabor, cor e mais que tudo em parceria com o sucesso que é Jenifer ela destaca “Quem não quer então ter a visibilidade de Jenifer”? adotando um comportamento mimético no contexto deste diálogo.

A outra publicidade voltada a uma marca de creme dental chamada Super Dental (figura 02) associada à história de duas personagens *Star Wars* e *Luke*, Cores, imagens, palavras, explorando o modo imperativo da linguagem como entonação, ordem, convite expressas em cada campanha e aqui estão presentes as valorações do grupo social e da professora em sua expressão acerca de Jenifer, como prática de condução didática, mas repleta de comandos ideológicos.

Figura 2 – Campanha Super Dental



Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQVTaUyUbeE> acessado em 10 de janeiro de 2021.

Estas são formas ditadas pela linguagem publicitária onde as palavras, os chavões, as cores e os personagens envolvidos são utilizadas com uma função específica, que no caso da figura 02 envolve o *Star Wars* e *Luke* para reforçar a autoridade dos pais sobre o filho quanto a terem que para escovar os dentes, desde que comprem a Super Dental. Ela assinala em sua construção verbal aos estudantes que percebam o poder de persuasão expressos nestes exemplos.

Ou seja, há um engendramento para envolver a relação familiar com os personagens para que a subjetividade da família seja atingida em relação ao produto com o objetivo de apregoar uma determinada ideologia.

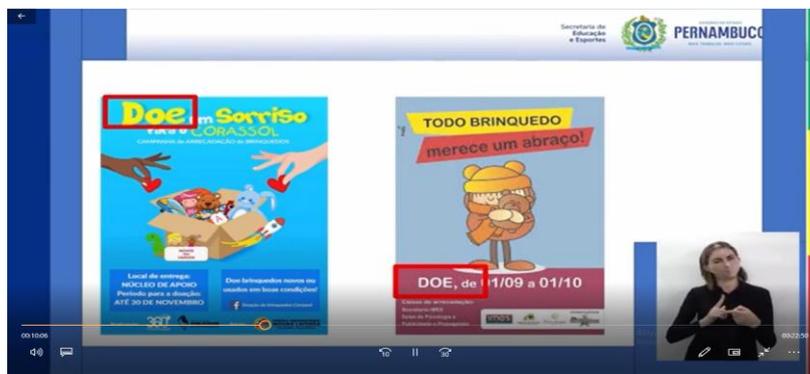
Os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social. Destarte, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico.

Segue a videoaula, com dois desafios sobre uma campanha de doação de brinquedos para tratar das variadas estratégias de persuasão, analisando as cores, imagens e palavras que cada cartaz da campanha utiliza para a finalidade de atrair doações e trata sobre o jogo de palavras que são expressas em cada uma das campanhas através de seu material para convencimento do público, onde as duas usam o estilo “DOE”, para uma “Doe um sorriso” (figura 03), busque em seus brinquedos, limpe as gavetas destaca a professora, e a outra “Todo brinquedo merece um abraço”, apelo sentimental, expõe esta, para que os alunos compreendam as relações que advêm das estratégias de persuasão.

Aqui percebemos que os enunciados não são indiferentes uns com os outros, pois se conhecem e se atravessam mutuamente, e essas relações com os enunciados do outrem e, por conseguinte, com as posições valorativas vão determinar o todo do enunciado, isso se faz presente nas campanhas de doar brinquedos.

Há convencimentos acerca do consumo e para isso há uma “escolha de modos verbais, modo imperativo, jogo de palavras, recursos literários, escolha de imagens e cores, apresentação da marca e/ou da campanha e estas estratégias se repetem” afirma a professora em sua videoaula.

Figura 03 – Campanha de doação de brinquedos



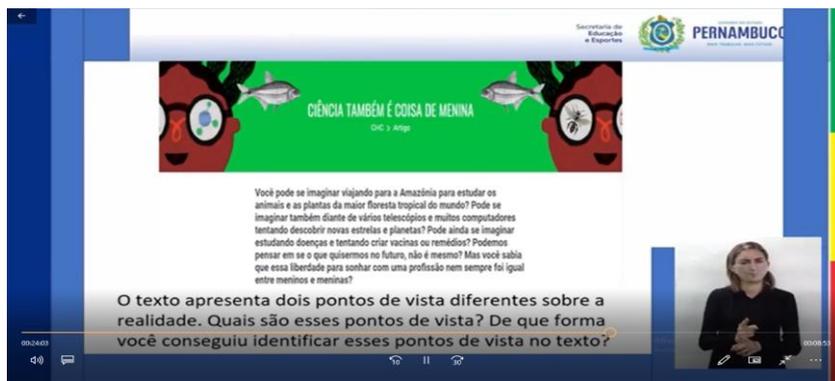
Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQVTaUyUbeE> acessado em 10 de janeiro de 2021.

Conforme Bakhtin (2010, p. 47), são as relações dialógicas que “penetram toda a linguagem humana”, isto é, penetram o discurso. Como vemos nos eventos contidos na figura 03, todo enunciado é pleno de ressonâncias de outros enunciados.

Outra questão relevante a ser considerada nas palavras utilizadas pelo produtor das duas campanhas sobre doação de brinquedos está naquilo ao que Bakhtin reflete acerca do signo neutro, ou seja, da “neutralidade” das palavras o que significa dizer que “qualquer” palavra pode ser escolhida pelo locutor para que em um contexto específico ela passe a desempenhar o tema em uma campanha onde a caixa recebe corações, ou seja, doe sorrisos e na outra a personificação do brinquedo, como se ele ficasse feliz com a doação recebida, todo brinquedo quer ser abraçado.

No decorrer da apresentação é sugerido que os alunos exercitem o que foi estudado sobre os recursos da persuasão em campanhas que sejam desenvolvidas na e sobre a escola e em seguida passa a questão da argumentação informando que argumentar tem relação direta com ponto de vista, “que a argumentação nasce dentro do ponto de vista” ocorre julgamento, percepção, entendimento e o argumento tem ligação com o lugar onde se vive, o que você assiste, lê e as experiências sociais - Esta é uma fala resumida da professora. Observamos que ela trata com criticidade estas configurações emitidas nas materialidades, expressão de voz singular sobre o que foi produzido e selecionado (por ela, pela instituição) para compor a videoaula como meio didático midiático.

Figura 04 - Materialidade para tratar de argumentação: artigo

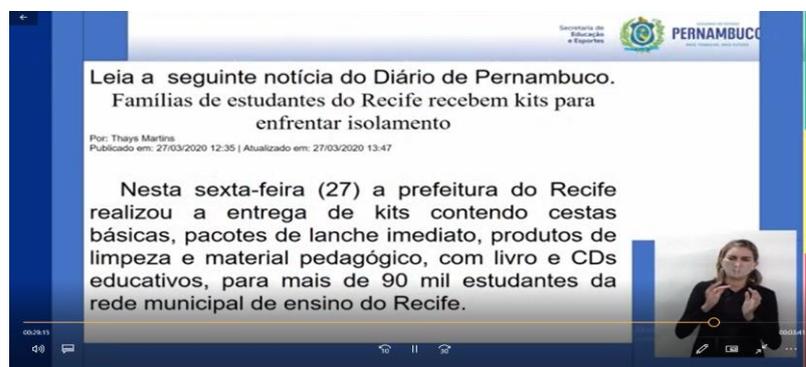


Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQVTaUyUbeE> acessado em 10 de janeiro de 2021.

Com as materialidades que enumeramos como figuras 05 e 06, sendo um artigo cujo tema é “Ciência também é coisa de menina” e o outro, uma notícia do Diário de Pernambuco “Famílias de estudantes do Recife recebem *kits* para enfrentar o isolamento”, para tratar sobre argumentação.

Eles são lidos e analisados e são enfatizados os movimentos que estão acontecendo no artigo em relação ao diálogo com o leitor e o despertar da subjetividade de quem lê, já que o texto coloca o lugar da menina na ciência, quando em outros aspectos, marca como esta ser lugar de menino. E que nas vozes das autoras do artigo, estas se utilizam de recursos históricos, comparação com o presente, na valoração de luta de que principalmente a Ciência é para todos. Percebemos que há na professora uma presença discursiva crítica quando ensina sobre argumentação por meio deste gênero.

Figura 05 – Exploração do gênero notícia



Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQVTaUyUbeE> acessado em 10 de janeiro de 2021.

Nas figuras 04 e 05, é perceptível compreender o que é constitutivo do materializado nos títulos do artigo e da notícia tratados na videoaula. Ou seja, na expressão de Bakhtin e do Círculo, a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada de intenções de outrem. A linguagem se dá numa relação ideológica, do qual as posições valorativas dos sujeitos vão emergindo e as ditas posições vão se apresentando por intermédio das palavras.

Já a notícia (figura 05), que é para informar e vem de um meio oficial, também traz o verbo enfrentar, ação destacada no contexto da aula para determinar a movimentação da opinião das pessoas nos aspectos da credibilidade, e ainda acentua a fala de uma estudante de informática de 70 anos que afirma que os *kits* de cesta básica são bem vindos em tempo de pandemia. Os dois gêneros passam pelo convencimento, mesmo que seja para informar. Nota apresentada para compreensão do que seja argumentação.

Olhando para as argumentações proferidas para entendimento dos estudantes, podemos analisá-las do nível da ideologia oficial, circulação de conteúdo ideológico amparado pelo jogo do poder, passando a exercer forte influência por vir do tom hegemônico nas relações sociais. Daí, a presença de um título na notícia, como o sentido de estabilização, superação com a entrega dos kits, isso se dá na imposição na relação com a ideologia do cotidiano. Uma luta de sentidos nas estratégias empregadas nos textos.

Consideramos relevantes as amarrações feitas em forma de atividade, embora não se perceba na sequência didática maiores encaminhamentos em relação as tecnologias que estes alunos podem utilizar para produção destas tarefas que vão exprimir os seus aprendizados, já que no contexto é afirmado que serão recebidas.

Assentimos que a videoaula aqui tratada promoveu o estudo de persuasão e argumentação mesmo nos moldes escolhidos e que refletindo e refratando a valoração de ordem tanto social como individual dos protagonismos docente e institucional, o trajeto da enunciação foi representado nos diálogos presentes, isto é, ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá numa esfera de uma das ideologias “[...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...]” (FARACO, 2003, p. 46-47, grifos do autor).

A videoaula em destaque apresenta aspectos satisfatórios no tocante à sua organização didática midiática, no entanto sentimos a ausência da linguagem superposta inerente à linguagem digital (som, imagem, outros aplicativos conjugados, etc.), para que esta não seja para os interlocutores apenas um tutorial.

Consideramos, ainda, que a figura da docente teve sua expressividade comunicativa atrelada às materialidades valoradas no discurso nela presente; e as conduziu com organização e sequência, no sentido de trabalhar a diversidade das materialidades existentes nas diferentes categorias da comunicação voltadas ao tema da videoaula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, como estilo, a aula por videoaulas é expositiva e esta restringiu-se à apresentação dos conteúdos, tendo como elemento pedagógico principal a oralidade. Percebemos que esta relação constitutiva entre dialogismo, ideologia e linguagem se deu justamente na expressividade dos signos, observação valorativa dos discursos proferidos, advindos dos exemplos criados por seus grupos sociais produtores e assim selecionados por outro grupo educacional para compor a dita videoaula.

A professora evidencia em suas manifestações o seu papel persuasivo/ argumentativo ao colocar suas escolhas, seu ponto de vista como força ideológica, o que enxergamos como aspecto positivo, embora as vezes assumindo uma posição um tanto quanto mimética, pelas marcas valorativas advindas do seu contexto social.

Outrossim, reconhecemos a organização da docente no desenvolvimento do tema abordado na aula buscando comunicar-se com o seu tom de voz, a sua presença centralizada no espaço da sala virtual e na interação com as materialidades, denotando dentro do método adotado segurança na temática e na sequência didática elegida. A orientação a partir de exemplificações reais da circulação dos gêneros na videoaula apresentada elucida um caminho para gerar aprendizagem, no entanto, como estilo, a predominância é expositiva.

O que conforme apresentado no nosso texto já vem sendo demarcado como um aspecto existente e que pensamos possa ir sendo transformado, já que a presença das tecnologias digitais se faz necessária na formação e atuação dos professores.

A despeito dos problemas, cabe considerar que as experiências com videoaula no ensino em tempos de pandemia, com usufruto das tecnologias digitais, exigiram novo redimensionamento didático para atender às medidas de isolamento social, o que confirma a percepção de Nóvoa e Alvim (2020), ao enfatizarem que a pandemia revelou a urgência e a possibilidade de transformação do modelo escolar.

Manifestamos que estas podem repercutir enquanto linguagem midiática, positivamente em possibilidades futuras de ampliação do das videoaulas na educação em contextos híbridos e mais dialógicos. Reforçamos a ideia de que se possa voltar o olhar para os enunciados de fora, superando os monologismos presentes em videoaulas centradas no protagonismo da

transmissão, em prol daquilo que é enfatizado e defendido por Bakhtin de que não há um sujeito polarizado na relação eu-tu, e que portanto, o centro das relações está no espaço discurso entre ambos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934- 1935].

BAKHTIN, Mikhail. (Volóchinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud. Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARRÉRE, Eduardo. **Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem**. Cap.3.IN: 33º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) 3ª Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE 2014). Acesso em 10 de janeiro de 2021 <http://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/viewFile/3154/2668>

BRAIT, Beth. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 5ª ed., 6ª. - São Paulo: Contexto; 2020.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed., Campinas, Editora da Unicamp, 1997, 385 p.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

LÉVY, P. (1996). **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34.

MARTINS, T.M.O.; MAMEDE-NEVES, M.A.C. (orientadora). **As mídias na e além da sala de aula**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2011.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. IN: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, outros conceitos-chave**. 5.ed., 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2020.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula: Comunicação e educação**. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, jan./abr. 1995

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. (UNESCO) Prospects (2020).

<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. 400p.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/ Valentin Volóchinov, tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. Ed. São Paulo: 34, 2018 [1929].

DE OUTRO MODO E EM OUTRO LUGAR: GRUPO DE WHATSAPP COMO ARENA PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E DE MUNDO

Noara Pedrosa LACERDA¹⁷⁷
Manassés Morais XAVIER¹⁷⁸

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a filosofia da linguagem têm permitido perceber que os atos humanos e o contexto histórico imediato sempre determinam e determinarão a cena e seu sentido. Nesta perspectiva, os conceitos trazidos pelo Círculo de estudos bakhtinianos e refletidos em diferentes estudos de pesquisadores brasileiros, principalmente os que têm se debruçado em investigações que alertam e alegam os olhares sedentos por compreensão sobre o ensino, em especial sobre a leitura como ato responsivo e responsável têm fomentado ares diferentes quando se considera a sociedade e a cibercultura.

O projeto pós-doutoral que, de modo preambular, fundamenta este artigo faz parte de estudos iniciados no ano de 2021 no PPGLE/UFMG com título original “*De outro modo, em outro lugar: a constituição do sujeito leitor em ambientes digitais/virtuais.*”, (PPGLE/ UFGM, 2021/2022), EDITAL PRPG N° 39/2021, desenvolvido pela professora doutora Noara Pedrosa Lacerda, sob a supervisão do professor doutor Manassés Morais Xavier. O Objetivo deste primeiro momento é lançar um olhar de vivência para a constituição do sujeito através da prática leitora em espaços digitais, especificamente o grupo de whatsapp –Leitura que Liberta - e, assim, tentar compreender a constituição do sujeito leitor em espaços digitais/virtuais (grupo de whatsapp), especificamente com o círculo de leitura CLIC (Círculo de leitura, imaginação e cultura), possibilitado pela arquitetura eu-para-mim, outro-para-mim.

Portanto, neste primeiro trabalho, quer-se também pensar no grupo de Whatsapp como espaço da palavra e para a palavra, e isto permite à leitura mais uma oportunidade de destaque, de construção e REformulação de práticas reflexo da fortificada cultura do ciberespaço, que hoje é o espaço das relações diversas e na pandemia se abriu amplamente às relações de ensino e busca de aprendizado ou até simples informação. Para Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 66) a palavra se apresenta, portanto, como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão,

¹⁷⁷ pedrosanoara@gmail.com - Doutora - PPGLE/UFMG.

¹⁷⁸ manassesmxavier@yahoo.com.br – Doutor - PPGLE/UFMG.

como o produto da interação viva das forças sociais. Desta forma, pensar o Círculo de leitura, imaginação e cultura (CLIC) – grupo de leitura que engloba estudantes do ensino médio e superior em busca de leitura diversa -, inserido no espaço de whatsapp, é também observar a arena, as lutas que proporcionam a (des)construção do sentido de palavras que vivem, geram vida e das práticas leitoras como ato de ser e dizer no mundo.

De forma ainda precoce, todavia com tom valorativo de quem integra o CLIC o espaço de discussão sobre as leituras no whatsapp, permite-se a este sujeito leitor e pesquisador lançar dizeres que representam e se fundamentam através do “saber de experiência” preconizado por Larrosa (2002) e dizer que a enunciação no grupo Leitura que Liberta (CLIC) contribui para o acabamento parcial (posto que estamos sempre em metamorfose) do sujeito leitor nos meios digitais, além de tornar o próprio whatsapp um espaço de leitura e de alteridade, uma arena contextualizada pelo aspecto sócio-cultural contemporâneo.

Como o próprio Bakhtin (2010) afirma sobre a enunciação, nunca se repetirá, será sempre novo e diferente, será aquele e não outro sentido. Portanto pensar a leitura num outro lugar e de outro modo tenta preencher, de certa forma, os vazios existenciais desta prática quando se pensa que leitura de dá em sala de aula ou na incômoda ideia ainda discursada de que os jovens não gostam de ler.

O trabalho que se propõe com o projeto pós-doutoral e que neste artigo já se aponta traz uma proposta que impulsiona refletir sobre a constituição do sujeito leitor em espaços digitais e sobre o fato do ser sujeito professor, pesquisador e também leitor merece atenção no espaço de ensino. Amplia-se, dessa forma, a discussão sobre leitura, leitor e objeto de leitura ideal ou que se cristalizou nos currículos escolares, o que move questões de práticas leitores em outros espaços e moldes. A leitura como objeto de interação social, como produto social e cultural, como meio e como ato reflete mais claramente as transformações sociais, históricas e tecnológicas que o mundo dispõe e propõe. Portanto, perceber os outros modos e os outros lugares de leitura é (re)conhecer a linguagem em funcionamento e por ela agir no mundo.

Segundo Marchezam (2013, p. 86) o estudioso situado em seu lugar e tempo “dialoga” com os textos, sua época, suas formulações, para compreendê-los e compreender o homem. Nesta perspectiva, a relação entre o eu e o outro, imediatamente situada no tempo e no espaço, certamente permitirá compreender e depreender a constituição daqueles sujeitos através da leitura diversa no espaço digital do círculo de leitura no grupo de whatsapp.

As reuniões, discussões, enunciados, produções textuais e partilhas de textos no grupo Leitura que Liberta fornecem subsídios que apresentam outro ângulo sobre as práticas de leitura e as formas de leitura fora do ambiente escolar, e nesta perspectiva, a constituição do sujeito

leitor naquele espaço e tempo. Nos estudos do círculo de Bakhtin, há certa ênfase que tenta apresentar o modo como uma fortuita compreensão do texto literário requer um deslocamento fora da literatura, ou seja, um olhar exotópico, que pode ser orientado pelos mais variados horizontes, nesta perspectiva, portanto, a constatação sobre as primeiras impressões a cerca do enunciado concreto presentes nas mensagens e sobre a enunciação que incorpora e se desenvolve no grupo Leitura que liberta, depara-se com o movimento exotópico, um dos tentáculos que constitui aqueles sujeitos nos círculos de leitura do grupo no whatsapp, assim como há outra compreensão à cerca da leitura enquanto prática social ou escolar.

Hoje, com o amplo acesso aos meios digitais, busca-se entendimento a cerca das diferentes práticas leitores que se desenvolveram com o advento das mídias digitais, além de compreender a constituição deste novo sujeito leitor. Sendo assim, algumas questões surgiram: O que se concebe sobre leitura digital?; Qual sujeito leitor se constitui nos espaços digitais, especificamente grupos de whatsapp? Quais manifestações discursivas neste espaço representam o pensamento dos jovens sobre a prática de leitura e de literatura?; Quais posições dialógicas emergem nos enunciados concretos e como os atos de leitura constituem tais sujeitos leitores? O que torna este sujeito desejoso por ler naquele espaço?

Certamente as questões serão um norte e parte do percurso que ainda se inicia, todavia, já se pode depreender que os enunciados presentes no grupo de whatsapp sobre as leituras realizadas apresentam marcas, em vista de que toda linguagem (discurso) é de natureza responsiva, sobre as práticas de leitura atuais e a importância de um outro olhar o currículo e o material didático nos aspectos relativos à leitura e o leitor de forma conjunta. Talvez um equívoco presente no currículo seja apresentar a leitura, sem propriamente compreender o leitor situado na sociedade e na história e, por isso, a importância de observar as vozes sociais, os deslocamentos ou apagamentos que são constitutivos naquele espaço e com aquele discurso de leitura que liberta em outro lugar e de outro modo.

Enfim, são muitas as inquietações, mas todas convergem para a questão-chave do projeto de pesquisa originário: Qual o outro modo e o outro lugar de leitura que se coloca o sujeito leitor atual? Esta e outras perguntas serão norte para o percurso deste trabalho, com pretensão de refletir sobre a compreensão que se abre a outras questões e que iluminem as práticas de leitura dentro e fora da escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem teórica da pesquisa e deste trabalho inicial é constituída pela orientação dialógica da linguagem, pautada em Bakhtin (1986, 2010, 2011, 2015), Geraldi (2010,2012,2013,2015) quando trazem reflexões sobre leitura e sujeito. Além disso, serão contempladas também teorias sobre bens simbólicos e educação presentes em Bourdieu (1989, 2005, 2007, 2011). Outra importante contribuição a este trabalho está em Paulo Freire (1982b, 1996 e 2004) ao afirmar que o processo de compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura e simples da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se amplia na compreensão do mundo do leitor. A concepção dialógica de Bakhtin (1986) é a contribuição maior para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem. A posição desse filósofo da linguagem coloca em evidência, também, o comportamento dos interlocutores na interação, por isso tão cara a este projeto sobre constituição do sujeito leitor e leitura em espaços digitais. Para a visão dialógica, o locutor constrói seu enunciado em função do interlocutor, que tem um papel ativo constitutivo na formulação dos enunciados, além da alteridade estabelecida pelos sujeitos com outros sujeitos, objetos e palavras.

É importante ressaltar que é o outro quem reflete e refrata o que o eu diz e, desse modo, ambos são colocados no mesmo plano. Fundamentando-se na concepção de linguagem de Bakhtin/Volochinov (1929/1986) e Bakhtin (1992) para conseguir mostrar que a linguagem é interação que só existe na reciprocidade do diálogo e, que se caracteriza pela diversidade de movimentos e modos de significar. A teoria dialógica da linguagem proporciona uma análise das práticas leitoras como fenômeno heterogêneo, vivo, variável e flexível, sempre situadas em contextos sócio-históricos.

A leitura enquanto atividade humana peculiar, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto e que também exige relação com os valores sociais inerentes a cada sujeito particular no seu contexto social e histórico. Nessa perspectiva, a leitura é interação e compreensão responsiva, que a produção de sentido resulta das múltiplas formas de ver e de ser do sujeito leitor no mundo e não apenas dos modelos de leitura impostos nos currículos ou atividades preestabelecidas em materiais didáticos.

Para tal posicionamento, considera-se que a prática de leitura em especial no espaço digital do whatsapp é um processo dialógico e exige que também se considere o sujeito leitor e seu contexto imediato. Além disso, pesquisas que envolvem estudos sobre ambientes virtuais estabelecidos como espaços de aprender e ensinar e, ainda mais, como lugar de educação formal e multiletramento são fontes importantes para o que se almeja compreender quando se pensa a leitura de outro modo e em outro lugar. Xavier(2020, p.53) contribui com reflexões

que provocam e fertilizam o processo de compreensão da leitura enquanto ato responsivo, responsável quando afirma que “A percepção do significado, convocando signos ideologicamente situados, sintetiza a essência do que podemos definir como leitura: substantivo que nomeia um ato, o ato de ler, de compreender.”. Esta posição provoca ainda mais quando se pensa que a escolha do espaço digital do whatsapp para partilhar e discutir leituras já é em si uma leitura de mundo, uma escolha da palavra, uma tentativa de sentido na arena da compreensão.

A leitura no grupo de whatsapp nos permite tocar nos signos ideologicamente situados do mundo digital que refletem e refratam a realidade sócio-histórica da cibercultura. Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Bakhtin/volochinov (1986), discute-se que o signo ideológico é ao mesmo passo reflexo da realidade e fragmento material dessa realidade, ou seja, é um fenómeno do mundo exterior e, neste sentido, a sua natureza é objetiva.

O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN 1995: 32) (...) esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenómeno ideológico por excelência. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986)

O espaço do whatsapp é construído a partir de signos e por enunciados concretos que o compõem e produzem sentidos por palavras, atos e até omissões. Escolher estar naquele espaço virtual e torná-lo espaço de discussão sobre leituras é, em si mesmo, um ato ideológico, responsivo e responsável, é um ato de leitura de mundo e no mundo da tecnologia da informação.

Compreender a leitura e o leitor fora do espaço escolar e distante dos materiais didáticos ainda causa estranheza, mas já é uma realidade para muitos jovens e adultos que se viram cada vez mais imersos na cultura digital nestes últimos tempos, com reforço durante o atual período de pandemia. Outro fator interessante a ressaltar é o fato de ler no espaço do whatsapp reproduz o imediatismo já posto na sociedade e permite compartilhamento de prints e do texto literário ou não digitalizado na íntegra, ou seja, o acesso ao texto de leitura é mais democrático e barato. Como reforça XAVIER (2020, p.67), pensar o leitor dentro e fora da escola incita reflexões que vêm “(des)naturalizando práticas, (re)vendo concepções”.

Assim como as novas, mas nem tão novas assim, formas de comunicação e os meios usados para tal servem como modos de interação constituídos a partir das necessidades humanas no meio social, a leitura está para este processo de adequação ou transformação das

atividades dos sujeitos sociais. Neste sentido, as leituras de Sousa e Castro (2013, p. 49) corroboram dizendo que “[...] As práticas de leitura, como não poderia deixar ser, evoluem conforme as transformações da sociedade, e, assim, também muda-se a própria concepção de leitura.”

A prática de leitura no whatsapp, naturalmente, incorpora os princípios das tecnologias da comunicação e da informação já consolidados na sociedade e destacadas nos textos dos documentos oficiais como BNCC, quando se refere a leitura como ferramenta de interação e que contemple a diversidade cultural. Na Era da tecnologia, vive-se a cultura do livro (digital, online, e-books, kindows), mas ainda causa estranhamento a ideia de práticas de leitura como possibilidade do outro em mim ou de si mesmo no outro, práticas que incorporem e se abram às realidades e vivências dos sujeitos leitores socialmente engajados, assim mostra-se a provocação a refletir sobre o lema uma leitura que liberta no grupo de whatsapp.

3 METODOLOGIA

Conforme Comitê de Ética da UFCG, Parecer de aprovação: 5.120.411, as etapas e critérios para coletar os enunciados dispostos no grupo Leitura que Liberta, contemplando as discussões sobre as obras lidas no período de setembro a dezembro de 2021 e janeiro de 2022 e realizar análise, observando e identificando naquelas construções, o processo de constituição do sujeito leitor à luz dos estudos bakhtinianos sobre, dialogia, linguagem, ato responsável, exotopia e sujeito. Além disso, é importante observar outro percurso para compreensão do ato de leitura como ato responsivo e diferente daquele realizado no ambiente escolar. Diferente porque envolve sujeitos situados historicamente e imersos na cultura digital que ganhou novos ares durante a pandemia. É o diferente e o mesmo comungando nas relações de sentido construídas no espaço digital que já se mostrava consolidado neste século para muitos, mas que pode, na pandemia, ser mais explorado e (re)conhecido como fonte e meio frutífero para interação social até pelos mais resistentes às tecnologias, assim o novo se instaurou e permitiu outras possibilidades às diferentes formas de interação, como a leitura.

Portanto, o caminho metodológico para desenvolvimento da pesquisa origem tem se dado através das seguintes etapas: 1. aprofundamento de estudo de pesquisas sobre o tema; 2. participação direta nas discussões sobre as leituras no círculo Leitura que Liberta, 3. organização e análise dos enunciados presentes no círculo, organizados por leitura proposta, 4. realização de atividades junto ao programa de pós-graduação, principalmente aquelas de

alguma forma estarão ligadas a pesquisa, 5. produção de artigos e 6. participação em congressos nacionais e internacionais para apresentação resultados sobre a pesquisa.

Todas as etapas têm ocorrido em concomitância, todavia a etapa 3, especificamente, ocorre de modo gradual com as interações contínuas no CLIC e direcionamentos da pesquisa. Para este artigo, será partilhada uma interação ocorrida no grupo Leitura que Liberta, no mês de outubro de 2021, fundamentada pela discussão em torno de **considerar ou não o livro como uma obra de arte**. Certamente, foi instigante e enriquecedor partilhar de diferentes olhares sobre o que os sujeitos ali envolvidos compreendiam por livro, este símbolo tradicional e elitizado da leitura.

A seguir lançaremos mão das análises iniciais sobre os enunciados concretos dentro do grupo de whatsapp e é muito interessante abrir a compreensão ao fato de que o grupo em si é um espaço de linguagem e significação, constituindo através da necessidade comunicativa de sujeitos, uma arena que simboliza o embate da palavra outra no jogo do querer dizer de cada um e de todos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com o anseio de contribuir para o (re)conhecimento do sujeito leitor como um ser constituído na relação com o outro, com a sociedade, com a história e a cultura, desmistificando o discurso de que os jovens não leem, compõe-se este trabalho. Além disso, há a reflexão em torno de (des)construir a visão sobre o ato de ler mecânico e limitado aos fins escolares e, dessa forma, colaborar também para a transformação das práticas de leitura na perspectiva da sala de aula somente. Sujeitos que têm acesso à leitura, de forma diversa, conseguem compreender e estar no mundo de forma mais claramente colaborativa e transformadora, ou seja, uma leitura que liberta.

É importante ressaltar que as leituras propostas no círculo de leitura CLIC contemplam não só a leitura literária, mas a leitura em sua diversidade e potencialidade, desconstruindo a concepção de leitura ideal ou dos clássicos vigente nas escolas. Xavier (2020, p. 70) reforça a perspectiva de uma prática leitora emancipatória quando fomenta uma reflexão de “que na escola é preciso sair de modelos de leitura que (em)formam as práticas, [...] a escola necessita investir em práticas de leitura que se abram para as vivências sociais dos alunos.” [...]

De modo singelo, mas representativo, o círculo possibilita ampliar a visão sobre a leitura quando, posteriormente, forem divulgadas as experiências e resultados do projeto

através de relatórios e artigos científicos publicados em periódicos e eventos científicos e grupos de pesquisa.

A discussão que segue fotografa um dos vários momentos de “diálogos dialógicos” que surgem no grupo e representa esta arena que embate, que encontra, desencontra ideias, discursos, palavras outras que são palavras nossas e compuseram cada sujeito leitor na relação dentro do grupo e fora dele também. Deve-se alertar que as mensagens foram recortadas tal como aparecem no grupo, respeitando a cronologia da discussão sobre o tema, dessa forma, mensagens que intercalaram a discussão e não referenciavam o tema/questão discutida, não foram contempladas:

[09:24, 08/10/2021] □: *Bom dia, mileus pares!!!!*

[09:24, 08/10/2021] □: ** meus*

[09:27, 08/10/2021] □: *Quero lancar uma inquietação literária, filosófica e humana aqui para pensarmos:*

O que torna um livro uma obra de arte?

[09:27, 08/10/2021] □: □

[09:33, 08/10/2021] □: *Quando pensei nisso, estava remoendo minhas leituras de Guimarães Rosa (sou apaixonada e vejo nas obras dele, todas, uma criação de simbologias e sentidos que configuram um quadro humano universal , mesmo partindo de personagens e espaços do sertão. Quando o leio e releio, sinto como se estivesse olhando para um quadro da vida.*

[09:34, 08/10/2021] XXXXXXXX: *Eu considero os que tem mais teor literário, e não informacional* □

[09:35, 08/10/2021] XXXXXXXX: *Mas acho que é difícil um conceito certo*

[09:36, 08/10/2021] XXXXXXXX: *Acho que é algo mais particular... o que pode ser arte pra mim não é para você. Mas no meu caso um livro corresponde a uma obra de arte quando me toca de algum modo, vai além de meras palavras e eu levo para vida.*

[09:37, 08/10/2021] XXXXXXXX: *Que reflexão!*

[09:41, 08/10/2021] XXXXXXXX: *A capacidade da obra de promover reflexos sobre a realidade vivenciada pelo leitor. Ao meu ver essa relação construída entre a obra produzida, o autor e o leitor abre portas para reflexões complexas que evidenciam a construção do eu incompreensivo.*

[09:41, 08/10/2021] □: *estou relendo para uma discussão e quando cheguei a este ponto, parei na imagem : " viver é um rasgar-se e remendar-se" e assim estou até agora, olhando para esta imagem*

[09:43, 08/10/2021] XXXXX: *Não cheguei a ler livros dele, mas já tive contato com alguns escritos nas redes sociais.*

[09:55, 08/10/2021] □: *compreendi quando falou " particular".*

[09:56, 08/10/2021] □: *adorei o " ficando mais velha" sou idosa quase... então questionamentos não me faltam*

[09:58, 08/10/2021] XXXXXXXX: *Acho que só vão aumentando* □

[10:08, 08/10/2021] XXXXXXXX: *Então isso é uma discussão bem complexa ao meu ver. Pois a gente acaba entrando na questão do cânon literário. Na verdade, eu tenho um estranhamento ao pensar o livro como uma obra de arte, não por ele ter menos valor, mas porque não sei se está seja uma classificação que lhe caiba. Explicarei, de certa forma falta uma materialidade no livro, pois o livro nos leva para espaços de abstração, enquanto que o*

conceito de obra literária ainda remonta certos aspectos mais concretos do fazer artístico. Para mim uma obra de arte está amparada na materialidade visual, sonora, algo mais concreto, enquanto que a literatura como um todo caminha para outro espaço de nosso ser. Por exemplo, embora que tenhamos o juízo de valor, já pontuado por Kant, a obra de arte, você g...

[10:13, 08/10/2021] □: *essa é a intenção kkkkk divagar, provocar, pensar..e sua percepção e embasamento são válidos e têm sustentação teórica.... mas, todavia, embora, contudo.... sempre fale a pena refletir de outros lugares ou até ultrapassar as teorias....*

[10:15, 08/10/2021] □: *gostei quando nos fez pensar em obras (livros) que têm outras formatacoes*

[10:28, 08/10/2021] XXXXXXX clic: *Acho que o que torna o livro uma obra de arte é a forma de como o autor expressa seus pensamentos e emoções através da escrita*

Quando cada sujeito envolvido no diálogo se posiciona a partir da provocação, remonta sua experiência com o livro e de modo preciso com a leitura, além de resgatar conhecimentos sobre o tema, estabelecendo uma ponte entre aquilo que sente sobre o livro objeto de leitura, aquilo que já leu e aquilo que gosta de ler. O leitor diz e sente, usando as palavras para descrever sensações, experiências a partir de uma leitura que o impulsiona a pensar sobre a leitura e o livro como arte e então o leitor diz “ *Quando o leio e releio, sinto como se estivesse olhando para um quadro da vida.*”

Outro ponto importante nos enunciados que atesta a discussão foco deste artigo permite tocar no outro modo e lugar aonde a leitura se dá neste tempo e os moldes para constituição desse sujeito leitor que lê de outro modo e em outro lugar, mas não somente ler, ele compreende, lança outros sentidos àquilo que a leitura se mostra como possibilidade de representar esse sujeito engajado historicamente. O querer dizer do sujeito que afirma não conhecer certo autor, mas que o reconhece por recortes de sua literatura veiculada em redes sociais, “*Não cheguei a ler livros dele, mas já tive contato com alguns escritos nas redes sociais.*”

Ler, portanto, é lançar luz sobre si mesmo no evento da vida, é buscar compreender a palavra outra que é sua também na cadeia infinita de sentido e que marca quem é e quem pode ser. Esta leitura pode sim libertar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com leitura na sala de aula e fora dela, sempre tem provocado incessantes discussões durante a história da educação, seja em busca de compreender a leitura ideal, a evolução dos trabalhos com leitura, seja para propiciar esta evolução com propostas que almejam resultados sempre positivos. Com isso, materializa-se o imenso interesse por buscar

respaldo teórico na perspectiva dos estudos sobre ensino de leitura, literatura, exotopia, ato responsável, e assim, atender aos pressupostos teóricos e sobre as práticas de leitura vigentes com vistas à constituição do sujeito leitor em outros espaços.

Apresenta-se aqui, também, uma possibilidade de reflexão sobre a leitura a partir de outro ângulo – o sujeito leitor. Há, portanto, possibilidades de enriquecimento sobre o que se concebe por leitura fora e dentro da sala aula, e a partir daí abrir diferentes contribuições para ensino de português, especialmente o que norteia as práticas de leitura como foco maior quando se pensa em atividades de ensino.

Circundar o modo de dizer, o querer dizer dos interlocutores nos enunciados no círculo Leitura que Liberta, oferta uma compreensão muito particular sobre o sujeito leitor e a situação concreta e única da interação verbal. Tudo isso, faz do recorte aqui apresentado um material rico, principalmente ao pensar os processos de produção de sentido, circulação e interpretação de textos literários e não-literários que não correm de maneira linear e homogênea na sociedade, são históricos e partem sempre de um já-dito, um texto retoma outro, sempre numa correlação infinita.

De acordo com Bakhtin (2003), por traz de cada texto está o sistema da linguagem e a esse sistema corresponde no texto ao que é repetido e reproduzido, mas em contraponto cada texto, enquanto enunciado, é algo individual, único, singular e nisso reside todo seu sentido. É aquilo que no texto literário, por exemplo, terá relação com a verdade, a bondade, com a beleza, com a história e, portanto, com os enunciados sobre e na vida a partir da leitura.

O (re)conhecimento do sujeito leitor em espaços de whatsapp, desmistificando o discurso de que os jovens não leem, colabora de algum modo para a transformação das práticas de leitura na perspectiva da sala de aula, ampliando a prática leitora e as possibilidades de leitura, esta é a tentativa e o querer dizer deste primeiro momento. O sujeito leitor faz parte do evento de leitura e sobre o ato de ler é sujeito agente e paciente, capaz de compreender e ser compreendido, refletir e refratar sentidos na vida, na arte, no ato de ser leitor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carina. **Propostas Metodológicas e Uso das Tecnologias em EAD**. Diretoria de Extensão e Pós-Graduação. Anhanguera Educacional, 2011.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. 1ª ed. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução ao russo Paulo Bezerra; 6ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; Volochínov. Marxismo e filosofia da linguagem . São Paulo, Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e estética: Teoria do romance. São Paulo, Hucitec Editora. 2010, 143.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Org: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Petrópolis, Vozes, 2011.

CANDIDO, Antonio. **“O direito à literatura”**. In: Vários escritos. 5. ed. Corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva**. Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio. 5:9-27, São Paulo, Brasiliense.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente**. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. et. al. **“Implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo”** In: Revista Brasileira de Informática na Educação. São Paulo: jul de 2004.

FREITAS, Lídia S.; SILVA, Maurício da. **Leitura e universidade: reflexões para a construção de uma outra história**. In: ALGUMAS reflexões sobre o ensino e práticas na área de informação. Niterói: EDUFF, 1998. p. 83-95. (Estudos e Pesquisas, 2).

GEGe/UFSCAR. **A escuta como lugar do diálogo. Alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GEGe/UFSCAR. **Palavras e contrapalavras. Cotejando a vida na estética do cotidiano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. 2ª Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIROUX, Henry. **Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos**. In: A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas - SP, Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação. 2002

NUNES, Benedito. **“Ética e Leitura”**. In: Leitura: Teoria e Prática, nº 27, ano 15. Porto Alegre: ABL/ Mercado Aberto, junho de 1996.

NUNES, José Horta. **Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). A Leitura e os leitores. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1987.

PONZIO, Augusto. **A revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. 2ª Ed. São Carlos. Pedro & João Editores, 2016. 204p.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013. 415p.

PINHEIRO. Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores**. Tese de doutoramento. São Paulo. 2006.

PAIVA, Aparecida, et al. **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2004: 32.

PAIVA, Aparecida. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 13 de dezembro de 2016.

SCLIAR. Moacyr. **O valor simbólico da leitura**. In: AMORIM, Galeno (Org.). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educocomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.256p.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001. Global, 2009.

ENSINO REMOTO FORMAS DE ENSINAR E APRENDER: UMA ANÁLISE DE PESQUISAS EM LEITURA DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Maria Valéria Siqueira MARQUES¹⁷⁹

1 INTRODUÇÃO

A Teoria Dialógica da Linguagem com base nas concepções de Bakhtin (2004; 2006; 2017) e o Círculo entende a língua enquanto discurso presente em contextos concretos de usos da língua e aqui nos baseamos na arquitetura da alteridade (eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim), ou seja, uma unicidade em que docentes e discentes estão conectados em total interação. O ensino remoto constitui-se uma amplitude de aprendizagens que valora os diversos contextos de saberes (escuta, fala, escrita, leitura) unindo-se à tecnologia como vídeos aulas, áudios, músicas, clips, filmes, posters, slides, imagens, reportagens e notícias em tempo real etc., então, este está agregado aos mais diversos meios de linguagens.

Bakhtin (2017); Xavier (2020); Santos (2013) postulam que a diversidade de gêneros discursivos são infinitas e inesgotáveis as possibilidades multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Ao estudar gêneros digitais/ensino remoto naturalmente pensa-se na concepção de leitura na visão bakhtiniana.

De acordo com Xavier (2020) a necessidade da leitura ser desenvolvida dentro de uma concepção como um ato de compreensões responsáveis e responsivas “compreender é um verbo muito recorrente nos escritos da Teoria Dialógica da Linguagem [...]. Trata-se, portanto, da constituição do sujeito, do homem” (p.53). Santos (2013) defende os gêneros enquanto uma manifestação da cultura em um olhar bakhtiniano: exotopia e cronotopia, assim, a autora afirma “os gêneros podem ser pensados a partir da dimensão espacial e temporal e devem ser pensados como uma ação de manifestação cultural específica de acordo com a esfera de uso, num *continuum* relacional e dialógico”. (p. 150).

Pensando nessa dialogicidade entre docentes e discentes em experiências remotas que propomos como **objetivo geral**: analisar como docentes de línguas fazem uso das tecnologias

¹⁷⁹ valeriasiqueira.house@hotmail.com, Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande - PB - 2011. Professora de inglês efetiva (matrícula 10300) da Escola Municipal José Paulino de Siqueira Ensino Fundamental II - Santa Terezinha - PE.

de forma dialógica em propostas de leituras e quais os desafios enfrentados neste percurso de ensino remoto. Como **objetivos específicos**: a) identificar quais as propostas em leitura de línguas (materna e estrangeira) em contexto remoto; b) identificar quais os desafios que as pesquisas mostram quanto ao uso das tecnologias pelos docentes de línguas.

Entendemos a interação/tecnologia/ensino híbrido como uma inovação da educação normalmente as tecnologias que já faziam parte do cotidiano, agora, chegou à escola, à universidade. O celular antes proibido hoje é veículo de comunicação para assistir aulas remotas, até mesmo, ferramenta de trabalho, especialmente via *whatsapp*, *Google meet*, entre outros.

Com base no que foi dito o trabalho está organizado em seções. Sobre a fundamentação teórica discutiremos sobre o ensino remoto e a tecnologia na educação, a leitura como produção de sentidos. Seguiremos com nossa metodologia sobre quais procedimentos a pesquisa foi orientada, os resultados e a discussão, as considerações finais, por fim, as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar este trabalho elaboramos duas seções: a primeira sobre o ensino remoto e a tecnologia na educação com autores Rojo e Moura, Coscarelli, Ribeiro. E a segunda seção a leitura e a produção de sentidos sendo o autor principal Xavier (2020).

2.1 O ENSINO REMOTO E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

O ensino remoto tem oportunizado um contato maior com leituras e letramentos digitais, isto é, multiletramentos, assim como postulam Rojo e Moura (2012) no sentido da diversidade cultural e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem.

Uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são **interativos**, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), **a mídia digital, por sua própria natureza ‘tradutora’ de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.)**. Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação – aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim –, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma ‘indústria cultural’ típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o

receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi) mídia que a mesma veio provocar mudou muito o panorama. (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Observamos que o nível de agência das mídias digitais é muito maior do que nas mídias impressas, além disso, são interativas dependem do funcionamento dos usuários. À respeito dessa questão, Ribeiro (2021) acrescenta que a seleção de um modo de apresentação do texto já implica uma escolha prévia, um projeto gráfico, nem que seja embrionário. E esse projeto traz também um discurso, uma proposta de hierarquização das informações na página, uma maneira de propor uma sequência ou trilha de leitura, o que não quer dizer que ela será totalmente percebida ou obedecida.

À luz de Coscarelli (2016) incorporar inovações nas instituições de ensino não é uma tarefa fácil, em relação ao uso das mídias digitais nas práticas escolares, nos confrontamos com as crenças, muitas vezes, baseiam-se em métodos prescritivos, que ressaltam a transmissão de conteúdos e priorizam a aquisição de conceitos pouco vinculados à realidade e à vida cotidiana.

2.2 A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2017, p. 17).

Este pensamento do autor nos direciona a entender que os enunciados concretos são os textos em usos da língua pelo quais falamos e agimos na sociedade e, portanto são formas de leituras porque nos provoca interpretá-los. Xavier (2020, p. 52) postula que:

A leitura com foco na interação autor-texto-leitor traduz uma concepção em que os sujeitos são vistos como atores sociais de sentidos. O texto é considerado o espaço da interação entre os sujeitos, não lidos mais como um emissor e receptor, mecanicamente situados no fluxo da comunicação, mas como interlocutores, como agentes que mutuamente interagem. Por essa razão os sentidos são construídos na interação [...]. (XAVIER, 2020, p. 52).

A leitura é entendida enquanto uma prática de interação social nos pautamos na arquitetônica bakhtiniana (eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim) nessa dialogicidade de sentidos. Kleiman (2000, p.12) postula “a leitura como um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico”. Xavier (2020, p. 53) apresenta uma reflexão muito além dessa anterior e concebe a leitura enquanto **um ato de compreensões responsáveis e**

responsivas. “Ser responsivo na responsabilidade do ato é funcionar como resposta a uma série de elementos presentes em minha vida, enquanto signo. É fazer-se atuante e sensibilizar-se para uma consciência participante”.

Nesse sentido, o ato de ler é um ato sócio historicamente situado entre ditos e não ditos a partir de determinado gênero discursivo, pois “cada ato é o meu modo de ler, de posicionar-me. É minha inscrição, em eventos únicos, como um indivíduo singular, irrepetível. É meu viver”. (XAVIER, 2020, p. 55).

Santos (2013) acrescenta o aspecto cultural inserido em um determinado gênero discursivo e aponta que “se os gêneros são manifestações da cultura, é preciso entendê-los na dimensão espaço-temporal das representações e da interatividade discursiva animadas em seu interior. O gênero passa a ser celebração das vozes na grande temporalidade das culturas e civilizações”. (p. 153).

Na visão bakhtiniana (2017), a leitura como uma produção de sentidos é entendida enquanto uma expressão ideológica cristalizada no cotidiano e, portanto na comunicação verbal que é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.).

3 METODOLOGIA

O método utilizado para a análise foi um levantamento de vinte pesquisas é uma abordagem descritiva/quantitativa da amostra. As pesquisas foram encontradas em Revistas Científicas e Anais de Congressos sobre o ensino remoto leitura, educação e tecnologia. Essas pesquisas serão analisadas em três categorias: 1) a leitura de línguas (materna, estrangeira) no ensino remoto; 2) O impacto das novas tecnologias e a formação continuada no ensino remoto de línguas; 3) Os desafios docentes no ensino remoto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em Bakhtin (2006) o emprego da língua se efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. E suas principais características são: o conteúdo temático, o estilo e os recursos fraseológicos. A maioria das pesquisas tem mostrado que a tecnologia veio impactar, em tempos de pandemia, a educação remota (Básica, Médio, Superior), o ensino de leitura em línguas materna e estrangeira. Nesse sentido, a discussão ocorre por meio de categorias mais

recorrentes presentes no levantamento das pesquisas, a seguir.

4.1 A LEITURA DE LÍNGUAS (MATERNA, ESTRANGEIRA) NO ENSINO REMOTO

Após um levantamento de vinte pesquisas observaremos qualitativamente/quantitativamente aquelas que se propuseram ao trabalho com a leitura e para que nível de ensino estão voltadas, quais as necessidades dos discentes, quais as intervenções e quais os aspectos culturais, quais desafios os docentes tem atravessado nesse percurso de ensino remoto. Dessas vinte pesquisas exatamente quatro focaram no trabalho com a leitura no ensino de línguas. É um número pequeno, ao nosso ver, porque o trabalho com a leitura torna-se o único caminho para garantir aos discentes a criticidade responsável e responsiva.

A pesquisa “A leitura na pandemia: ações possíveis de incentivo para os pequenos leitores” publicado em jan/abr., 2021 na Revista ABC (Associação Catarinense do Bibliotecários) pesquisa recente, por sinal, as autoras Curti e Wellichan recorreram a ludicidade e à tecnologia para tornar as aulas de leitura dinâmicas e atraentes com projetos alternativos criados nas salas de aula *online* pelas bibliotecas escolares com o auxílio da família no nível de alfabetização.

Curti e Wellichan (2021) afirmam que “o ensino remoto emergencial espalhou-se pela rede publica e particular, com aulas ao vivo ou gravadas, e uma série de atividades foram oferecidas para que os processos de ensino e aprendizagem não sofressem maiores danos” (p. 2). Quando elas mencionam “aulas gravadas e ao vivo” constitui-se uma expressão que caracteriza o ensino remoto.

Na sala de aula ou na biblioteca, os profissionais estão mais próximos do estudante, o que favorece uma série de ações de incentivo e acompanhamento, como, a escolha de livros apropriados à idade ou que atendam ao conteúdo proposto na sala [...]. Habitualmente, o professor dispõe de tempo para o **acompanhamento da leitura individual e coletiva durante as aulas, além disso, projetos são desenvolvidos e atividades com diversos gêneros textuais são propostos aos estudantes** de forma que o incentivo à leitura e a formação de leitura continuem a fazer parte de uma rotina escolar, mesmo que diferente. (CURTI;WELICHAN, 2021, p. 3).

Nessa pesquisa notamos que as autoras realizam um trabalho de leitura com o apoio dos bibliotecários e com o auxílio da família em aulas remotas. Um ponto relevante que acorda com o pensamento de Bakhtin e o Círculo é a interação dos projetos de intervenção com gêneros, aqui, optamos chamá-los de gêneros discursos por priorizar o social inseridos dentro de um contexto provocando sentidos da parte do leitor. As autoras acrescentam que “se recomenda a leitura sem moderação para todas idades, [...] promovendo a ampliação do

repertório cultural, o aumento do vocabulário, o estabelecimento da familiaridade com a língua materna” (CURTI;WELLICHAN, 2021, p. 4). Observamos o aspecto interacionista bakhtiniano quando as crianças tiveram acesso aos livros em casa com e o auxílio da família elas liam sobre contação de histórias, no nível de alfabetização, e desenvolviam a imaginação, a criatividade e a fantasia.

A outra pesquisa encontrada sobre leitura no ensino de língua materna foi “Ciranda da leitura em meio virtual: o real, o possível, e o surpreendente nos cotidianos dos encontros virtuais” de Morais e Alencastre (2020) as autoras produziram um relato de experiência com uma atividade denominada ciranda da leitura que aconteceu em formato remoto em um trabalho de alfabetização que está pautado na oralidade, leitura e escrita. As autoras destacaram que o projeto de leitura na alfabetização no ensino remoto deu-se a partir de várias rodas de leituras aconteciam ao longo da semana tanto com livros que os docentes tinham em casa como com livros que os professores sugeriam como o “Pequeno príncipe” nas sextas-feiras: (Rodas de leitura em que os professores liam para as crianças) e (Roda de leitura em que os estudantes liam para os colegas) e a (Roda de notícias).

Esse projeto de leitura deu aos estudantes a oportunidade de desenvolver sua autonomia pelo movimento de leitura o qual acontecia a contação histórias com as próprias expressões dos discentes e não com palavras soltas e com as histórias decoradas porque eles opinavam sobre os personagens. E essa prática de ler está atrelada ao que defendemos neste trabalho que é ato responsável e responsivo defendido por Xavier (2020).

Este levantamento de pesquisas aconteceu desde 2020-2021 e foram encontradas poucas pesquisas no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior com projetos desenvolvidos na leitura como interação social. Esta recorrência da falta de mais projetos que tenham a leitura com uma das habilidades mais relevantes do ensino remoto deixa-nos a desejar porque torna-se de grande relevância para todos os níveis de escolarização. Ler é um ato de compreensões reponsáveis e responsivas “compreender é um verbo muito recorrente nos escritos da Teoria Dialógica da Linguagem da linguagem. [...]. Trata-se, portanto, da constituição do sujeito, do homem. [...] leitura: substantivo que nomeia um ato, ato de ler, de compreender”. (XAVIER, 2020, p. 53).

A leitura transforma e constitui os sujeitos e suas identidades valora pensamentos e não dispensa a expressão do pensamento ideológico, portanto merece maior espaço nos projetos pedagógicos escolares (Básico, Fundamental, Médio) e na universidade.

O gráfico abaixo apresenta uma fotografia da ausência dessas pesquisas com projetos de leitura crítica na modalidade remota.



Gráfico 1: Pesquisas em leitura no ensino remoto

4.2 O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS

Notamos que é mais acentuadas as pesquisas que tratam do papel da tecnologia no ensino remoto das vinte encontradas em Revistas Científicas treze frisaram mais a interação das tecnologias à formação continuada dos docentes com interesses na modalidade de Educação à Distância (EaD) mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) potencial recurso de interação. Comentaremos apenas algumas delas.

Segundo Netto (2020) org. em seu trabalho intitulado “**Docência e uso de tecnologias digitais em ensino remoto emergencial**” afirmam que a formação docente sempre desafiou o campo da educação e ao aliar-se à tecnologia, esse desafio se amplia, pela incorporação de outras ferramentas, mas também, pelo desafio de contribuir para que estudantes transformem informação em conhecimento e constitui uma regra para o campo educacional em nível de emergência.

Cabe a função docente apoiar os alunos a interpretarem os mais variados dados como imagens, gráficos, pinturas, cores, músicas, vídeos, *podcasts*, etc. de forma, bastante dinâmica e atrativa. O docente de línguas deve estar bem preparado para assumir uma nova postura crítica de pesquisador atuante para produção de conhecimentos.

Outro trabalho relacionado ao uso das tecnologias foi o de Silva e Oliveira (2020) “**Línguas estrangeiras no contexto do ensino remoto emergencial: apropriação de instrumentos para ensino e aprendizagem**” entendem a linguagem como elemento fundamental no processo de formação dos sujeitos e, por isso organizaram um curso de formação linguística em francês fazendo uso do *Google meet* através de dinâmicas interativas professor x alunos, alunos x alunos praticando o uso da oralidade.

Bakhtin (2004) postula que a estrutura da enunciação é puramente social. A enunciação

como tal só se torna efetiva entre falantes sócio-histórica-cultural.

À despeito, as pesquisas levantadas estão baseadas na interação, além disso, compactuam com o pensamentos de responsabilidade do ato como visto em Bakhtin (2017); Xavier (2020) dentre outros autores do Círculo para estes autores o ato responsável e responsivo “é um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, [...] em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção” (BAKHTIN, 2017, p. 10). Com isso entendemos que não há álibi quando unimos a tecnologia à educação por favorecer responsabilidades e respostas as demais atividades pedagógicas virtuais.

Na pesquisa de Santos (2020b, p. 3) “**A aula não é mais presencial, e agora? Tecnologias e experiências docentes em tempos de COVID-19**” a autora discute que nesse período os docentes, se viram repentinamente tendo que migrar suas práticas para contextos não presenciais e um dos maiores desafios enfrentados foi a falta de preparo docente e de formação continuada nas práticas de ensinar e aprender para o uso das tecnologias digitais. Porém, entendemos a prática de ensino remoto voltada para a arquitetura bakhtiniana de interação, já mencionada neste trabalho. A interação baseada no princípio bakhtiniano é o principal foco do ensino híbrido cada um sendo receptivo ao seu papel responsável de não álibi do processo educativo.

A pesquisa de Farias (2020) “**Ensino remoto de língua inglesa: tecnologias e práticas pedagógicas em curso de idiomas**” confirma que as aulas remotas facilitaram o contato com a língua estrangeira de forma mais eficaz por meio de vídeos, tradutores, áudios, músicas, *podcast*, etc. Essa pesquisa aponta que a inserção da cultura digital no meio escolar constitui um ponto positivo para o desenvolvimento do conhecimento de línguas. Para Santos (2013a) o papel da cultura na educação está relacionado a mudança espaço-temporal em uma sociedade, aqui, a era digital em tempos pandêmicos. Com isso, os aplicativos foram essenciais nessa modalidade remota, estes abaixo, foram os mais utilizados pelos docentes das vinte pesquisas, aqui, levantadas.



Gráfico 2: Aplicativos utilizados no ensino remoto

Na pesquisa de Sousa (2020) org. **“Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido”** os autores refletem sobre questões sociais nas quais historicamente o ensino de inglês atravessou por muito tempo no Brasil tais como: salas super lotadas, falta de aparato tecnológico, materiais didáticos que não se adequam aos estudantes, alta carga horária dos professores são situações concretas que levam a fluência dos estudantes da rede pública a ser insatisfatória.

O ensino remoto possibilitou em tempos pandêmicos a cultura de produção de conhecimentos que pode repensar os fenômenos socioeducacionais contemporâneos, bem como, as políticas públicas adotadas como medidas para criar uma conexão da escola com o mundo em processo de transformação. O gráfico, seguinte, apresenta quantitativamente cursos direcionados a formação docente no ensino remoto.

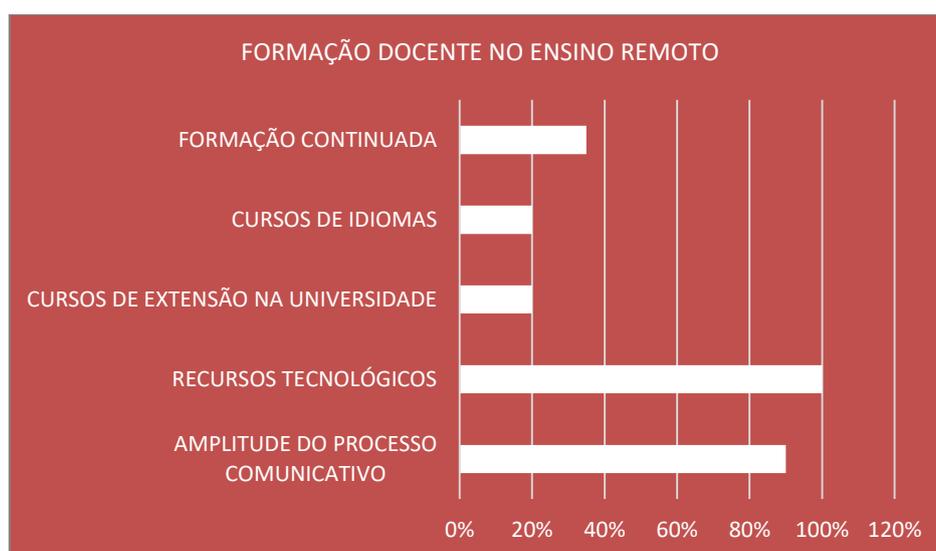


Gráfico 3: Formação docente no ensino remoto

De modo geral notamos que essas pesquisas otimizam **a necessidade de capacitação tecnológica para os docentes** com o objetivo de melhorar a própria prática em sala de aula. Obviamente que **a relação entre tecnologia e ensino promoveu aulas mais dinâmicas e interativas**, pois não há como negar que os recursos digitais possibilitam **melhor engajamento dos discentes com a leitura e a escrita**. Os docentes e discentes foram conectados numa interação virtual em tempo real nunca vista antes, de fato, uma **amplitude do processo comunicativo**.

Outra questão colocada nas pesquisas **foi a falta de conexão das redes constituíram um divisor de águas** para a continuidade ao ensino remoto porque muitos dos discentes da rede pública não tinham acesso a banda larga, computador, celular e, estes instrumentos foram indispensáveis para a continuidade das aulas remotas.

4.3 OS DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO

Um dos maiores desafios enfrentados nessa pandemia foi sem dúvida as desigualdades sociais do país que impedia muitos educandos das classes mais baixas da sociedade dar continuidade na aula remota ou por falta da ferramenta (celular/computador) ou por falta de conexão com a *internet* como bem afirma a pesquisa de Costa (2020) org. “**Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**”, as autoras comentaram que:

Essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram **desigualdades** que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a **desigualdade social, tecnológica e econômica**. Na educação, a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar. (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 2).

Para algumas instituições educacionais o ensino remoto significou exclusão porque o acesso as ferramentas digitais ocorreu de forma heterogênea ressaltando que grande parte da população brasileira não possuía o acesso tecnológico, por isso é possível que algumas habilidades como leitura e escrita não atingiu a todos, especialmente, a zona rural que tiveram a opção apenas do material impresso com pouco acompanhamento, visto que, os docentes estavam envolvidos com uma sequência de tarefas extras, as aulas remotas e o trabalho burocrático.

Outros desafios apresentados como laços entre famílias e escola tornaram-se mais limitados, além disso, a carga horária dos professores estendeu-se ao longo dos três turnos.

Porém, essa pesquisa mostrou que houve avanços que superaram os desafios e um deles foi justamente o contato com as tecnologias, novas posturas e lições tornaram o momento mais dinâmico e interativo.



Gráfico 4: Desafios encontrados no ensino remoto

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as pesquisas levantadas argumentaram projetos com utilização dos recursos digitais e aplicativos em aulas remotas com ênfase no (*whatsapp, Google meet, Google form, podcast, youtube*) facilitando o processo de ensino aprendizagem de estudantes do Básico ao Superior. Coscarelli (2016) afirma que esses avanços tecnológicos na vida cotidiana tem gerado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação das pessoas e uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas em movimento leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados.

Pesquisas de leitura em relação ensino remoto teve até 25% no níveis do Básico ao Fundamental II, porém é válido salientar com a pandemia a maioria dos professores brasileiros e do mundo trabalharam com a leitura. Esse percentual refere-se à algumas recorrências como (leitura crítica, leitura para oralidade e escrita, engajamento da leitura e escrita) que se tornaram mais visíveis. Nesse sentido, as pesquisas tem valorado e significado interação em sala de aula, de acordo, com a visão bakhtiniana, entendemos também a necessidade de mais engajamentos na habilidade de leitura em línguas em todos os níveis.

Nesse período de pandemia ocorreram pesquisas em formação docente com o objetivo de orientar o planejamento de aulas assegurando aos estudantes um ensino de qualidade e do trato com o uso da tecnologia.

Santos (2020) org. questionam que as ferramentas digitais chegaram a apoiar a prática docente, embora alguns professores foram resistentes para aceitá-la, dominá-la, abraçá-la como instrumento para enriquecer suas aulas. Então, essas e outras pesquisas demonstraram interesse em incentivar e capacitar docentes com o uso da tecnologia.

Algumas pesquisas em cursos de idiomas e cursos de extensão na universidade possibilitaram alternativas aos docentes de línguas estrangeiras quanto ao uso dos recursos tecnológicos e planejamentos de aulas dinâmicas com objetivo de desenvolver práticas educativas de aperfeiçoamento e de técnicas de aula virtual.

Por fim, os desafios encontrados no ensino remoto foram o primeiro impacto com o uso da tecnologia, a necessidade de conhecimentos docentes de como usar esses recursos tecnológicos de forma adequada, a falta de conexão da *internet* e as desigualdades sociais entre estudantes de escolas públicas de baixa renda.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM**, 2000.

COSTA, A,E.; NASCIMENTO, A,W,R. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Conedu VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso – Macéio-AL, 2020.

CURTI, B.S.; WELLICHAN, D. S. P. **A leitura na pandemia: ações possíveis de incentivo e prática para os pequenos leitores**. ABC – Associação Catarinense do Bibliotecários. Revista de bibliotecnomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.26, n.1, p.1-17, jan/abr., 2021.

FARIAS, L. V. T. **Ensino remoto de língua inglesa: tecnologias e práticas pedagógicas em cursos de idiomas**. XVI ENFOPLE. Encontro de formação de professoras/es de línguas, 2020.

MORAES, A.N.S.; ALANCASTRE, S. **Ciranda da leitura em meio virtual: o real, o possível e o surpreendente nos cotidianos dos encontros virtuais**. Congresso Brasileiro de Alfabetização. 2020.

NETTO, C.M. org. **Docência e uso das tecnologias digitais em ensino remoto emergencial.** Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de pesquisadores a distância – CIET/ENPED. Ressignificando a presencialidade, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Maria Rita dos. **Ensino remoto: olhares e perspectivas da atuação docente em meio a pandemia.** Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso – Macéio-AL, 2020.

SOUSA, C.H.A. org. **Ensino de língua inglesa e cultura em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido.** Redoc – Revista Docência e Cibercultura. V.4 n.3 p. 141. Set/Dez. Rio de Janeiro, 2020.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2018.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

LITERATURA FEMININA À MARGEM DO CÂNONE: EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA DE AUTA DE SOUZA EM SALA DE AULA REMOTA

Francimary da Silva FRANÇA¹⁸⁰

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo visa discutir acerca da leitura literária em sala de aula, no contexto do ensino remoto, sobre as produções literárias de Auta de Souza. Para tanto, consideramos como relato de experiência um trabalho com a poesia Simbolista, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa de turmas do 2º ano Médio de uma escola Integral da Paraíba.

O trabalho foi realizado na Escola Cidadã Integral Técnica Antônio Galdino Filho, situada na cidade de Pocinhos, no interior paraibano. Durante as aulas foram trabalhados poemas da escritora potiguar Auta de Souza, buscando referenciar algumas características do movimento Simbolista em sua obra, ao mesmo tempo intentamos discutir com os alunos o não pertencimento da autora ao Cânone Literário, frente às suas contribuições como mulher escritora do século XIX.

Sendo despercebidas pela história da Literatura, algumas mulheres se destacaram na escrita, mas só vieram a ser reconhecidas anos mais tarde. A questão importante que está exposta na problemática da mulher escritora, e sua participação na vida literária, se constitui no fato de estes escritos não terem a visibilidade no cânone, o que acarreta fatores como o apagamento dos estudos dessas obras tanto nas universidades como nas escolas, cuja proposta tem sido o estudo de uma historiografia da Literatura brasileira. Ademais, essas obras também tem pouco destaque de vendas em livrarias e sebos. O que também é acarretado por um apagamento dessas autoras na academia brasileira de Letras. Realidade esta que já chama a atenção da crítica.

2 LITERATURA FEMININA EM SALA DE AULA

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA EM SALA DE AULA

A Literatura em sala de aula pode deixar de ser apenas o estudo de uma historiografia literária. O professor pode tornar seus alunos leitores, pode instigar os alunos à leitura, e pode usá-la como ferramenta efetiva no ensino a parti do estímulo de diversas habilidades. Assim,

¹⁸⁰ mary_francy_@hotmail.com, Mestra em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba.

os livros devem ser usados não apenas na aula de Literatura, mas como interdisciplinaridade com outros conteúdos e disciplinas.

Outro movimento importante e necessário no ensino da Literatura é a desmistificação de que a Literatura é uma arte por si só, que é algo difícil e inalcançável, e fora da realidade do aluno, quando esta é na verdade “algo que humaniza o indivíduo”, Cossan (2006). Cabendo a cada professor trazer para seu aluno a leitura do livro como algo o mais natural possível, para que possa atingir o maior número possível de alunos sendo eles leitores ou não.

A Literatura, nesse horizonte, precisa deixar de ser concebida como um corpo estranho e inalcançável na escola e passar a ser percebida como uma tentativa de compreensão da realidade, tendo em vista que seus fios são tecidos com o que há de mais artístico e humano no uso da palavra. (PENHA, 2018, p. 134)

Neste contexto, é muito relevante o papel do professor em trazer a leitura, e a Literatura para os diversos perfis de alunos em sala de aula: os leitores, os que leem só por obrigação, os que amam a leitura, e os que estão apenas apáticos em relação a ela. Sendo o professor o facilitador dessa experiência de contato de assimilação do texto literário ou não. E é dele também a difícil tarefa de buscar mecanismos para trazer esse aluno da apatia ao prazer na leitura, e de contribuir com uma cultura jovem ledora.

Em sala de aula é um grande desafio trazer a leitura para realidade dos alunos, e ainda mais do texto literário, de modo a instigar este aluno a ler e interpretar o mundo. Como também é difícil se relacionar com o universo de vivências dos discentes e de suas experiências com o real e com o virtual, em que estes mesmos são leitores de textos tão diversos.

Também é necessário frisar que a leitura realizada pelo público juvenil, por exemplo, por muitas vezes é considerada não literária. Os famosos best-sellers que iteram estas leituras requerem do professor um conhecimento e um não-julgamento que contribuirá para aproximação dos alunos da cultura leitora, da mesma forma que aproximará o professor do tipo de leitura realizada pelos alunos fora de sala a de aula.

Defendo a tese de que é preciso ampliar a noção que se tem de Literatura, tangenciando a noção de escritas (não a tornando centro, entenda-se), para que, diante da apatia do alunado frente ao modelo fracassado de leitura da Literatura cimentado numa tradição canônica e que não corresponde aos ideais e vivências desses sujeitos leitores de hoje, seja possível um encontro com os textos e o ideal do prazer do texto, e o prazer de ler possa se efetivar, de fato, no meio desse público jovem que tem seu desejo de leitura constantemente sequestrado, amputado, reduzido em discursos classe média que procuram homogeneizar gostos, prazeres, visões, práticas. Nome de uma fôrma, de uma ideia engessada que atende apenas aos requisitos e desejos de

uma classe social extremamente letrada, conservadora e distante dos atuais problemas e dilemas vivenciados e experienciados por esse forte exército juvenil ainda em processo de formação ledora. (SILVA, 2012, p.33.34)

São muitos os desafios em sala de aula e fora dela, que requerem do professor estabelecer mecanismos atrativos para uma juventude envolta em tecnologia e distante da leitura literária ou não. Os desenvolvimentos de projetos de leitura podem estimular de maneira mais satisfatória esse encontro com a Literatura, com a leitura de maneira o mais prazerosa possível. A música, a arte do desenho, a pintura, o teatro, entre outros devem ser aliados na elaboração desses projetos. Transformar um texto literário em uma peça de teatro, por exemplo, para que os alunos possam representar os instiga a sair do comodismo e a ver a leitura do texto com uma finalidade.

Ler muitas vezes é visto como algo chato, sem finalidade, ou apenas como um meio de obter uma nota por um trabalho realizado em sala de aula. E cada professor dispõe de meios simples de ressignificar essas maneiras de expor o texto literário aos alunos.

Depois de realizar diversos projetos de leitura, acreditamos que a leitura do texto Literário pode ser trazida para sala de aula de modo a reconhecer o aluno como protagonista deste processo. Através de realização de momentos como cafés Literários e Pizzas Literárias, peças teatrais, feiras de maquetes entre outros, em que além de ler os livros os alunos se tornam responsáveis por apresentar essas obras Literárias para seus colegas, pudemos perceber que essa atitude de estabelecer sentidos para as leituras dos alunos é muito importante.

No estudo dos textos e da autora propostos neste trabalho, suscitamos antes de tudo o senso crítico dos alunos frente à realidade de que existem Literaturas pormenorizadas, como a Literatura produzida por mulheres. O que transpõe para sala de aula as diversas vivências dos alunos e sua própria experiência com escrita e com leitura.

2.2 LITERATURA FEMININA E O CÂNONE

O fato de uma obra literária estar no cânone da Literatura a faz estar automaticamente no que chamamos de estudos literários e que se coloca em foco nas Universidades e nas escolas para serem conhecidas e estudadas. Estar no cânone também representa muitas vezes ter seus livros vendidos em livrarias, e este fator contribui muito para a distribuição dos textos literários. A produção literária brasileira feminina nunca esteve bem estabelecida no cânone. Não por não termos grandes escritoras, mas por um processo excludente que acabou por representar

cada vez menos certas minorias. Atualmente podemos perceber uma crescente gama dessas escritas femininas, contudo essa representatividade ainda diz pouco em relação à produção masculina.

Dessa forma, no Brasil acaba figurando na Literatura a imagem sempre de homens e na sua grande maioria brancos. Trazendo assim uma descanonização da literatura feminina e mais ainda de uma literatura negra. Essas produções quando não ignoradas foram pormenorizadas em épocas distintas. Desde as primeiras obras escritas em Literatura brasileira, e já em reflexo a toda uma tradição ocidental, o que vemos é a canonização de textos que só confirmam e reforçam as ideologias dominantes. Ao mesmo tempo em que reproduzem sexíssimo, preconceito e elitismo, que se explica pela própria visão da crítica literária: “A crítica literária como uma arte, sempre foi, e sempre será um fenômeno elitista. Foi um erro acreditar que a crítica literária poderia se tornar uma base para a educação democrática ou para melhorias na sociedade. “(BLOOM, 1995, p. 23)

Enquanto se formava esse cânone e as academias de Letras de todos os países estavam recheadas de tipos como os mencionados acima, nas coxias, nos quartos, nas cozinhas, dentro de casa estavam escondidos ou guardados os diários, as ficções, os poemas produzidos pelas mulheres. A quem era reservado um pequeno espaço muitas vezes tendo que assumir cognomes ou pseudônimos para poder ter seus textos publicados.

A Academia Brasileira de Letras é um bom exemplo ausência de grandes autoras que apesar de vastas produções literárias, e de destaque na sociedade, e no público leitor não são selecionadas no momento em que são escolhidos autores para ocupar as mais honrosas cadeiras. Um exemplo crucial dessas injustiças sofridas ao longo da história da Literatura é a figura de Júlia Lopes de Almeida, umas das percussoras da Literatura brasileira, e que também foi responsável pela criação e organização da Academia Brasileira de Letras, mas que não foi escolhida para participar da mesma, apenas pelo fato de ser mulher, uma vez que se queria repetir os moldes da academia francesa de Letras.

O século XIX é marcado por escritas femininas, com destaque para o feminismo, para o abolicionismo, e para todos os tipos de produções. Contudo as autoras que se destacaram não estão presentes no cânone que é o lugar de consagração das obras, e muitos desses livros não ficaram conhecidos, pois em um contexto extremamente patriarcal em que a mulher tinha que ser educada para o lar, muitas acabavam deixando seus escritos guardados para não serem hostilizadas na sociedade, e assim muitas morreram sem ter suas obras conhecidas. Aquelas que eram mais abastadas financeiramente, filhas de famílias ricas, ou que tiveram um pouco

de incentivo conseguiram publicar seus livros. A primeira obra a ser publicada por uma mulher no Brasil foi a meados do século XIX pela escritora Ana de Barandas.

2.3 AUTA DE SOUZA E O SIMBOLISMO

Auta de Sousa nasceu em Macaíba, RN, em 12 de setembro de 1876, e morreu de tuberculose em Natal, RN, em 7 de fevereiro de 1901, filha de Elói Castriciano de Sousa, e Henriqueta Leopoldina. Teve uma infância com muitas perdas, aos três anos perdeu sua mãe, e um depois o pai também falece. Após essas perdas passa a ser criada por sua avó Silvina Maria da Conceição de Paula Rodrigues no Recife. Teve aulas particulares e também estudou no Colégio religioso de São Vicente de Paula, o qual era administrado por religiosas francesas. Com 16 anos começa a escrever seus poemas geralmente voltados para a questão religiosa. Dentre os suportes de publicação de seus textos a autora participou da revista Oásis em 1894, e do jornal “A República.” Escreveu para os periódicos Oito de setembro e Revista do Rio Grande do Norte, ambos de Natal. Quanto as suas publicações de livros Auta de Souza se destaca com o livro de poemas “O horto.” Cujo prefácio foi escrito pelo poeta Olavo Bilac.

Auta de Souza é uma poetisa cuja memória é lembrada até hoje na sua cidade que traz em nomes de ruas, bairros, monumentos o seu nome e os seus poemas. No entanto uma mulher que teve uma trajetória tão significativa para a poesia, e que se pode evidenciar que representou a estética simbolista não aparece nos Estudos Literários, nem tem seu nome conhecido quando se estuda a história da Literatura brasileira.

Muitas vezes suas obras literárias e sua estética foram depreciadas pelo simples fato de ser mulher. Apesar de todo incentivo e de certa forma um contexto socioeconômico favorável a esta autora ela não passa a ser tão reconhecida quanto deveria. Pelo fato de ser mulher no século XIX. Momento da história em que as mulheres eram educadas para serem mães de família e donas de casa. Muitas mulheres neste contexto escreviam, mas não chegavam a publicar os seus livros. Por esse fator muitas mulheres dessa época para não afrontar o sistema patriarcal acabavam se anulando, e parando de escrever, ou guardando seus escritos que só vieram a ser descobertos anos depois.

Autora de constante representação religiosa em seus escritos, Auta de Souza rompe algumas barreiras ao escrever seus poemas em meio a uma cultura extremamente machista e patriarcal dos anos de 1800. Traz para sua poesia um tom de misticismo já precursores do simbolismo, mas não se enquadra na história da literatura a nenhuma estética literária definida,

sendo também atribuída a sua produção a referência como uma poetisa da segunda geração do Romantismo no Brasil.

Seus poemas versaram sobre um viés autobiográfico, por isso traz sempre um tom melancólico referente a seus sofrimentos, que desde cedo resvalam na sua poesia. Desde cedo a autora convive com a tuberculose e tendo a temática da morte como um tema bastante recorrente em seus escritos.

Fio partido

Fugir à mágoa terrena
E ao sonho, que faz sofrer,
Deixar o mundo sem pena
Será morrer?

Fugir neste anseio infindo
À treva do anoitecer,
Buscar a aurora sorrindo
Será morrer?

E ao grito que a dor arranca
E o coração faz tremer,
Voar uma pomba branca
Será morrer?

II

Lá vai a pomba voando
Livre, através dos espaços...
Sacode as asas cantando:
“Quebrei meus laços!”

Aqui, n’ amplidão liberta,
Quem pode deter-me os passos?
Deixei a prisão deserta,
Quebrei meus laços!

Jesus, este vôo infindo
Há de amparar-me nos braços
Enquanto eu direi sorrindo:
Quebrei meus laços!

- Auta de Souza, [janeiro, 1901], in “Horto”, 1900.

Esta temática muito recorrente em seus poemas como podemos ver no poema citado, é a morte. Auta morreu muito jovem, e esteve doente por um tempo, e essa presença da morte lhe acompanhava desde cedo. Perdeu muitos membros da família importantes como seu pai e sua mãe. E logo cedo é acometida pela tuberculose, doença até então sem cura. No poema “Fio partido” fica evidente a inquietação da autora sobre a morte, sobre o significado dela, que é ao

mesmo tempo visto como algo triste “E o grito que a dor arranca”, como também algo libertador “Livre” através dos espaços...” O Poema mostra que a autora faz perceber a morte como uma libertação de tanto sofrimento.

Além desse tom melancólico que o poema de Auta de Souza nos traz é também reconhecido em seus poemas o misticismo e o tom religioso que emerge de seus versos. De educação católica, vindo inclusive a ser catequista, Auta intitula seu principal livro de poemas como Horto. Local em que Jesus passou seu sofrimento. Nesse local Jesus passou por um momento de introspecção e oração, da mesma forma que a poetisa em seu livro se coloca nessa interiorização em que são revelados uma subjetividade, uma religiosidade e um intimismo profundo ao molde dos textos simbolistas da época. Traz para seus poemas como em “Fio partido” uma imagem de Jesus que a acolherá depois de “quebrar os laços”, depois de sua morte.

De lembranças trágicas da morte de seu pai “ Quando morreste eu era bem criança, Balbuciava, sim, o nome teu”, a aspirações poéticas de imagens sensoriais: “Anjo moreno de alma cor de lírio, Mais branca do que a estrela da Alvorada...” a poesia de Auta de Souza marca a construção de uma eu-lírico ao mesmo tempo que muito versátil também de um lirismo muito profundo. A leitura de seus poemas revelam os anseios de uma jovem, as marcas de uma criança que teve sua vida marcada por mortes e tristezas, a religiosidade de uma mulher que vê sua fé mesmo nos momentos mais tristes, como na sua doença, e na sua prenunciada morte. Advém de todas estas características o caráter de importância que deve-se relegar a uma poesia tão multifacetada.

2.4 O ESTUDO DA LITERATURA SIMBOLISTA EM SALA DE AULA

A sala de aula é o lugar de trocar experiências sobre leituras e vivências em geral. Partindo deste pressuposto, este estudo se configura em uma partilha de vivências na aula de Literatura. Por conhecermos a autora estudada anos depois do fim da graduação, e por nos questionarmos por autoras mulheres como Auta de Souza não se encontram no cânone da Literatura, sendo assim reconhecida como uma escritora pertencente a nenhuma escola Literária, aprofundamos os estudos e passamos a refletir e pesquisar sobre mulheres que assim como ela não tem seus textos figurando em estudos acadêmicos, bem como estudos de sala de aula.

Diante de tais reflexões, e cumprindo nosso papel como professores pesquisadores nos propomos a trazer essas inquietações para a aula de Literatura, e estudar através do texto a

relação da autora, dos seus poemas com estilos de época e compará-los com autores consagrados, sobretudo autores homens que fazem parte da Literatura brasileira do Cânone Ocidental.

Através deste estudo evidenciamos a relevância da produção literária desta autora, e a importância de trazer para o cenário de aula, a voz de escritoras que foram silenciadas pelo cânone. Em aulas de ensino remoto muitas vezes a participação dos alunos se restringe a breves comentários, contudo foi possível evidenciar a efetiva participação em aula ao discutir o poema, a relacionar a produção literária da autora com o contexto social. Os discentes debateram sobre a importância e o apagamento de produções literárias femininas ao longo da história. Mesmo muitos destes interagindo exclusivamente pelo chat, fomentou-se uma discussão sobre o que a literatura refrata através do texto.

Foi apresentado aos alunos um pouco da discussão acerca das autoras mulheres não terem tanto espaço com relação à publicação de livros, e perguntado aos alunos o que eles acharam de tudo isso. O que suscitou uma discussão que trouxe a tona diversas realidades vividas no dia-a-dia pelas mulheres na sociedade e no meio social em que estes vivem. Foram citados pelos alunos profissões e cargos em que as mulheres também não têm a mesma autonomia e o mesmo reconhecimento que os homens. Foram citadas também outras autoras para contextualizar nossas falas. Nomes como Maria Firmina dos Reis, como Ana de Barandas, como Conceição Evaristo, Julia Lopes de Almeida entre outros. Para que assim os alunos compreendessem como se deu a construção da história da Literatura brasileira.

Foi explanando para os alunos os poemas de escritores do Simbolismo que tiveram reconhecimento e até hoje são estudados como Simbolistas e depois de estudarem os poemas de Auta de Souza os alunos fizeram o reconhecimento das características presentes na obra de Auta de Souza que revelam o caráter simbolista de seus textos.

Com certeza há mais pontos e aspectos a serem estudados, e é o que procuramos fazer ao dar aula de Literatura, todavia assumimos o compromisso de apresentar para os alunos vozes que foram e continuam sendo silenciadas, enquanto ainda há uma reprodução nas escolas de Ensino Médio de uma história da Literatura que tanto está em débito com a escrita feminina.

Os alunos realmente refletiram sobre o contexto apresentado, através de trechos que eles leram trechos dos textos da autora, da história do movimento literário, da história da autora, e dos trechos de críticos que escreveram sobre o tema. Houve uma ampla discussão sobre os temas abordados.

A seguir transcrevemos as reflexões dos alunos acerca do questionamento feito durante a atividade proposta depois da aula. No momento foi feito o seguinte questionamento: Diante

de tudo que estudamos sobre o Simbolismo, e sobre a participação da autora Auta de Souza, qual sua opinião sobre o seu papel como autora, e a sua não inserção no cânone Literário?

Falas dos alunos sobre a importância da autora

- Diante de tudo que estudamos sobre o Simbolismo, e sobre a participação da autora Auta de Souza, qual sua opinião sobre o seu papel como autora, e a sua não inserção no cânone Literário?
- “Um papel incrível, pois assim como varias outras mulheres, ela também deu muito orgulho para sociedade, e também serviu de inspiração para outras mulheres que um dia sonham em ser poetas.”
- Que eu tenho muito o que aprender, ler mais, viver experiência, Ter mais vontade de conhecer mais dessas autoras.
- Acho que ela foi importante, por vários motivos, pela representatividade também, por ser mulher, brasileira e preta.
- Essa autora foi essencial na área literária voltada principalmente a poemas, não só pelos belíssimos poemas dela, mas sim por ser mulher lutadora em uma época extremamente machista e racista.
- Que foi errado, pois ela era uma excelente autora e merecia mais reconhecimento.
- Eu não conhecia essa escritora, a conhecia hoje pela aula e acho que ela merece ser bem mais reconhecida por seu trabalho e esforço. Ela é uma excelente escritora, seus poemas que li hoje são muito interessantes e reflexivos, queria que ela fosse mais reconhecida dentro da sociedade e que mais pessoas pudessem conhecer seu trabalho belíssimo.
- Auta de Souza é um exemplo de inspiração, passou por muitos momentos tristes na sua vida, mas isso não abalou sua fé, superou muitas barreiras por ser mulher e negra.

Como é possível perceber os alunos comentaram bastante sobre a importância da autora frente as produções Literárias, bem como frente as Literaturas femininas da época, e destacaram a autora como uma inspiração para autoras que escreveram posteriormente. Reconheceram também a representatividade dos poemas de Auta de Souza como autora negra e mulher.

Muitos relataram que não conheciam a autora, e ressaltaram a importância e necessidade deles mesmos se interessarem mais por essas leituras e também lerem textos de autoras mulheres. Citaram machismo e racismo como aspectos presentes na época em que os poemas de Auta de Souza foram escritos e refletiram sobre esses machismos no dia de hoje e na sociedade em que estão inseridos.

3 CONCLUSÃO

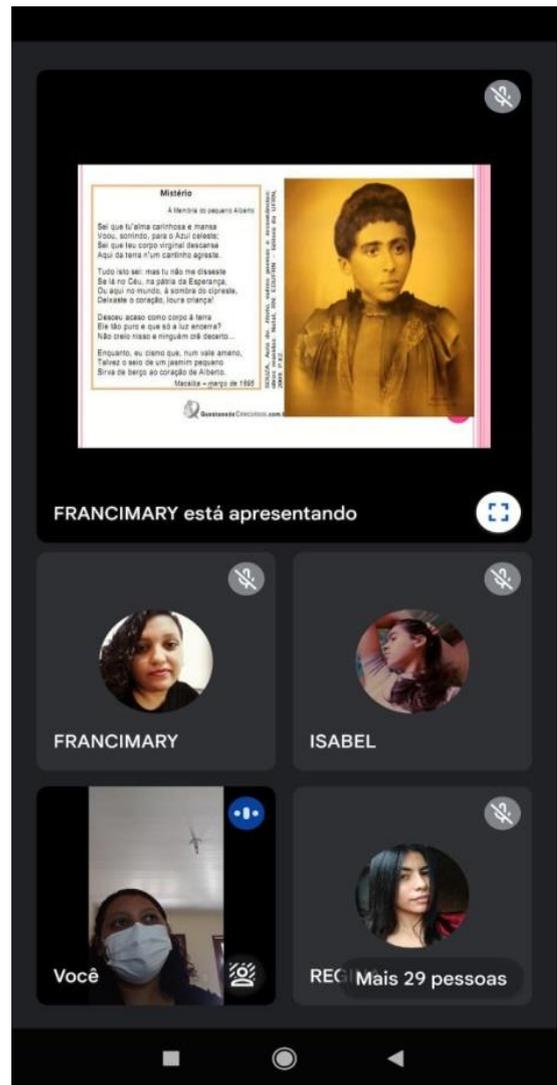
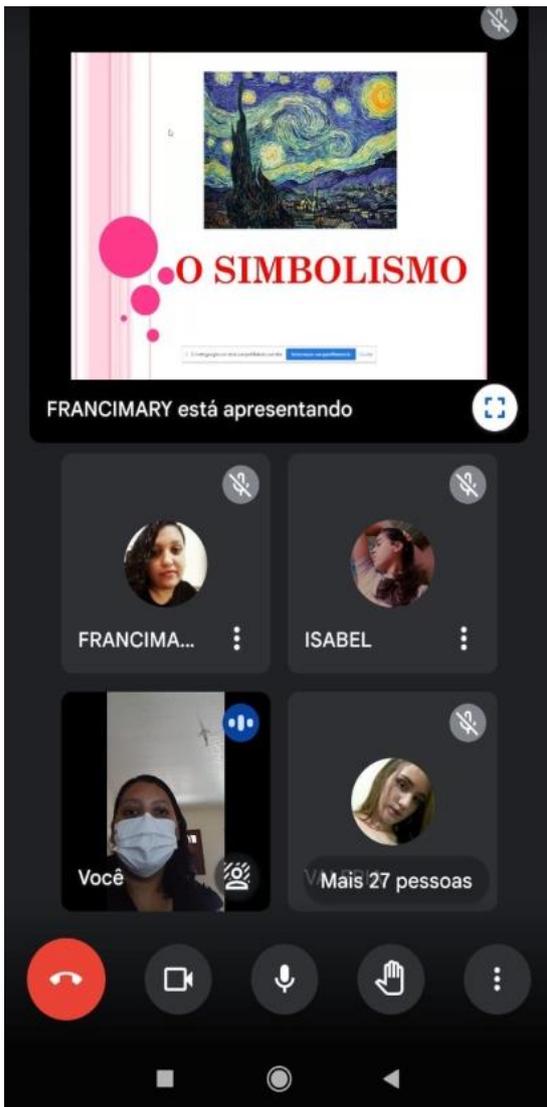
A sala de aula remota tem sido com certeza um grande desafio para todos os professores. Que imersos em um contexto em que a leitura em sala de aula, em que o reconhecimento do texto Literário e suas nuances também requerem do professor repensar sempre suas estratégias de ensino. Sendo este convidado sempre a se colocar em sala de aula como um pesquisador e incitar nos alunos diversas reflexões. Trazer a poética de Auta de Souza e toda a representatividade de sua produção literária para sala de aula foi um desafio muito particular, mas que rendeu uma discussão muito relevante que temos certeza que acompanhará os estudantes ao longo de seus estudos e em meio a sociedade que se encontram submergidos. É o que podemos perceber ao ver alunos questionando os padrões estabelecidos pela sociedade, defendendo seu ponto de vista, se colocando no lugar de escritoras que tiveram suas produções literárias muitas vezes desprestigiadas. Diante disso, podemos referir que o trabalho realizado alcançou mais do que seu intento, de questionar a história de uma Literatura Brasileira de apagamento da escrita feminina, mas que suscitou em sala de aula um senso crítico apurado sobre o que os alunos conhecem, e de como alguns mesmo afirmaram o quanto eles precisam buscar mais conhecimento sobre os fatos e textos apresentados. Pode-se então afirmar que trazer os poemas de Auta de Souza para exemplificar e trabalhar a estética Simbolista representou uma atividade bastante relevante e o resultado obtido foi satisfatório em abrir discussões que serão, com certeza, aprofundadas dentro e fora de sala de aula.

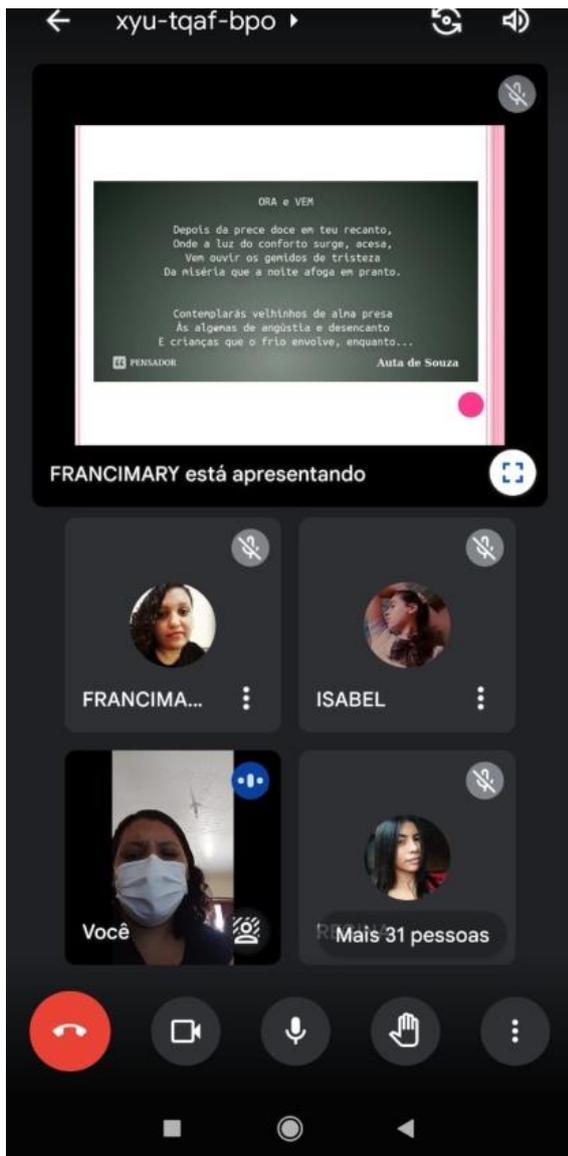
REFERÊNCIAS

- BLOOM, Harold. **Uma elegia para o cânone**. In: BLOOM, Harold. O cânone ocidental. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 18.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade.** 19.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- DELPRIORE, Mary. **Histórias de conversa de mulher.** 2.ed. São Paulo, planeta, 2014.
- DELPRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500-2000.** São Paulo: Planeta, 2020.
- FUNCK, Susana Bornéo. **Crítica Literária feminista – uma trajetória.** Série estudos culturais. Florianópolis: Insular: 2016.
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história de opressão das mulheres pelos homens.** Tradução Liza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes.** São Paulo: Expressão popular, 2013.
- SOUSA, Auta de. **Horto.** 4.ed. Natal: Fundação José Augusto.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** (tradução Ângela M.S. Correa) 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reinvidicação dos direitos da mulher.** Tradução Ivania Pocinho Motta. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ZINANI, Cecil Jeanini Albert. **Literatura e Gênero: a construção da identidade feminina.** 2.ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

ANEXOS





X Mensagens na chamada

-  meio complicado de entender professora kkk
-  GISLAYNE BERNARDINO SI
É complicadinho 
-  ISABEL CRISTINA SOARES BARBOSA DE ALMEIDA 09:53
Tbm achei complicado, mas é interessante
-  JULIA BRENDA AMARO ALMEIDA 09:56
Não estou achando uma palavra especifica pra
o que eu quero falar
-  SHAIANE SOARES DOS SANTOS 09:57
Acho errado, por que os textos das mulheres
são tão bons quanto os dos homens, e
aindabem que isso mudou, hoje eu vejo muitas
mulheres escritoras que tem seus livros
reconhecidos
-  JULIA BRENDA AMARO ALMEIDA 1 min
É isso que Shaiane disse, é uma forma tão
ruim de ver que até nos textos mulher é
rebaixada, pq pelo que vemos até hoje em dia
isso é constante
nos textos que elas escrevem
-  ISABEL CRISTINA SOARES BARBOSA DE ALMEIDA 10:02
Vdd, é muito bom que isso está mudando
e que as escritoras mulheres estão sendo
mais reconhecidas pelo seu trabalho. Mas
infelizmente ainda existe muitas escritoras que
não são, por causa de machismo, preconceito,
onde são tratadas como uma inferioridade,
principalmente as mulheres negras

**“E EU NÃO SOU UMA MULHER?” A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA NO
CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”, DE
CONCEIÇÃO EVARISTO**

Bismark Fernandes Gomes da SILVA¹⁸¹
Isis MILREU¹⁸²

1 INTRODUÇÃO

“E EU NÃO SOU UMA MULHER?” Essa frase que está presente no título desse trabalho é um fragmento do discurso de Sojourner Truth. Mulher negra, nascida no período da escravidão dos EUA, passou pela transição do antigo sistema escravocrata para a dita liberdade. Sojourner, ficou marcada na história pelo seu discurso proferido no ano de 1851 diante dos primeiros movimentos feministas da época, em que manifestou-se contra uma histórica desumanização e não reconhecimento da mulher negra enquanto mulher, ela afirmou:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?¹⁸³

Nesse sentido, buscando dar visibilidade a contínua desumanização sofrida pelas mulheres negras, este breve artigo, objetiva analisar a representação desse grupo, principalmente no que diz respeito a dimensão da solidão enquanto violência simbólica. Sendo assim, é necessário pensar sobre as invisibilidades afetivas que atravessam os corpos das mulheres negras. Dessa maneira, o presente texto irá analisar a personagem Benícia do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, presente na coletânea *Olhos d'água* (2016), o qual ficcionaliza a condição da população afro-brasileira, uma das

¹⁸¹ Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: bismark13@hotmail.com

¹⁸² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista. Professora de Literaturas Hispânicas na UFCG. E-mail para contato: imilreu@gmail.com

¹⁸³ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/sojourner-truth-traz-duro-discurso-contra-invisibilidade/>>. Acesso em: 20 agosto. 2021.

fontes de inspiração na criação poética da autora, que irá evidenciar em sua obra, sem subterfúgio, a pobreza e a violência urbana que os atinge.

Em outras palavras, a escrita de Evaristo expõe inúmeros problemas socioespaciais que estão no cotidiano da população afro-brasileira e, além disso, retrata a realidade vivenciada nas favelas do Brasil. É possível inferir através da leitura de seus escritos, que a relação que a autora estabelece com suas personagens, sobretudo com suas mulheres negras, é antes de tudo, uma forma de torná-las vozes ativas denunciando a história de opressão vivida por elas. Por isso a necessidade de “Analisar os trabalhos de limpeza e cuidado nas configurações atuais do capitalismo racial e do feminismo civilizatório é uma tarefa de primeira ordem” (VÈRGES, 2020, p.134). Evidenciar as narrativas, as decisões, os desejos presentes nas vidas dessas mulheres, o que inclui as dimensões afetivas que atravessam suas relações.

Para tal, o alicerce teórico dessa reflexão são as contribuições de Bourdieu (2017) acerca da violência simbólica, e, ainda, no que se refere a invisibilidade afetiva, toma-se como base os estudos de Hooks (2019), Pacheco (2013), Vèrges (2020), e outras pesquisadoras que se debruçam sobre o assunto. O trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, inicialmente, apresentaremos a autora Conceição Evaristo realizando uma breve explanação acerca da coletânea *Olhos d'água* (2016). Em seguida, será realizada uma leitura analítica da personagem Benícia do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” presente na obra supracitada, para que assim, possamos discutir acerca da representação da mulher negra na sociedade, principalmente no que diz respeito a dimensão da solidão enquanto violência simbólica.

2 ROMPENDO SILÊNCIOS: A OBRA *OLHOS D'ÁGUA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

“São histórias que insistem em dizer o que tantos não querem dizer”.

Jurema Werneck

A autora, aqui destacada, Maria da Conceição Evaristo de Brito conhecida como Conceição Evaristo, nasceu em uma favela da Zona Sul de Belo Horizonte, em Minas Gerais, em 29 de novembro de 1946. Oriunda de uma família numerosa, com nove irmãos, e de uma classe menos favorecida, ela foi a primeira a obter um diploma superior. Sua mãe era lavadeira e, ainda criança, desempenhou o mesmo trabalho e logo depois se tornou empregada doméstica, tendo que conciliar os estudos com o trabalho até formar-se professora, concluindo seu Curso

Normal em 1971 no Instituto de Educação de Belo Horizonte, já aos 25 anos. Mudou-se para o Rio de Janeiro após aprovação em um concurso para o magistério, e graduou-se em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais tarde, fez mestrado em Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e doutorado em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF). Evaristo teve sua primeira publicação como escritora no décimo terceiro volume de *Cadernos Negros* (1990).

Conceição Evaristo possui obras que são marcadas por severas críticas sociais nas quais expõe as dificuldades da população negra em uma sociedade racista, machista e de raízes coloniais escravocratas. Dentre essas podemos destacar: os romances *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006), os livros *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008); *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011); *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016) e *Olhos d'água* (2014) o qual será aqui abordado, porém na edição de 2016. Destaca-se então como uma autora com grande relevância no cenário da literatura nacional, uma vez que vem nos mostrando a cada obra publicada uma grande riqueza crítica e compromisso com a realidade social. Em seus poemas, contos e romances destacam-se sempre presentes de forma versátil, temas que abordam a discriminação racial, de gênero e de classe.

Essas breves considerações apresentadas acerca da autora são importantes, pois nos orientam na compreensão inicial de *Olhos d'água* (2016) e na construção de seus personagens. No prefácio da referida obra, Heloisa Toller Gomes (2016, p.10) destaca que

No livro estão presentes mães, muitas mães. E também filhas, avós, amantes, homens e mulheres – todos evocados em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição. Sem quaisquer idealizações, são aqui recriadas com firmeza e talento as duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira.

Neste fragmento percebemos que as abordagens acerca dos personagens são multifacetadas, bem como a leitura de mundo da autora, principalmente acerca da população afro-brasileira, essa, fio condutor de suas narrativas. É importante considerar que Conceição Evaristo aborda em suas obras múltiplas trajetórias de sujeitos subalternizados (SPIVAK, 2010), que em sua maioria são ignoradas, nos alertando para as particularidades de um país desigual. Assim, os contos que compõem *Olhos d'água* (2016) evidenciam temáticas necessárias para se pensar o Brasil contemporâneo.

O livro foi inicialmente publicado em 2014 pela editora Pallas, sendo o quinto livro de Conceição Evaristo, é composto por 5 contos que tratam de questões acerca da exclusão social. A obra recebeu, em 2015, o Prêmio Jabuti de Literatura na categoria de contos. Evaristo, traz

em *Olhos d'água* (2016) assuntos, ainda, considerados tabus, como por exemplo, o estupro, assuntos relacionados ao racismo, o aborto, a violência urbana, identidade, pobreza, entre outras questões.

Na obra *Olhos d'água* (2016), Conceição Evaristo rompe com o lugar tradicionalmente reservado à mulher negra na sociedade, o do silenciamento, e o da homogeneização de suas subjetividades. A produção literária da autora vai de encontro ao descarte das individualidades, ou seja, passa a representar experiências femininas plurais, assim, mantendo o distanciamento de perspectiva hegemônica masculina e dando voz a grupos subalternizados. Portanto, temos nessa obra uma composição de personagens femininos múltiplos que recebem visibilidade.

O primeiro conto é “Olhos d'água”, que dá o nome a coletânea, nele temos a primeira protagonista feminina, uma filha que por meio de suas memórias angustiantes tentar lembrar a cor dos olhos de sua mãe. Nos oito contos seguintes “Ana Davenga, “Duzu-Querença”, “Maria”, “Quantos filhos Natalina teve”, “Beijo na face”, “Luamanda”, “O cooper de Cida” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” vamos continuar encontrando o protagonismo feminino. Contudo, na décima narrativa teremos uma mudança, a partir de “Di lixão” em que há a presença de um narrador masculino, um garoto que viu a mãe, uma prostituta, ser assassinada. É importante destacar a presença marcante dessa figura feminina, ainda que trazida pela memória do garoto. Na sequência, há três contos “Lumbiá”, “Os amores de Kimbá” e “Ei, Ardoca” com todos protagonistas homens, e com desfechos violentos. A penúltima história da coletânea “A gente combinamos de não morrer”, constitui-se a partir da multiplicidade de vozes, dos jovens personagens Dorvi e Bica, e da realidade da mãe de Bica e também o futuro incerto dos meninos traficantes. E no final da obra a voz feminina volta à ação no conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, o último texto da coletânea, por meio do nascimento de uma criança que simboliza o renascimento e a esperança para um povo.

As narrativas presentes nessa coletânea são um retrato da convivência diária da população afro-brasileira com as inúmeras violências que existem no Brasil. Em *Olhos d'água* (2016), Conceição Evaristo vai expor personagens silenciados, vítimas do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), e a desigualdade de gênero. Dentre os quinze contos reunidos na obra destacamos “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, o qual será abordado a seguir através de um recorte e caracterização da personagem Benícia presente na narrativa. O próximo tópico investigará as relações da solidão enquanto violência simbólica, e o esgotamento dos corpos femininos racializados apresentados no conto supracitado.

3 SOLIDÃO TEM COR? A PERSONAGEM BENÍCIA E O ESGOTAMENTO DOS CORPOS FEMININOS RACIALIZADOS

“Todos os dias, em todo lugar, milhares de mulheres negras, racializadas, “abrem” a cidade. Elas limpam os espaços de que o patriarcado e o capitalismo neoliberal precisam para funcionar”.

Françoise Vergès

Nesta breve análise, apresentam-se algumas reflexões trazidas à luz, a partir de um recorte da personagem Benícia presente no conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. Logo, nos interessa, sobretudo, propor uma perspectiva que possa tratar sobre a vida de mulheres afro-brasileiras, posição que ocupa a escritora e sua personagem. Dessa forma, a narrativa expõe inúmeras situações complexas que permeiam o cotidiano de muitas mulheres negras e mães solo, realidades essas, atravessadas por uma luta incessante em busca de uma fonte de renda a fim de garantir a sua sobrevivência e dos seus familiares. Além disso, uma das dimensões dessa problemática está associada ao abandono do parceiro, que ocasiona uma maternidade solitária, carregada muitas vezes de culpa, dúvida e desamparo, e que como consequência, pode gerar um sentimento de fracasso que afetará a vida dessas mulheres. Nesse sentido, essas são questões fundamentais a serem pontuadas, uma vez que, uma das formas de violência simbólica (BOURDIEU, 2017) que atinge esse grupo é a solidão.

Em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, as representações espaciais são imprescindíveis para que possamos entender os conflitos afetivos que envolvem a personagem. Conceição Evaristo conta a história de duas irmãs gêmeas, Naíta e Zaíta. A narrativa expõe a aflição sentida pelas duas meninas que viviam constantemente sendo ameaçadas pela raiva da mãe, Benícia, pois ela ficava furiosa quando as meninas não guardavam seus brinquedos. O espaço no qual se passa a trama, é uma favela em algum centro urbano, marcado pela pobreza e, principalmente, pela violência. O relato inicia-se com a personagem Zaíta brincando sozinha, e descobrindo que sua figurinha preferida havia sumido,

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaíta há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhando a figurinha-flor. (EVARISTO, 2016, p. 71).

O conto gira em torno da busca incansável da menina por esta figurinha. Primeiramente em seu barraco,

A menina recolheu tudo meio sem graça. Levantou-se e foi lá no outro cômodo da casa voltando com uma caixa de papelão. [...] Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. [...] Procurou pela irmã nos fundos da casa e, desapontada, só encontrou o vazio. (EVARISTO, 2016, p. 71-73).

Em seguida, tendo fracassado na sua busca, e notado a ausência da sua irmã, *Zaíta* sai à procura dela pela vizinhança, vai em todos os barracos, e depois procura pelos becos da favela sem se preocupar com as consequências dessa aventura, já que “Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse”. (EVARISTO, 2016, p. 74). Logo após a narrativa nos apresenta o contexto familiar da menina relatando que

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas. Eram iguais, iguaizinhas. (EVARISTO, 2016, p. 72)

Benícia é uma mulher negra, pobre e que sustenta sozinha a casa com quatro filhos, e essa realidade gera um cansaço físico e mental na personagem que poderia justificar o fato de ela não ter paciência com as filhas. Essa mãe solo, assume todas as responsabilidades financeiras e de cuidado com o lar e a família, ela trabalha arduamente para conseguir sustentar suas duas filhas pequenas e ajudar seus dois filhos mais velhos, precisa comprar comida, organizar a casa e lidar sozinha com todas as incertezas da vida cotidiana. Todas essas atribuições, que deveriam ser divididas, não as são, pois não existe a figura do parceiro/pai, nem qualquer outra pessoa que coopere para a manutenção e com as despesas do lar. Desse modo, como podemos perceber no seguinte fragmento: “O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio.” (EVARISTO, 2016, p.73-74).

Esse papel social materno presente na narrativa, comunga com a realidade de muitas mulheres brasileiras. As mães geralmente têm que lidar de forma solitária com as demandas geradas no lar. Portanto, essas experiências e a maior parte das responsabilidades relacionadas ao cuidar continua com as mulheres. Esse imaginário social é reforçado pela naturalização desse discurso direcionado a esse grupo. Nesse sentido, a autora nigeriana Chimamanda Ngozi

Adichie, em sua obra *Para Educar Crianças Feministas: um manifesto* (2017), nos alerta para a necessidade de uma educação igualitária na família. Adichie questiona a naturalização da responsabilização de todas as demandas ligadas ao cuidado da família continuarem dirigidas às mulheres.

Logo, o cansaço e aflição de Benícia são traduzidos na seguinte passagem,

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco. (EVARISTO, 2016, p.74-75).

Além dessas inúmeras demandas, podemos perceber a forma como as imposições patriarcais concretizam-se na personagem de forma muito violenta, gerando uma angústia com o futuro incerto. Essa violência se reflete da mesma forma, no tratamento agressivo relacionado às filhas, decorrente do acúmulo de responsabilidades solitárias dessa criação, como aponta Hooks (2019, p. 99) “Em uma cultura de dominação, todo mundo é socializado para enxergar violência como meio aceitável de controle social”. Portanto, a mãe é reprodutora de uma violência patriarcal que lhe atinge. Desse modo, percebe-se a solidão enquanto violência simbólica a partir do fato de que, estando a incumbência da educação da/os filhas/os e atividades do lar condicionadas apenas à mulher, cria-se uma ideia de que o sucesso ou fracasso da família depende exclusivamente dela. O sociólogo Pierre Bourdieu, em sua obra *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica* (2017, p.12) delimita a violência simbólica como uma

Violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

No conto selecionado, a solidão vivida por Benícia pode ser entendida como forma de controle social de modo que outras questões que atravessam a sua vida, são ignoradas. Visto que a personagem, é vítima dessa violência simbólica, pois existe uma carga sobre-humana de atividades e situações desgastantes no seu cotidiano, que são agravadas pela naturalização dessa realidade, conseqüentemente afetando seu temperamento, bem como aponta (VERGÈS, 2020) vão se materializar por meio do esgotamento de corpos femininos racializados. Entretanto, é válido destacar que a solidão, não está relacionada apenas à dimensão amorosa,

Benícia, convive com outros problemas, que perpassam por outros aspectos como por exemplo, vínculo empregatício, a moradia precária e o baixíssimo salário. Nesse sentido, a narrativa aborda um contexto vivido por muitas mulheres brasileiras, especialmente, mulheres negras e pobres, que compreende outros elementos como, a ausência de uma vida social, com amigas/os e acesso a momentos de lazer, essas são violências que se estabelecem no decorrer de suas vidas através das relações entre dominador e dominado, seja de forma consciente ou inconsciente.

Assim sendo, precisamos refletir sobre o seguinte questionamento, sustentar a ideia de uma mulher negra “forte”, contribui para a solidão dessas mulheres? Não estaríamos desumanizando esses corpos e seus afetos? Uma vez que, durante a narrativa, a personagem sempre aparece extenuada, brava ou angustiada, e que sem dúvidas, são sentimentos provocados pelo sofrimento vivido por ela, o excesso de trabalho fora e dentro de casa, a constante falta de dinheiro, e com o agravante de sua preocupação com o rumo que tomou o seu segundo filho.

Portanto, o discurso que atrela a mulher, principalmente, a mulher negra, à força, negligencia os conflitos psicológicos decorrentes dessas cobranças e frustrações, que chegam a causar alguns questionamentos na personagem, como o de pensar em aceitar dinheiro da criminalidade, oriundo do segundo filho, para conseguir manter a casa, como podemos ver na passagem a seguir:

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda. (EVARISTO, 2016, p.75)

Essa dúvida perturbadora somava-se a uma possível sensação de culpa de ter “fracassado” com seu segundo filho, por ele ter enxergado na criminalidade um meio de alcançar alguma ascensão social, é importante destacar que essa carga mental é um peso extra atribuído as mulheres na sociedade patriarcal. Benícia, sentiu falta das duas filhas e notou que fazia algum tempo que elas não estavam por ali, dentro de casa, a princípio se aflige, mas depois é acometida pelo excesso de raiva. Nota-se mais uma vez uma oscilação de sentimentos, como podemos perceber no seguinte fragmento:

Não ouvia a voz das duas há algum tempo. Deviam estar metidas em alguma arte. Sentiu certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos

esparramados pelo chão. A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinhas que falar a mesma coisa! Onde as duas havia se metido? Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. (EVARISTO, 2016, p.75)

Assim, pensar as várias formas de solidão que uma mulher negra pode sofrer, nos leva a refletir sobre os impactos das violências simbólicas vividas por esse grupo. A pesquisadora Ana Claudia Pacheco, em sua obra *Mulher negra: Afetividade e Solidão* (2013), abordou sobre o tema no contexto do Estado da Bahia, a fim de entender questões específicas que atravessam a vida dessas mulheres, trazendo importantes colaborações a partir do enfoque da afetividade. Uma contribuição relevante de seu estudo, foi a constatação de “[...] que boa parte dessas mulheres negras, religiosas e pobres, vivia ‘solitária’, não tinham maridos para dividir as despesas da casa e nem a responsabilidade na educação com os filhos.” (PACHECO, 2013, p. 69).

Dessa forma, precisamos entender que a violência simbólica que Benícia sofre se mantém quando o racismo não é compreendido, por isso a importância de uma percepção mais profunda da realidade, uma vez que o racismo está inscrito em gestos e ações, sentir-se só, em se tratando da mulher negra, conforme chamamos a atenção anteriormente, pode configurar mais uma forma de violência (BOURDIEU, 2017). Para entender a violência simbólica, é importante compreender as questões atreladas as relações de gênero, raça e classe, enfatizando como ela opera na interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019).

Benícia nos faz refletir sobre o esgotamento dos corpos das mulheres negras, apontando o perigo das normatizações do sistema de ideias que “constituem o ser mulher”. Como destaca (VÈRGES, 2020, p.19) ““O” proprietário do corpo invisível é uma mulher negra, cujo esgotamento é a consequência da lógica histórica do extrativismo que construiu a acumulação primitiva do capital – extração de trabalho dos corpos racializados e das terras colonizadas”. Logo, reconhecer o cansaço que a personagem sente não é eximi-la de responsabilidades, é simplesmente reconhecer a urgência de humanizar essas mulheres. Bairros (1995, p.461) aponta que

[...] uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista.

Desse modo, os estereótipos sobre as mulheres negras vinculados ao servilismo profissional e sexual (PACHECO, 2013) impactam diretamente suas relações afetivas. E, portanto, tratam-se de temas necessários a serem discutidos a fim de que possamos avançar no pensamento crítico reflexivo que promova transformações na realidade das mulheres e, em particular, as mulheres negras, oprimidas pela naturalização de diferentes formas de violência que impactam suas vidas e suas existências.

Nessa perspectiva, é necessário destacar a importância da discussão e estudos voltados para essa temática na sociedade brasileira, uma vez que esta, sofre um processo histórico de invisibilização e que perdura de forma cruel na vida das mulheres negras desde período colonial até o presente. É a partir desse histórico racista e sexista que se insere os mais diversos de tipos de violência que atingem mulheres negras principalmente nas favelas brasileiras. Portanto, essas críticas e reflexões são movimentos necessário aos feminismos contemporâneos, pois

Vale lembrar que as contribuições do feminismo negro não têm como propósito hierarquizar desigualdades, denunciando que alguns grupos seriam mais oprimidos que outros. O argumento é de que as desigualdades se interseccionam (se articulam) criando condições particulares de vulnerabilidade e desvantagem social. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.37-38)

Portanto, nota-se a sua contestação à ideia de que as mulheres vivenciam uma experiência única e universal, conforme defendido pelo feminismo branco eurocêntrico. Hooks (2019, p. 92) destaca que as “Importantes intervenções em relação à raça não destruíram o movimento das mulheres, mas o fortaleceram”. Bem como, Vêrges (2020, p.51) vai enfatizar que “[...] os feminismos de política decolonial não tem por objetivo melhorar o sistema vigente, mas combater todas as formas de opressão”. Nesse aspecto, Benícia é uma mulher negra que habita a favela, sofre com a dominação da branquitude e trabalha todos os dias para sustentar sua família sozinha. Essa descrição da vida da personagem denuncia os descasos que uma mulher negra pode sofrer durante sua vida. Desse modo, procuramos neste trabalho, reconhecer a solidão enquanto violência simbólica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A personagem Benícia do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, presente na coletânea *Olhos d'água* (2016) traz inúmeras contribuições ao debate acerca das várias formas de violência que a mulher negra pode sofrer. Essas questões

infelizmente ainda não ganharam o devido espaço no debate público, todavia tem sido um dos principais temas abordados pela escritora.

Desse modo, podemos nos deparar facilmente com essas provocações nas produções de Conceição Evaristo. Em *Olhos d'água* (2016), obra aqui abordada, encontramos esse compromisso da autora em dar visibilidade a personagens que sofrem das mais diversas formas de violência. Dessa maneira, Conceição Evaristo traz ao debate as mazelas do cotidiano brasileiro, o que muitas mulheres negras precisam enfrentar e suportar para sobreviver, desde das violências físicas, simbólicas, verbais e sexuais, entre outras.

Em suma, Evaristo denuncia no conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” a carga excessiva de responsabilidades que foram construídas historicamente e impostas às mulheres afro-brasileiras, um ciclo perverso de poder que aprisiona esse grupo. Por fim, Benícia nos faz refletir sobre o esgotamento desses corpos racializados, apontando o perigo das normatizações do sistema de ideias que “constituem o ser mulher”.

Logo, o presente trabalho se dedicou a refletir que as escolhas afetivas não acontecem meramente ao acaso, mas são influenciadas por questões raciais, de gênero e de classe. Nesse sentido, essas são questões fundamentais a serem pontuadas, uma vez que uma das formas de violência simbólica (BOURDIEU, 2017) que atinge as mulheres negras é a solidão e, conseqüentemente, o esgotamento desses corpos. A proposição de discussões dessa natureza possui fundamental importância, tendo em vista que a construção do modelo de família presente no Brasil está alicerçado em estrutura de ordem patriarcal, sexista e machista, que seguem oprimindo e invisibilizando corpos femininos racializados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BAIROS, Luíza. Novos Feminismos Revisitados. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 1995, vol. 3, nº2, p.458-463.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5ª Ed. Tra. De Kühner, Maria Helena. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

DUARTE, Constância Lima. Marcas da violência no corpo literário feminino. In: DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário (Org.). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 147-157.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher**: mulheres negras e feminismos. Rio de Janeiro: Tradução Plataforma Gueto, 2014.

HOOKS, Bell. **O Feminismo é Para Todo Mundo**: políticas arrebatadoras. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes Não Desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: DUFBA, 2013.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Trad. de Dias, Jamille Pinheiro; Camargo, Raquel. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

**LA VILLA E MANO DE OBRA: ILHA URBANA, CARTOGRAFIAS
ALTERNATIVAS E NEOLIBERALISMO NA NARRATIVA LATINO-AMERICANA**

Josivânia da Cruz VILELA¹⁸⁴
Wanderlan ALVES¹⁸⁵

1 INTRODUÇÃO

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 já aponta para um movimento que vem se disseminando na América Latina, nos últimos anos, e que concerne à construção de obras que vinculam modos não canônicos de conceber e entender o literário. Para o referido crítico, “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” (SANTIAGO, 2000, p. 15). É a partir do entre-lugar de enunciação que o escritor latino-americano realiza uma transfiguração dos signos (lingüísticos, literários, culturais), de modo a subverter conceitos de unidade e pureza historicamente presentes nos discursos sobre a cultura ocidental, em prol da hibridização, da mescla, do jogo.

No entanto, se olhamos para esse movimento da literatura construída nos últimos anos na América Latina, cabe também o questionamento sobre os modos como a crítica literária vem lendo-o e se posicionado a respeito do tema. É o movimento de atravessamento entre a crítica e a produção literária latino-americana dos últimos anos que nos interessa pensar nesse trabalho; especialmente, o modo como essa crítica concebe as imbricações entre espaços e sujeitos que aparecem nessa produção literária. Partimos do pressuposto de que a passagem através dos espaços, o cruzamento das fronteiras, funciona na atualidade como uma consigna de interpretação, em que a experiência da vivência em transito, possibilita a construção de figuras complexas.

Na América Latina, essa é uma das pautas de discussão da crítica argentina Josefina Ludmer, que publica em 2007 o texto intitulado “Literaturas Pós-autônomas”, onde, além de propor um novo estatuto para a produção literária das últimas décadas, traz à luz a concepção

¹⁸⁴E-mail: josivaniacruzvilela@gmail.com. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba.

¹⁸⁵E-mail: alveswanderlan@yahoo.com.br. Doutor em Letras e professor adjunto de Literatura Hispano-americana da Universidade Estadual da Paraíba.

de ilhas urbanas para pensar certos espaços latino-americanos. Nesse texto, estudando algumas escrituras que exploram a noção de pobreza e periferia, trabalhando entre os conceitos de realidade e ficção, Ludmer afirma que parte da literatura contemporânea na América Latina, por vezes, entraria na imaginação pública para criar vidas cotidianas em ilhas urbanas latino-americanas. Nesse caso, a favela, seu território reduzido, afastado do centro da cidade, onde vivem personagens reunidas pela condição à margem, faz pensar nas ilhas urbanas de que fala Ludmer, que podem ser concebidas como “zonas sociais”, ilhas que se definem territorialmente como espaços dentro-fora em relação a alguma esfera ou ideia, como cidade, nação, sociedade. Tomada como um operador de leitura, como fábrica de imagens e de enunciados, por vezes ambivalentes, a ilha urbana expressaria uma nova maneira de viver a relação sujeito/território, assim como abriria caminho para novos modos de narrar o “menor”, nos termos de Deleuze e Guatarri (1975)

Essa noção de ilha urbana seria retomada e ampliada por Ludmer no seu livro *Aquí América Latina*, publicado em 2010. No entanto, enquanto no texto de 2007, Ludmer trabalha a concepção de ilha urbana focando na acepção de território, nesse livro, uma das ênfases recai sobre os modos de habitar esses locais e, conseqüentemente, nos sujeitos que os ocupam ou habitam. É por isso que se supõe que nas últimas décadas não somente aparecem novos territórios e configurações do mundo, mas também novos modos de habitá-lo. Para Ludmer (2010, p. 131), “los habitantes de la isla se definen en forma plural” constituindo uma comunidade, embora nem sempre ligada por laços de solidariedade. Nessas ilhas “los sujetos están al mismo tiempo afuera y adentro de esas divisiones: afuera y atrapados simbólicamente en el interior” (LUDMER, 2010, p. 01-02).

São esses sujeitos que fazem com que, mesmo estando à margem, a favela crie elos com o restante do mundo, sugerindo que os limiares contaminantes das fronteiras e seus rearranjos são fluidos, passageiros, descartáveis, líquidos. Dessa forma, desterritorializando-se e reterritorializando-se (BOURRIAUD, 2009) novamente, como em movimento nômade, esses sujeitos periféricos não somente estariam dentro e fora dos espaços urbanos, mas seriam eles mesmos como ilhas humanas à deriva. Ou melhor, se utilizarmos uma categoria desenvolvida há décadas por Eugênio Barba no *Odin Teatret*, poderíamos afirmar que esses sujeitos se configuram como ilhas flutuantes¹⁸⁶. As “ilhas flutuantes” (BARBA, 1994) se referem a

¹⁸⁶ Originalmente utilizada por Eugenio Barba para pensar os deslocamentos constantes dos atores que participavam da sua companhia de teatro, a concepção de ilha flutuante permite imaginar os sujeitos como zonas de/em movimento. Nesse sentido, no presente artigo, ao utilizarmos essa concepção apontamos para uma visão fluida acerca dos sujeitos da periferia.

indivíduos que não “fixam raízes” em território algum, que “flutuam” entre os espaços sociais, para os quais o deslocamento entre territórios constitui uma forma de vida. Relacionando tal concepção à noção de ilhas urbanas proposta por Ludmer, nota-se que a periferia constitui-se numa dessas zonas sociais por onde se movimentam constantemente os sujeitos, nos relatos que ela considera em seus escritos sobre a pós-autonomia.

Concepções como transversalidade e atravessamento permitem pensar tais sujeitos, levando-se em conta como estes atravessam e são atravessados pelas linhas de forças que se fazem presentes nas periferias latino-americanas, ao mesmo tempo em que as constituem. Nesse sentido, a noção de periferia enquanto ilha urbana vai se configurando como uma noção de território que não é apenas físico/material, mas também simbólico. Por essa perspectiva, os sujeitos que ocupam tal território não são somente da favela, mas são a favela. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que não se trata de uma relação totalizante de representação via sinédoque, mas de uma relação multidirecional, na qual sujeito e espaço se constituem e se afetam reciprocamente.

Discutindo os modos que subjazem à dinâmica global e os processos que compreendem os grupos sociais, as classes, as nações e os sujeitos, no livro intitulado de *Otro Territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Renato Ortiz (1998, p. 42) afirma que na atualidade “los individuos poseen, por cierto, referencias, pero no propiamente raíces que los fijan físicamente. En este sentido, las sociedades contemporáneas viven una territorialidad desarraigada”. No caso das cidades latino-americanas, esses espaços estão atravessados por forças que refletem tensões, linhas hierárquicas e de dominação, que se fazem sentir principalmente sob a população periférica, marginalizada, excluída. Nesse sentido, ao “considerar el espacio como conjunto de planos atravesados por procesos sociales diferenciados, debo, entonces, dejar de lado los pares de opuestos – externo/interno, cercano/distante – o la idea de inclusión para operar con la noción de líneas de fuerza” (ORTIZ, 1998, p. 34). Dessa forma, categorias como espaço passam a ser, de certa forma, ocupadas de maneiras distintas, posto que dependem desse conjunto de forças sociais. Retomando Molina (2020), por sua vez, não é a ausência de espacialidade que está em questão nas narrativas recentes, mas sim uma particular “tensão” entre uma topologia fragmentada que é posta em relação às posições móveis e nunca enclausuradas dos sujeitos que ocupam esses espaços.

Ludmer (2010) também concebe a ilha urbana como uma esfera atravessada por forças e conflitos; forças e conflitos estes que estão na base do regime neoliberal implantado desde a década de 1970 em países latino-americanos, como no Chile, por exemplo. Para ela, pensar territorialmente essas questões seria “ver las líneas y los mapas que trazan el capitalismo, el

tráfico y las políticas de muerte” que a constituem o neoliberalismo contemporâneo. Chama a atenção, no entanto, que em suas discussões sobre a noção de ilha urbana não se faça qualquer observação quanto ao fato de que a ilha nem sempre está destituída de uma relação de tensão com os sujeitos, isto é, nem sempre habitar ou constituir uma ilha urbana implica, necessariamente, comodidade para tais sujeitos. Nesse caso, é importante refletir sobre o fato de que uma noção formulada para pensar uma saída lateral ao sistema do neoliberalismo talvez revele em alguma medida uma face dessa própria lógica neoliberal. Por essa perspectiva, a ilha urbana é, em si mesma, uma noção que tem suas contradições.

Tendo isso em mente, nesse artigo objetivamos entender quais as imbricações entre ilha urbana e cidade que se apresentam nas narrativas *La Villa*, publicada em 2001, do escritor argentino César Aira, e *Mano de Obra*, publicada em 2002, de autoria da escritora chilena Diamela Eltit. Como se poderá observar, as favelas nesses textos de Aira e Eltit seriam, em relação à cidade, organizações do espaço por onde se deslizam corpos e sujeitos anônimos, geralmente invisibilizados. Dessa forma, ao longo desse texto notaremos que tais espaços a) funcionam só parcialmente à maneira de ilhas urbanas, como estas são pensadas por Ludmer (2007); isso porque, b) a periferia, em relação à cidade, não se configura tão somente como território físico/arquitetônico, mas comportaria subjetividades errantes; e, sugerimos que, c) a noção o de “ilha urbana”, geralmente usada para pensar uma saída lateral ao sistema neoliberal, talvez revele, em algum nível, uma face da própria lógica neoliberal. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que, ao desmascará-lo, a literatura parece recuperar, ao menos no âmbito das possibilidades, um potencial para o discurso dissidente ou para produzir fricção nos discursos estabilizados da lógica neoliberal.

2 CRUZAMENTOS, CONEXÕES E COLISÕES ENTRE “ILHAS URBANAS”

Como o próprio título sinaliza, em *La Villa* César Aira trata de uma periferia de Buenos Aires, chamada de Bajo Flores, assim como focaliza nas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que residem nesse espaço e no seu entorno, ou ainda, que transitam nele e o atravessam. No romance, é justamente do Bajo Flores de onde vêm os “cartoneros”, sujeitos que recolhem latas, vidros, madeira e papel, os quais ocupam os centros urbanos provocando fricções nas redes de relacionamentos que constituem a malha social. Na verdade, como vemos na narrativa, “la profesión de cartonero o ciruja se había venido instalando en la sociedad durante los últimos diez o quince años” (AIRA, 2001, p. 13), período de início da crise econômica decorrente das políticas neoliberais que levariam o país à bancarrota em 2001. Durante todos esses anos, tais sujeitos periféricos foram invisibilizados, afinal, parece ser mais

fácil fingir não ver-los, como pode-se perceber no romance: “se habían hecho invisibles, porque se movían con discreción, casi furtivos, de noche y sobre todo porque se abrigaban en un pliegue de la vida que en general la gente prefiere no ver” (AIRA, 2001, p. 13).

Em *La Villa*, somente o personagem Maxi, jovem de classe média que poderia ser pensado como protagonista pela recorrência de sua aparição na história narrada, se aproxima dos cartoneros. Isso porque, Maxi os ajuda a transportar seus pesados carrinhos pelas ruas e vielas, tornando-lhes mais fácil a árdua tarefa diária. De fato, é o único compromisso (voluntário) que o jovem tem, já que não estuda nem trabalha, somente frequenta a academia:

Una ocupación voluntaria de Maxi era ayudar a los cartoneros del barrio a transportar sus cargos. De un gesto casual había pasado con el correr de los días un trabajo que se tomaba muy en serio. Nunca se le ocurrió verlo como una tarea de caridad, o solidaridad, o cristianismo, o piedad, o lo que fuera; lo hacía, y basta (AIRA, 2001, p. 09).

O trabalho realizado por Maxi não tem nenhum fim lucrativo. No entanto, essa ação não pode ser vista como ato de caridade; não há nenhum sentimento de pena para com os catadores, o que aponta para o fato de que o personagem não se coloca em um patamar mais elevado em relação aos “cartoneros”. Também não há piedade envolvida em suas ações, simplesmente porque os catadores não são tomados, na narrativa, por uma atmosfera de comisseração. Outro ponto que deve ser considerado, ainda nessa passagem, é a simbologia do trabalho desenvolvido por Maxi. Em meio a tantas funções que poderiam ser desempenhadas pelo personagem (como coletar os objetos recicláveis ou separar os resíduos, só para citar duas tarefas do processo de reciclagem), Maxi se destina justamente a “transportar sus cargos”, compartilhar, ao menos por alguns momentos, o peso (material, mas também simbólico) que os catadores carregam durante toda uma vida. Afinal, desde criança esses sujeitos ajudam seus pais na coleta de papel, vidro, lata e madeira, como vemos na narrativa: “los niños chicos, de dos años para arriba, correteaban a la par de sus madres, y colaboraban a su modo en la busca en las pilas de bolsas de basura, aprendiendo su oficio” (AIRA, 2001, p. 14). É precisamente através das andanças de Maxi, ao transportar os carrinhos, que Aira cria o território do Bajo Flores.

Assim, à medida que o personagem entra nesse espaço, também leva os/as leitores/as a enveredarem nele. Em outras palavras, por meio de um processo escritural minucioso, Aira vai edificando a favela como escritura e discurso. Nesse caso, a favela é construída como uma espécie de labirinto mágico. Por essa perspectiva, ao invés de construir um espaço com um centro delimitado, o escritor aposta na construção de um território que funciona com múltiplas

articulações e na suspensão do centro geográfico, de poder e de controle: “era un anillo de luz, con rádios muy marcados en una inclinacion de cuarenta y cinco grados, respecto del perímetro, ninguno de los cuales llevaban al centro, que se quedaba oscuro, como un vacío” (AIRA, 2001, p. 148). Por meio desse processo escritural, Aira cria todo o espaço onde transcorre a história narrada com riqueza de detalhes, ao mesmo tempo em que desreferencializa esse espaço, fazendo dele a própria escritura.

Nesse labirinto sem centro, somente os anonimos moradores conseguem orientar-se por entre as ruas estreitas, sem sistema de numeraao, já que se guiam pelas luzes das casas, que formam figuras, formando uma espécie de linguagem cifrada que muda constantemente. Nessa realidade, a favela, enquanto arquitetura, apresenta uma linguagem singular, espécie de “idıoleto/dialeto arquitetônico” que funciona como uma linguagem não compartilhada por quem não vivencia as dinâmicas constitutivas de seu território. Dessa forma, a linguagem espacial da favela desponta com suas artimanhas como potencia de resistência (como diria Barthes, 1997), e a favela se apresenta à maneira de um dossiê, que se pode, mas nem sempre se consegue, abrir a partir de diferentes “entradas”, já que estas entradas abrem uma nova (e diferente) cartografia que pode levar a lugares distintos.

Já em *Mano de Obra*, Diamela Eltit focaliza as relaoes que se estabelecem entre os sujeitos em dois espaços particulares. O primeiro, um supermercado construído no relato como expressão de um Chile neoliberal, onde transcorre a primeira parte da narrativa intitulada “Despertar de los Trabajadores”, se configura por meio de um emaranhado de relaoes conflitantes. Narrada em primeira pessoa, essa parte da narrativa revela a tensão e o medo dos trabalhadores ante a chegada dos clientes ao estabelecimento. Nesse caso, o que reverbera é certa noao do outro como concorrente, ideia constitutiva da lógica de trabalho numa sociedade neoliberal. Na narrativa, a pobreza ganha grandes proporoes, e os sujeitos que antes pertenciam à classe média começam a enveredar pela favela, fazendo-a crescer. Daí que a angustia e a ansiedade, mescladas ao terror, se faam permanentemente presentes nesse local:

Los clientes (el que ahora mismo me sigue y me desquicia o el que me corta la respiración y me moja de miedo). Yo me estremezco ante la amenaza de unas pausas sin asunto o me atormento por los ruidos insıpidos y, sumergido de lleno en la violencia, me convierto en un panel agujereado por el terror (ELTIT, 2002, p. 13).

Como vemos nessa passagem, não há possibilidade de convivência harmonica nesse meio, onde a lógica que vigora é que o outro, seja quem for, é sempre um provável inimigo. É também certa lógica de intimidaao que se faz presente na casa que pode ser pensada como

uma extensão do supermercado e onde vive um grupo de trabalhadores do supermercado, espaço esse onde se passa a segunda parte da narrativa, intitulada de “Puro Chile”, narrada por diversos funcionários. Na realidade, a casa pode ser pensada também como uma extensão do supermercado, visto que as relações que se desenvolvem em seu interior aproximam-se daquelas que se desencadeiam no supermercado. Nesse caso, enquanto o supermercado conecta-se à barbárie relativa ao capital, que age desumanizando os sujeitos e fazendo do espaço sem vida um lugar restrito à execução de suas funções, a casa nos remete a uma concepção mais antiga de cortiço.

O Bajo Flores do relato de Aira e a periferia no romance de Eltit estão localizados em espaços relativamente afastados do centro da cidade, configurando-se como uma espécie de ilha. A própria configuração espacial das favelas que figuram em *La Villa e Mano de Obra* flerta com a imagem do que seja uma ilha, ao menos no que se refere a seus contornos e “limites” geográficos:

Dieciocho cuadras más allá, pasando una cantidad de monoblocks y depósitos y galpones baldíos, donde parecía que la calle ya se había terminado, y donde no llegaba ni el más persistente caminador, la calle Bonorino se ensanchaba transformándose en la avenida que prometía ser desde el comienzo. Pero no era el comienzo, sino el fin. Seguía apenas cien metros, y no tenía otra salida que un largo camino asfaltado, a uno de cuyos lados se extendía la villa. A la distancia podía parecerle un lugar mágico (AIRA, 2001, p. 20).

Los clientes ingresan en el súper. Justo en los umbrales que demarcan los contornos del súper (ELTIT, 2002, p. 17).

Nesses trechos, há zonas geográficas/arquitetônicas definidas, assim como seus contornos são, em alguma medida, delimitadas, o que também potencializa curto-circuito com a noção de ilha urbana, posto que a concepção de ilha proposta por Ludmer pressupõe território definido e indefinido ao mesmo tempo. No caso da vila que aparece no romance de Aira, pode-se notar que há uma fronteira entre um espaço tornado aparentemente pouco habitável devido a ações humanas, de modo geral, associadas ao progresso e ao desenvolvimento. Já no que concerne à passagem do romance de Eltit, vê-se um espaço que, por um lado é visto como oposto da civilidade, mas que é aberto e que leva à periferia. Nesses territórios, “as relações se transformam em relações topológicas, os limites ou fissuras identificam a ilha como região exterior/interior: como território dentro da cidade (e por extensão, da sociedade) e, ao mesmo tempo, fora da própria divisão (LUDMER, 2013, p. 118). Contudo, por outro lado, como já vimos apontando, tais espaços não perdem vínculos e conexões com o restante do território, e

aqui se apresenta a segunda questão que enunciamos na introdução desse trabalho, e que pode apontar para um primeiro limite da concepção de ilha urbana, tal como formulada por Ludmer.

3 TRÂNSITOS E CARTOGRAFIAS ALTERNATIVAS

São esses sujeitos periféricos seres radicantes (para nos utilizarmos de um termo de Bourriaud, 2009) que fazem com que, mesmo estando à margem, a favela crie elos com o restante do mundo, sugerindo que os limiares contaminantes das fronteiras e seus rearranjos são fluidos, passageiros, descartáveis, líquidos. Dessa forma, desterritorializando-se e reterritorializando-se (BOURRIAUD, 2009) novamente, como em movimento nômade, esses sujeitos não somente estariam dentro e fora dos espaços urbanos, mas seriam eles mesmos como lhas humanas à deriva. Ou melhor, poderíamos afirmar que tais sujeitos se configuram como ilhas flutuantes.

No caso de *La Villa*, embora o deslocamento esteja primordialmente nos sujeitos marginalizados, a errância também passa a ser condição do protagonista Maxi, que cada vez mais passa a acompanhar os cartoneros em suas andanças (“cuando [Maxi] entró por esas callejuelas en ángulo, y pasó debajo de los ramos de foquitos”, AIRA, 2001, p. 31). Já no caso de *Mano de Obra*, essa locomoção dos personagens não se dá de forma constante, posto que tais sujeitos se movimentam principalmente entre dois espaços, quais sejam: o supermercado chileno, onde são explorados, e uma casa precária localizada na periferia da cidade (“transformado en un ser pálido, preciso y en juto, me desplazo a lo largo de lospasillos”, ELTIT, 2002, p. 13).

Enquanto o supermercado conecta-se à barbárie relativa ao capital, que age desumanizando os sujeitos e fazendo do espaço sem vida um lugar restrito à execução de suas funções, a casa nos remete a uma concepção mais antiga de cortiço, enquanto lugar relegado ao atraso. Note-se, então, que guardadas as devidas proporções, Eltit recoloca a oposição entre civilização e barbárie vinculada no contexto latino-americano ao menos desde a publicação de *Facundo*, escrito por Sarmiento em 1845. No entanto, se Sarmiento, pensando o contexto da Argentina do século XIX, opõe o cenário da Pampa ao da cidade, Eltit joga com a dicotomia civilizado/bárbaro do ponto de vista das consequências de uma civilização levada ao extremo de sua lógica, que, ao submeter tudo à instrumentalização, acaba tornando-se também uma forma de disseminação da barbárie não pela ausência de “civilização” ou progresso, mas, sim, em nome de seu excesso, cujas consequências alteram tanto a geografia quanto a vida dos sujeitos que vivem nesses espaços.

Guardadas as devidas diferenças, tanto em *La Villa* quanto em *Mano de Obra*, mesmo compreendendo movimentos nômades, os sujeitos são marcados nas/pelas suas trajetórias. A favela se constitui, assim, em espaço por onde se movimentam constantemente sujeitos que, sem fixar-se em um lugar específico, se vinculam a todos eles, ainda que de modo fragmentário. Tal relação não é somente da ordem de um território físico (FRANÇA, 2017), o que em *La Villa* e *Mano de Obra* colabora para certa problematização das bipolaridades entre rural/urbano, periférico/central, local/cosmopolita, eu/outro. Embora para Ludmer as ilhas urbanas se apresentem como espaço “adentro-afuera”, de acordo com França (2017), há nesse pressuposto, a concepção da existência de limites. Ou seja, nesse caso, a concepção de limite se apresenta de modo poroso e ambivalente. Em outros termos, a favela (como ilha, talvez) também demarca um limite (é *fronteira*), na medida em que não se deixa ler, compreender ou racionalizar totalmente; mas ela é também, e acima de tudo, *limiar*, uma vez que não se restringe ao espaço físico, seus moradores também são favela.

4 ILHA URBANA E NEOLIBERALISMO: POR UMA ESPECULAÇÃO

No romance de Eltit, o supermercado funciona como uma espécie de núcleo daquilo que é o neoliberalismo dentro de uma semi-periferia. Pensando o supermercado em diálogo com a noção de ilha, no caso de *Mano de Obra*, é preciso fazer uma ressalva ao conceito, pelo menos tal como formulado por Ludmer, e, então, chegamos ao terceiro ponto elencado no início desse artigo: a ilha nem sempre se apresenta como algo bom, com garantias de salvaguardar o sujeito que ela abriga; o que não aparece nas discussões elaboradas pela crítica argentina. Nesse caso, é importante refletir que um conceito usado para pensar uma saída lateral ao sistema do neoliberalismo, talvez revele em alguma medida uma face da própria lógica neoliberal. Isso, porque, nesse caso, é o neoliberalismo que intensifica a pobreza e condena tais trabalhadores à vida em locais e condições miseráveis.

Por essa perspectiva, a ilha urbana é, em si mesma, uma noção que tem suas contradições. O que nos interessa frisar é justamente o fato de que o supermercado, no romance de Eltit, potencializa de modo incisivo a inquietação quanto ao modo como é proposta a concepção de ilha urbana nos postulados de Ludmer. Ou seja, ao passo que a pesquisadora fomenta uma crítica ao neoliberalismo, apostando no desvelamento dos seus modos de ler, e no descortinamento de suas políticas e modos de ver, também tem sua inscrição escritural porosa nesse contexto. Então, se a contemporaneidade surge emaranhada e atravessada por certa lógica neoliberal, as discussões propostas pela crítica argentina aparecem marcadas pelo

neoliberalismo, de modo que a pós-autonomia pode encontrar-se vinculada ao capitalismo, e, em algum grau, talvez à revelia da própria Ludmer, conotar um risco de acomodação e efetivação de sistemas políticos.

No romance de Eltit, o supermercado, essa espécie de ilha neoliberal, está posto como núcleo central da narrativa não por acaso; como a escritora alerta o/a leitor/a já na capa do livro:

Mano de Obra es una aguda revisión del proyecto cultural de la aldea global en tanto escenificación de las maniobras de los sistemas dominantes, depositadas en el supermercado posmoderno, que se erige como un museo que exhibe de manera exuberante la nueva alienante condición social (ELTIT, 2002, s/p).

No romance, há um trabalho, não só, mas principalmente, com a linguagem, no intento de criar na escrita esse espaço caótico de dominação e exploração que vigora na sociedade neoliberal, sem, no entanto, se deixar levar pela representação mimética, o que seria cair na própria armadilha do sistema de representação que alimenta a dinâmica mercadológica e midiática neoliberal, cujo resultado poderia confundir-se com certo efeito de alienação.

Dessa forma, a escritora investe num processo escritural auto-reflexivo, a partir do qual edifica um mundo onde a violência simbólica tem no supermercado do Chile neoliberal seu núcleo e ápice. Ainda quanto à citação acima, outro ponto a se ressaltar é a imagem do museu, que, nesse caso, pode apontar para certa espetacularização midiática enquanto algo semelhante à sua “face” neoliberal. Enquanto o museu, tal como conhecemos, procura guardar para salvar, o museu que figura na passagem supracitada se liga a ideia de espetáculo, este último como algo que busca a reprodução, a repetição, mas, nesse ato, condena a imagem ao desgaste e ao esquecimento ou à neutralização de seu impacto em termos político, social.

A propósito, “la estética de la novela *Mano de Obra* se preocupa en crear un mundo alucinante, cuyos materiales apuntan a un sitio de nadie, con personajes cautivos en una agobiante mecánica de sobrevivencia y horror” (ELTIT, 2002, s/p). Nesse espaço, “estalla la violencia como sitio programático de la degradación humana hasta convertir los cuerpos en zonas residuales” (ELTIT, 2002, s/p). Na narrativa, encerrados numa atmosfera de horror e medo que vigora no estabelecimento, os funcionários se encontram martirizados pelos clientes e também pelos supervisores, que buscam o menor deslize para despedi-los – “La cámara retiene la relevancia de cualquier preciso signo que va a ser analizado después – en una sesión más que extenuante – por el supervisor de turno” (ELTIT, 2002, p. 34). Note-se que se exerce um olhar panóptico sob estes sujeitos. O interessante é que esse olhar que os supervisores

direcionam sob os outros funcionários também se mostra alienado, posto que eles (os supervisores) também são vigiados por seu(s) chefe(s). Nesse caso, o que se constrói é o espaço de ação de um neoliberalismo cujo “espetáculo” consiste na explicitação da precariedade, do medo, da insegurança e das incertezas dos sujeitos que têm pouca opção ou força para enfrentá-lo, exceto, talvez, por vias laterais.

La naturaleza del súper es el magistral escenario que auspicia la mordida. Oh, sí, los pasillos y su huella laberíntica, la irritación que provoca el exceso, los incontables árboles (artificiales pues) con sus luces inocuas. La música emblemática y serial. Un conjunto armónico de luces correctamente conectadas a sus circuitos actuando de trasfondo para abrir el necesario apetito que requiere la fiera. Y aquí estoy yo, en plenitud, protagonizando el espectáculo intransable de las horas (ELTIT, 2002, p. 72).

Essa fera que sempre está à espreita, e parece ameaçar diariamente, é simultaneamente política, econômica e simbólica. O que se apresenta é, então, a persistente problemática entre a força de trabalho e o regime neoliberal implantado. Dito de outro modo, através da escrita, Eltit coloca em cena certa imagem da classe trabalhadora emergente: são os “outros”, cuja existência é “justificada” para que desde “baixo” o sistema possa crescer criando mão-de-obra domesticada a serviço da mercadoria e de consumidores com suas pseudo-necessidades. O supermercado se constitui, pois, como um espaço de produção e circulação de um tipo de controle social e político, enquanto que os funcionários, fragmentados, móveis, em crise, atuam como organismos que tornam possível e viável a compra. Não é a toa que, no romance, o cheiro de podre seja uma das marcas desse espaço, o que pode sugerir o apodrecimento das relações que se estabelecem nele.

Contudo, se *Mano de Obra* vai de certa forma de encontro ao sistema neoliberal, também não podemos perder de vista sua inscrição dentro desse contexto histórico e político. Aliás, inscrição não só do livro, mas também daquilo que a narrativa denuncia.

Nesse sentido, dialogando com Alves (2021), afirmamos que por um lado esse texto projeta uma relação de tensão e ambiguidade com as políticas do neoliberalismo, e, por outro, sua inscrição no relato neoliberal é porosa. Assim, essa escritura parece colocar em evidência a tensão entre os fundamentos e a práxis neoliberais, na medida em que se inscreve tanto no relato global neoliberal, quanto se desinscreve dele e o problematiza na enunciação, desmascarando-o ironicamente.

Já no que concerne à *La Villa*, na medida em que essa narrativa também admite uma leitura etnográfica (mesmo que em certo nível problemática), poderíamos pensar o dispositivo da ilha como algo que pode ser agenciado pelo discurso neoliberal pautado no gosto pela

periferia como algo “exótico” (como vemos no trecho do romance: Era casi como ver visiones, de lejos, y acentuaba esta impresión fantástica”). Nesse sentido, dialogamos com Lidia Santos (2013, p. 10), quando a pesquisadora afirma que “a novela *La villa*, evidencia como as zonas liminares e exóticas, estão, cada vez mais, localizadas no perímetro urbano das cidades. O estranhamento que provocam na imaginação dos argentinos é o tema dessa novela”. Nesse caso, o interessante é que esse estranhamento se configura como um exotismo que vende. Ou seja, se, por um lado, Aira se revela como um autor que se escapa a qualquer intento de classificação, por outro, vem deixando seguidores que são também consumidores das imagens da favela que ele (re)cria a partir escrita. Em suma, é esse movimento de inscrição e desinscrição na/da escritura que vemos em *La Villa* e em *Mano de Obra*, em relação ao neoliberalismo, que nos permite problematizar se realmente a noção de ilha urbana proposta por Ludmer se configura como sendo uma alternativa lateral ao regime neoliberal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aira e Eltit, ao escreverem *La Villa* e *Mano de Obra*, respectivamente, não almejam produzir um documento acerca da sociedade de consumo, nem dos sujeitos marginalizados e periféricos, mas trabalham desde a escritura e o estético, problematizando o que por vezes é invisibilizado nos meandros sociais e literários. Nesse processo, ganha importância o modo como os escritores constroem através da escrita sujeitos e espaços des/territorializados, assim como trabalham as relações de conexões e colisões que se estabelecem entre os mesmos.

Em tais narrativas, os espaços estão definidos com base em certa mobilidade, uma vez que se apresentam em mutação no que concerne à ocupação dos personagens nesses meios. É como se, habitados por esses sujeitos, tais geografias espaciais se encontrassem desconexas em relação às coordenadas de mapas, ainda que apareçam as rasuras do que ali se afigura. A composição desses territórios forma (e é formada por) um tipo de marginalidade que não se configura como imóvel, estática; pelo contrário, aposta no deslocamento como meio de sobrevivência e nesse descolamento os sujeitos se constituem. No romance de Aira, as coordenadas do Bajo Flores “mudam” de lugar todas as noites, ou várias vezes por noite, como estratégia para despistar aqueles que, não sendo parte desse meio, tentam invadi-lo. Já em *Mano de Obra*, os corredores do supermercado parecem verdadeiros labirintos, recantos por onde os funcionários se deslocam constantemente tentando fugir dos clientes. Nele, o espaço (neoliberal) revela sua face opressora e vigilante.

São esses espaços lugares marcados por redes ideológicas que colocam em tensão os modos de habitar; são “constrangeografias da globalização”, lugares simbólicos que se configuram em meio a relações de poder, “pero el punto importante es que portan en su forma misma la fractura y la fuga, ya que el movimiento, aquello que impide la fijeza, se convierte en la única forma de insubordinación a las diferentes formas de poder” (BARRIENTOS, 2019, p. 06). É precisamente nesse ponto em que romances como *La Villa* e *Mano de Obra* podem levar a uma reflexão acerca da noção de ilha urbana, como uma concepção que ao invés de proporcionar uma alternativa lateral ao sistema neoliberal, pode deslindar uma face da própria lógica neoliberal.

REFERÊNCIAS

AIRA, César. **La Villa**. Buenos Aires: Emecé. 2001.

ALVES, Wanderlan. (Re)Considerações sobre a pós-autonomia em tempos de radicalização neoliberal. In: ALVES, Wanderlan. **Literatura Comparada: ciências humanas, cultura, tecnologia**. Porto Alegre : Class, 2021.

BARBA, Eugenio. **Teatro: solidão, ofício, revolta**. São Paulo: Dulcina Editora. 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**. (trad. Leyla Perrone-Moisés). 14 ed. São Paulo: Cultrix. 1977.

BARRIENTOS, Mónica. **La pulsión comunitária en la obra de Diamela Eltit**. Estados Unidos: LatinAmericaResearchCommons. 2019.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante**. (Trad. MichèleGuillemont). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. (Trad. Rafael Godinho). Lisboa: ASSÍRIO & ALVIM. 1975.

ELTIT, Diamela. **Mano de Obra**. Chile: Seix Barral. 2002.

FRANÇA, Bárbara Xavier. Estranheza e vertigem na literatura Latino-americana contemporânea: pensar as ilhas contemporâneas em “La villa” e “OpisanieSwiata. Belo Horizonte: **Teoria, Crítica Literária, outras Artes e Mídias**. v. 23. n. 2. p. 122-135. Maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/download/.../1125611392>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

LUDMER, Josefina. **Aqui América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2013.

LUDMER, J. Literaturas posautónomas. **Ciberletras** – Revista de crítica literaria y de cultura, n. 17, p. 01-04. 2007. Disponível em: <<http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v17/ludmer.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

LUDMER, J. Notas para Literaturas posautónomas III. **Blog de Josefina Ludmer**, 2010. Disponível em: <<http://josefinaludmer.wordpress.com/2010/07/31/notas-paraliteraturasposautonomas-iii/>>. Acesso: 29 jun. 2018.

ORTIZ, Renato. **Otro Territorio**: ensayos sobre el mundo contemporáneo. (Trad. Carlos Sánchez). Convenio Andrés Bello. 1998.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco. 2000.

SANTOS, Lidia. Ni nacional ni cosmopolita: la literatura hispanoamericana contemporânea. **Cuadernos de Literatura**. vol. XVII. nº33. 2013, p. 282-298.

A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTO “O HOMEM DO VALE”, DE MARCELA SERRANO

Maria de Fátima ALBUQUERQUE¹⁸⁷
Isis MILREU¹⁸⁸

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos o poder humanizador e até catártico que a Literatura possui, assim como a música, o teatro e outras formas de artes, destacamos a relevância da representatividade, nos textos literários, de temáticas que ensejam discussão sobre questões fundamentais na sociedade contemporânea. Uma delas é a da violência de gênero. Apesar de avanços no combate à violência contra a mulher serem perceptíveis, como a criação de leis e diversas iniciativas da sociedade civil e dos movimentos feministas, este crime de violação aos direitos humanos continua persistindo e suas estatísticas são alarmantes, em todo o mundo.

Se esse tema pareceu ser desinteressante para os literatos que compunham, historicamente, o cânone literário, ele tem se mostrado muito significativo para a literatura escrita por mulheres; Pensamos que esse interesse em ficcionalizar a violência de gênero na literatura de autoria feminina, sobretudo a contemporânea, está consoante com um dos pontos defendidos pela crítica feminista, que, entre outras questões, defende a promoção da literatura feita por mulheres como representações da experiência feminina no meio social. Em outras palavras, as “[...] mulheres recriam em suas obras um imaginário que está ancorado no local e no momento histórico em que vivem.” (FIGUEIREDO, 2020, p.96).

À vista disso, consideramos importante observar as representações dessa violência, buscando identificar as posturas machistas e patriarcais elaborada na obra literária na literatura de autoria feminina atual; além disso, perceber se esse texto literário está atuando como uma ferramenta de intervenção crítica na sociedade e se configurando como um relevante aliado no combate à violência de gênero. Logo, objetiva-se nesse artigo analisar como está ficcionalizada a violência impetrada contra a mulher na literatura de autoria feminina contemporânea e como se coloca a personagem feminina frente à essa problemática?

Para compor o corpus da análise, escolhemos o conto “O homem do vale”, de Marcela Serrano, uma das maiores e mais profícuas escritoras do Chile e da América Latina. O interesse,

¹⁸⁷ fatimaalb@gmail.com, Mestranda em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande.

¹⁸⁸ imilreu@gmail.com, Doutora em Letras – área de Literatura e vida social pela UNESP-Assis, professora da Universidade Federal de Campina Grande.

especificamente, nessa autora sucedeu pela arquitetura de suas obras literárias, nas quais observam-se estratégias narrativas que tentam quebrar paradigmas na literatura já estabilizados pelo cânone ocidental, na medida em que ela nos apresenta personagens que subvertem a ordem imposta por uma sociedade patriarcal e procura se afirmar como sujeito de sua história.

Para fins didático, segmentamos nosso trabalho em três seções. Na primeira, tecemos um breve panorama sobre Crítica Feminista e Literatura de autoria feminina no contexto Latino-americano; já na segunda, discorremos sobre alguns conceitos referentes à violência de gênero, ancorados nos debates propostos pela socióloga brasileira Heleieth Saffioti (2004, 2001, 1999), e a concepção de violência simbólica do filósofo francês Pierre Bourdieu (2012). Por fim, analisamos o conto “O homem do Vale”, evidenciando as formas de violência contra a mulher nele representadas, a partir da trajetória da personagem central da narrativa.

2 CRÍTICA FEMINISTA E LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NA AMÉRICA LATINA

Com o advento do feminismo, como um movimento político-social organizado, em meados de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra, o qual tinha, em seus diferentes momentos, como bandeiras a luta contra a opressão e discriminação da mulher e a defesa da ampliação dos seus direitos civis e políticos, desencadeou uma série de novas perspectivas para se perceber a tradição cultural vigente. Uma delas foi o surgimento de um novo olhar para a condição da mulher em diversas áreas de conhecimento das Ciências Humanas.

Na Literatura, fez surgir uma nova visão para a leitura e para a interpretação dos textos literários, desnudando discursos sedimentados em relação à mulher agora posicionada na condição de sujeito. À luz da crítica feminista, o ato de ler literatura passa, nas palavras de Zolin (2009, p. 218), “[...] a tentar romper com os discursos sacralizados pela tradição, nos quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação”.

Retomando o clássico estudo da crítica literária estadunidense Elaine Showalter, “A crítica feminista no território selvagem” (1994), sobre a crítica feminista, Zinani (2006), nos lembra a existência das duas vertentes dessa corrente norte-americana, que tem a figura da mulher no centro: a primeira delas tem a mulher como leitora e é chamada de leitura feminista ou crítica feminista. De cunho revisionista, essa modalidade analisa a representação da mulher propagada pela literatura, independentemente da autoria.

A segunda, batizada de ginocrítica, “[...]refere-se à mulher como escritora e procura investigar os aspectos pertinentes à produção literária, preocupada em identificar a especificidade dos escritos das mulheres.” (ZINANI, 2006, p. 259). Essa vertente constitui a produção literária das mulheres como objeto primordial e tenta equalizar a balança no âmbito literário, que geralmente foi naturalizado como território do homem.

Sobre isso, vale registrar que a luta das escritoras por voz e autonomia foi revestida de grandes superações. Um terreno um pouco mais íngreme para as literatas latino-americanas escalarem, uma vez que, enquanto a civilização europeia na segunda metade do século XX, vivenciava significativas mudanças nos campos políticos, sociais e econômicos, que impulsionaram também os movimentos feministas inglês e francês, os ventos da mudança chegavam enfraquecidos nessa região, devido aos experimentos oligárquicos, como o período ditatorial, que aqui se instalaram.

No panorama traçado pela professora peruana Sara Beatriz Guardía, no artigo “Literatura e escrita feminina na América Latina” (2013), é possível perceber que “[...] grande parte da literatura de autoria feminina, produzida na América Latina, estabelece relações significativas com a história, na medida em que questiona a própria escritura da história, vista como produto de uma cultura hegemônica e androcêntrica.” (ZINANI, 2006, p. 258).

Guardía (2013) inicia seu levantamento sobre a literatura de autoria feminina no contexto da América Latina com os textos fundadores, destacando a luta pela liberdade de expressão e o direito à educação das mulheres presente nos textos literários da Mexicana Soror Juana Inês de La Cruz (1648-1695). Depois segue para o século XIX, quando a América Latina vivia o período pós-independência e a situação das mulheres permanecia imbuída na cultura machista e intolerante bastante impregnada pelo período colonial, quando as escritoras mesmo “[...] excluídas e marginalizadas do sistema de poder, outorgaram voz aos desvalidos excluídos, questionando as relações inter-raciais e de classe” (GUARDÍA, 2013, p.18).

Nas primeiras décadas do século XX, despontam, entre grandes nomes da literatura latino-americana, as chilenas Gabriela Mistral e Maria Luíza Bombal. Nesse período, em meio ao burburinho da primeira guerra mundial, elas se consagram como escritoras que “[...] expressaram um mundo interior pleno de intensidade lírica, posto sem temor, nem vergonha de serem mulheres, de se sentirem artistas e livres.” (GUARDÍA, 2013, p.21). Já na metade desse século, tem-se destaque a mexicana Rosário Castellanos, que deu grande impulso à escrita literária de autoria feminina, com a inserção em suas obras de personagens femininos.

A conjuntura dos anos de 1970 a 1990 se apresenta como angustiante para o contexto feminino. As escritoras dessa época se voltam para si e essa aflição transpassa para sua arte.

Para Zolin, as obras das mulheres desse período remetem à fase fêmea, uma vez que “[...] trazem em seu bojo críticas contundentes aos valores patriarcais, tornando visível a repressão feminina nas práticas sociais, numa espécie de conscientização desencadeado pelo feminismo” (ZOLIN, 2009, p.332). Merecem destaque, aqui, as brasileiras Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Nélide Piñon, a argentina Alejandra Pizarnik e a uruguaia Teresa Porzecanski, que retoma os horrores do período ditatorial, também registrado nessa época.

Por fim, na literatura contemporânea, a teórica destaca o novo *Boom* da literatura latino-americano, que são as obras escritas por mulheres, com destaque para *Nosotras que nos queremos tanto* (1991) e *La casa de los espíritus* (1982) das chilenas Marcela Serrano e Isabel Allende, respectivamente; *Arráncame la vida* (1986) da mexicana Ángeles Mastretta e *Como agua para chocolate* (1989) de Laura Esquivel, também do México.

Contudo, com as notáveis mudanças nos espaços sociais e culturais, que trouxeram transformações para a mulher, percebe-se atualmente uma escrita de autoria feminina mais atuante nas causas políticas e sociais. Outrossim é a destituição do olhar único que vigorava para questões que lhe diziam respeito, que por séculos tinham descrição baseada no discurso único do sistema androcêntrico - tendência a assumir o masculino como padrão de representações coletivas, comportamentos, pensamentos ou experiências, numa sociedade.

Sendo assim, discutir através da literatura de autoria feminina sobre temas, a exemplo, do adultério, do casamento, da maternidade, da sexualidade e da violência contra a mulher, tentando observar na representação de sistemas patriarcais e sexistas ali ficcionalizadas, os mecanismos violentos, como forma para manter o poder sobre as mulheres, é questionar e caminhar rumo à desconstrução de papéis já sedimentados de vítimas para a mulher, diante da violência de gênero, problemática que será melhor explanada no tópico a seguir.

3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ALGUNS CONCEITOS

“Cuando era niña, en Chile, escuché muchas veces un dicho que era común en esa época: ‘quien te quiere te aporrea’, que significa algo así como ‘quien te quiere te trata mal’. Esta frase – aceptada entonces sin muchos cuestionamientos – hoy a todas luces se ha convertido en lo que verdaderamente es: un silencio cómplice frente a la violación a los derechos humanos de las mujeres.”

Michele Bachelet

Considerada uma das maiores pautas da agenda feminista, a violência de gênero se configura também como uma das mais desafiadoras nesse cenário. Conforme ilustrado na epígrafe composta por um trecho do discurso de Michele Bachelet (ex-presidente da República

do Chile e Diretora Executiva da ONU Mulheres), ao longo da história, esse crime era socialmente aceito, até encorajado, em nome da honra, numa sociedade que reduziu o papel social da mulher à condição única de objeto. Nessa lógica, “[...] la violencia de género esconde, o quizá sería más adecuado decir que pone de relieve, una consideración de la mujer como un ser inferior, que “pertenece” a aquel que sobre ella ejerce violencia, y que ha de someterse al señorío de otro.” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 163).

Seguindo esse pensamento, sobre a condição feminina em um contexto histórico-cultural, tomemos então como assertiva a aceitação de violência de gênero como expressão do patriarcado. A afirmativa tem embasamento na teoria da socióloga brasileira, feminista marxista e estudiosa da violência de gênero, Heleieth I. B. Saffioti (1999, 2001, 2004).

Compreendendo a violência contra a mulher sob a lente de gênero, a teórica brasileira afirma que a raiz desse tipo de violência está muito além da dominação, adicionando também em sua análise a vertente da exploração, a partir do nó que tece entre os sistemas patriarcado-capitalismo-racismo; segundo ela, o “[...] poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (SAFFIOTI, 2004, p. 31). Diferindo de outras abordagens sobre a temática da violência de gênero, que desenham a mulher como vítima ou cúmplice, essa abordagem percebe a mulher como um sujeito social autônomo, mas historicamente vitimada pelo controle social do homem.

Para evitar confusões tão comuns, quando envolve o uso do termo violência de gênero, faz-se necessário a exposição de alguns conceitos: o primeiro deles é o de gênero. Nos anos de 1990, numa tentativa de superar a definição simplista no duo masculino/feminino, as feministas passaram a reivindicar a correlação da violência com a condição de gênero, a partir do conceito publicado em na obra *Gender: a useful category of historical analysis* (1988), de Joan Scott.

A definição da teórica estadunidense envolve duas partes: “[...]1.é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; 2. uma forma primeira de significar as relações de poder” (FIGUEIREDO, 2020, p. 22). Partindo dessa ampla definição, que enseja divergências nas diversas facetas do movimento feminista, Saffioti (1999, p. 82) resume o entendimento comum entre elas: “[...] o gênero é a construção social do masculino e feminino”.

Para afunilar essa definição nos estudos da violência em razão de gênero, uma vez que ela não marca relações de desigualdade e poder entre os sexos, como acontece nos conceitos de patriarcado, falocentrismo ou viriarcado, a socióloga brasileira defende o entendimento de gênero não só como uma categoria de análise, mas também como uma categoria histórica; pois

assim é possível articular gênero e patriarcado, sinalizando-os para o vetor da dominação-exploração, presente no cerne dessa violência.

Como, cultural e historicamente, as mulheres não possuem um projeto de dominação-exploração sobre os homens,

[...] fica, assim, patenteado que a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura. (SAFFIOTI, 1999, p.83).

Isso porque, o uso da força, nas relações de gênero, como mecanismo de controle, externalizadas nas agressões e ameaças, recai sobre as mulheres e não sobre os homens. Essa retomada é importante também para a distinção entre os termos violência de gênero, doméstica e familiar, usados erroneamente como sinônimos.

Citando o artigo primeiro da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, conhecida como “Convenção de Belém do Pará”, de 1994, a professora em Direito Constitucional da Universidad Carlos III, de Madrid, e especialista em estudos de gênero Itziar Gómez Fernández (2012, p. 163), sustenta que “[...] debe entenderse por violencia contra la mujer a cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”. Dessa definição, devemos atentar para a afirmação “cualquier acción o conducta, basada en su género”, numa tradução livre, de como qualquer ação ou conduta violenta com base no gênero da pessoa agredida, como fio norteador para distinguir as violências de gênero, doméstica e familiar.

A violência de gênero é definida como uma categoria mais geral de violência, que abarca a violência contra a mulher, a doméstica e a familiar. No Brasil, a violência de gênero é utilizada como sinônimo para a violência contra a mulher. A familiar, é “[...] aquela que envolve membros de uma mesma família extensa ou nuclear, levando-se em conta a consanguinidade e a afinidade” (SAFFIOTI, 1999, p. 82).

Já a violência doméstica não se restringe apenas membros da família extensa ou nuclear, mas também em residentes, de forma integral ou parcial, na mesma moradia que seu agressor; podemos chamar também de violência doméstica, aquelas por exemplo cometida por empregadores domésticos contra pessoas que prestam serviços em suas residências. Com isso, tem-se que essa modalidade de violência de gênero tem hegemonicamente lugar marcado, o domicílio.

Cabe aqui também anexar a esse rol, a violência perpetrada através do conceito de dominação simbólica, cunhado por Pierre Bourdieu, em que a própria dominação já se constitui

como uma prática violenta, quando estabelece a visão falocêntrica como a ordem natural das coisas. Logo, o filósofo francês concebe violência simbólica como uma

[...]violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2012, p. 08).

Protocolada em estudos anteriores sobre violência de gênero no Brasil, a violência simbólica são modelos preestabelecidos esses que vão sendo petrificando em nosso consciente coletivo, através de instituições, como Família, Igreja, Escola ou Estado, entre outras, e que [...] impregna corpo e alma das categorias sociais dominadas, fornecendo-lhes esquemas conformes a esta hierarquia, como já havia, há muito, revelado” (SAFFIOTI, 2001, p. 118). Dito isso, ressaltamos que é apenas nessa acepção de violência simbólica que a corrente de análise embasada na Dominação patriarcal vai recepcionar a ideia da mulher como cúmplice da violência.

Seguindo o pensamento da socióloga brasileira, que toma gênero sempre como primazia do masculino, temos então que as concepções de gênero, família e território domiciliar contêm hierarquias, nas quais os homens figuram como os dominadores-exploradores (SAFFIOTI, 1999, p. 84). Então, se essa concepção de gênero referente aos tipos de violência contra a mulher cabe na chancela, por que a ausência de consenso entre os termos causa tanta indisposição entre os atores envolvidos com a questão? Saffioti defende que a importância dessa diferenciação está no trabalho de prevenção e combate à violência de gênero. Justamente para levantamento de dados e desenvolvimento de políticas voltadas para cada eixo da violência, uma vez que mais rápido antecipar a identificação do problema, bem como os papéis - seja de agressor ou vítima, envolvidos na situação.

Muito se tem avançado na agenda, no entanto os números da violência ainda são assustadores. Segundo Fernández (2012, p. 166), no Chile, “[...] entre 1990 y 2007, más de 900 mujeres chilenas fallecieron por causa de homicidio; la gran mayoría a manos de sus parejas o ex parejas” esse recorte de dados é apenas uma amostra alegórica diante da extensão do problema.

De acordo com dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, na América Latina, 45% das mulheres declaram ter sofrido ter sofrido violência ou ameaças por parte de seus parceiros. Segundo relatório atualizado dessa Comissão, que efetuou pesquisa com seis países da região, nesse contexto pandêmico do novo Coronavírus, em média 1 em cada 3 mulheres foi vítima ou vive violência física, psicológica ou sexual por um perpetrador que era ou é seu companheiro, o que compreende o risco da violência letal: o

femicídio ou femicídio. Esses números, além de servirem para ilustrar o grande problema da violência de gênero, servem para ratificar a necessidade urgente de se falar desse problema de saúde pública, que é mais agravado na América Latina, mas que afeta mulheres na maioria dos grotões do mundo.

4 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM “O HOMEM DO VALE”

“O homem do vale” é um dos vinte contos que compõem o livro *Dulce enemiga mía*, de Marcela Serrano, publicado no Brasil, em 2014, pela editora Alfaguara, com o título em português de “Doce inimiga minha”. A escritora chilena fez sua estreia na literatura em 1991, com a obra *Nosotras que nos queremos tanto*, romance que lhe rendeu os prêmios Municipal de Literatura de Santiago e Sor Juana Inez de la Cruz. A autora possui uma extensa bibliografia, com expressiva recepção por parte dos leitores em seu país, tendo sua obra traduzida em várias línguas e com algumas adaptações para o cinema.

Narrado em primeira pessoa, por uma narradora- personagem, o enredo de “O homem do vale” é centrado na vida da Pascuala, uma mulher que vive em situação de violência doméstica, junto com o filho pequeno, impetrada por seu marido. A narrativa percorre a vida da personagem, desde a infância até o exato momento em que ela decide dar um basta nas agressões a que é submetida unto com o filho.

Os personagens do conto são: Pascuala, a protagonista; Josecito, seu filho, ainda bebê; Rodolfo Sanhueza, o Rato, marido de Pascuala e pai de Josecito; a Maruja, mãe de Pascuala, que morre quando essa tem 15 anos; Senhora Um, dona da fazenda, na qual a mãe de Pascuala era empregada; Senhora Dois, empregadora da personagem central, antes dessa se casar e, por fim, Eufêmia, a vizinha e única amiga de Pascuala.

Quanto ao tempo da narrativa, este é caracterizado como psicológico, pois a narradora vai contando os episódios através de *flashbacks*, o leitor vai montando a narrativa pela exposição de acontecimentos através das memórias dela. Sobre o espaço, temos: a fazenda da Senhora um; a casa da Senhora dois e a casa que ela mora com o marido e o filho, no povoado Aconcagua Sur, em Quillota, região metropolitana de Santiago, no Chile.

O conto se inicia com uma revelação impetuosa de Pascuala, sobre uma importante resolução que tomou sobre sua vida e anuncia que reagiu a situação violenta com que sofre em toda narrativa, quando diz: “[...] “Por fim desatou-se a tormenta. Entrei em ação.” (SERRANO, 2014, p. 105), ela nos remete ao desfecho final da narrativa.

Desse modo, a narradora nos põe em contato com uma escolha narrativa já bem particular de Marcela Serrano e que pode ser percebida também em alguns dos contos dessa coletânea, que é a escolha de antecipar o clímax, ou seja, aquele “[...] momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo” (GANCHO, 2002, p.8, com isso a narrativa consegue “fisgar” o leitor, deixando-o curioso para saber a qual decisão ela se refere.

Antes disso, para nos situar como ela chegou a esse momento difícil de sua vida, a protagonista retoma sua vida desde o seu nascimento até se casar, grávida aos dezoito anos de idade, com um homem do vale do Aconcágua: a mãe de Pascuala, Maruja, era empregada na casa da Senhora Um, como a narradora chama sua primeira protetora, quando engravidou de um homem desconhecido da região do vale, onde ficava a fazenda.

Sem condições prover a criança sozinha, sua mãe tencionou abortá-la, o que só não fez por intervenção da empregadora, alegando questões religiosas. Quando nasceu Pascuala se tornou o grande afeto da dona da fazenda, passando a ser criada, até os doze anos de idade, com toda regalia de filha da patroa, e para ter uma sina diferente da sua mãe. A senhora um nutria o sonho de Pascuala ser universitária e dizia que “[...]nenhum homem do vale vai vir engravidá-la, para isso você tem cabeça, me dizia, e não vai limpar a sujeira alheia.” (SERRANO, 2014, p.108).

No entanto, com a morte repentina da Senhora Um, ela e a mãe foram postas para fora da fazenda pelos filhos da patroa. Nessa época, Pascuala tem a primeira quebra de expectativa para sua vida, o que se repetiu três anos depois, também com a morte repentina da mãe. A oportunidade de se refazer vem quando esta arruma emprego na casa da Senhora dois, no vale do Aconcágua, a quem lhe incentivava a estudar, mas é nessa época que ela se envolve com Rato - um homem do vale - e acaba engravidando dele. Esse resultado soa para a protagonista como um encontro com o seu inevitável destino de mulher, como percebemos nessa fala de Pascuala:

Eu já havia completado a maioridade quando me aconteceu o que acontece a todas: fiquei grávida. De um homem do vale, como minha mãe, só que do vale do Aconcágua. Talvez também como minha avó, não sei, não a conheci. Não há quem se livre, meu Deus! (SERRANO, 2014, p.116)

Grávida, sem emprego, nem família, ela não percebe outra alternativa para sua vida senão o de ir morar com o Rato em um espaço improvisado, numa região pobre de Santiago. Lá ela assiste o desapontar dos comportamentos agressivos e machistas que o marido já demonstrava, muito antes dela casar com ele, claramente percebido na passagem:

O Rato não era flor que se cheire, pensando bem. Tinha maus hábitos. Dormia o dia inteiro — bom, por culpa de seu emprego —, bebia muito, fumava mais de um maço por dia, só comia besteira, nunca uma refeição decente porque detestava cozinhar, não era muito limpo e tinha um gênio dos diabos. Quando explodia, era melhor não estar por perto. E ainda por cima o babaca era mandão. (SERRANO, 2014, p.115)

Comportamentos esses que ela ignorou porque não tinha projeto de casamento, muito menos com um homem do vale, como tinha sido o pai que ela nunca conheceu. Pascuala planejava trabalhar para ser livre financeiramente, mas seus planos que foram ceifados pela gravidez indesejada. Trabalhou toda a gestação na casa da Senhora Dois, mas depois do nascimento de Josecito, passou a depender, exclusivamente, das finanças do companheiro. O que lhe acarretou suportar diversos episódios de violência moral e psicológica por parte do marido, através das constantes humilhações, que lhe tomava como alguém fútil e luxuosa:

Pedi ao Rato que me comprasse uma máquina de lavar roupa, mesmo que pequena e usada, expliquei que minhas mãos estavam acabadas de tanto lavar. Ele me encarou como se eu fosse uma demente, é isso que a princesinha quer? disse, e caiu na gargalhada. (SERRANO, 2014, p.117)

Dessa passagem, percebe-se que os desacatos a que ela era submetida e que vinham, sobretudo, pelo controle que o marido exercia sobre toda a renda que circulava na casa, que também é evidenciada nesta outra parte da narrativa, quando ela afirma que “[...] O salário do Rato não nos bastava. E ele não me repassava nada, dava um jeito para eu ter que pedir. Quando se negava, eu ficava louca, tenho que comprar carne, o menino precisa comer direito, começava a berrar [...]” (SERRANO, 2014, p.117).

Essa postura dele é previsível em homens abusadores, que se utilizam do poder financeiro para manter as companheiras sob controle, “[...]haja vista o uso do patrimônio, que homens fazem para subjugar suas mulheres. A ameaça permanente de empobrecimento induz muitas mulheres a suportar humilhações e outras formas de violência” (SAFFIOTI, 1999, p. 87). Como previsto, logo depois desse episódio, Pascuala sentiu na pele a escalada de violências físicas contra ela, que só se tornavam piores e mais constantes a cada dia:

A primeira vez que ele me bateu foi numa dessas, eu pedi grana e, quando ele disse que não, gritei e gritei: que ele era um pão-duro de merda, e a alimentação do seu filho?, e que eu não era uma preguiçosa, que a falta de trabalho era por causa do menino. Uma bofetada só, forte e bem-dada (SERRANO, 2014, p.117).

A postura do marido remete ao projeto de dominação-exploração do patriarcado, sistema entendido como um pacto masculino para garantir a opressão das mulheres (SAFFIOTI, 2004, p.104), que naturaliza papéis social e historicamente construídos para manter essa ordem. A ideia social e culturalmente construída de que as mulheres devem servir a seus maridos é ilustrada nesse trecho, em que Rato trata Pascuala como alguém que lhe deve servidão:

Pascuala, vá me comprar cigarros. Pascuala, me traga a roupa limpa. Pascuala, vá me buscar a Pilsen no armazém. Pascuala, faça este garoto de merda calar a boca. Eu era sua empregada dentro de casa, serviço por vinte e quatro horas, e ele não me pagava salário. (SERRANO, 2014, p.119).

Dessa lembrança da narradora-personagem, percebe-se que o comportamento do Rato é harmonioso com a perspectiva da dominação simbólica, tal qual preconiza Bourdieu (*apud* Saffioti, 2001, p. 119), ao dizer que “[...] o poder masculino atravessa todas as relações sociais, transforma-se em algo objetivo, traduzindo-se em estruturas hierarquizadas, em objetos, em senso comum”. Na compreensão machista do Rato é obrigação da esposa lhe servir e somente a ela cabe a atribuição das atividades domésticas. No entanto, Pascuala não compactua desse entendimento dele. Em muitos momentos ela argumenta contra suas exigências e apenas cede com medo de sofrer represálias violentas.

Outra violência sofrida por Pascuala constantemente em sua residência é a sexual. Agressão que é retomada por essa rememoração da narradora:

[...]às vezes quando acabava de comer me puxava pelas pernas, venha cá, minha negra, dizia, e eu escapulia, como ia ter vontade de me meter na cama com aquele porco?, e ele percebia e me dava uma bofetada. [...]Vou castigar você e te deixar sem grana. Ou abre as pernas ou eu te arrombo. (SERRANO, 2014, p.118-119).

Pela passagem, percebe-se o uso da força e coação da mulher para obrigar a relação sexual, o que se configura como estupro. Uma vez que a personagem é forçada ao ato sexual por meio da violência física e psicológica impetrada por agressões e ameaças.

A crescente rotina de violências levava Pascuala a um completo estado de tensão em sua própria casa, conforme vemos dessa na passagem abaixo:

O Rato acordava na hora do almoço, nunca antes, era preciso andar na ponta dos pés, aí se o menino chorasse, não fosse despertá-lo que ele se enfurecia. Sempre a mesma coisa: abria um olho, só um, pegava o isqueiro na mesa capenga ao lado da cama, acendia um cigarro, tragava profundamente e então — só então — se podia falar com ele. (SERRANO, 2014, p.118).

Por essas torturas psicológica a que era submetida diariamente, percebe-se que a narradora apresentava um quadro de ansiedade, que se tornava mais forte com a expectativa do retorno do marido para casa, depois do trabalho, pois esse, ao adentrar na residência já berrava por ela, o que a fez inclusive odiar seu próprio nome.

Pascuala, ao descrever seus dois lares anteriores, em comparação com o que mora no momento, evidencia um interessante contraste entre eles, que nos permite refletir sobre o estado emocional dessa narradora-personagem. A presença do verde em suas lembranças, quando descreve saudosamente as matas, pomares, florestas e frutas, presente nas casas das Senhoras Um e Dois, enquanto que no vale do Aconcágua, ela

apresenta como um lugar marrom, enlameado e sem vida; ela relembra, ironicamente, que está em uma região rica em água, condição necessária para o surgimento da vida:

Não sei o que aconteceu com o verde, o fato é que não há nada desta abençoada cor. Aqui nunca se plantou uma árvore. Você vai até a porta e olha os montes, o de La Campana é o mais majestoso, ali, sim, é que está o verde, como é que pode, eu vivo no centro do vale do Aconcágua, terra fértil e valiosa [...] (SERRANO, 2014, p.106)

Desse trecho, percebemos que a descrição do ambiente está em consonância com o espírito atormentado e sem esperanças, em que vive a protagonista, devido os constantes e diversos episódios de violência praticados contra ela, desencadeando consequente e inevitavelmente um quadro em que o abuso emocional também está configurado em sua vida.

Aproveitamos esse *hall* de relatos violentos da protagonista, para trazer algumas constatações sobre violência de gênero que não podemos deixar de perceber no conto: a primeira é sobre a modalidade de violência de gênero que se percebe nessa narrativa; considerando que as agressões ocorrem dentro da casa, dizemos que estamos diante de um caso de violência doméstica, já que esta tem lugar, predominantemente, marcado no interior do domicílio e é perpetrada por um homem que pressupõe controle hierárquico contra a mulher e o filho.

A segunda é que as diferentes formas de violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem de forma isoladas. Sobre isso, Saffiotti, resgatando a dificuldade da utilização do conceito de violação das integridades física, sexual, emocional, moral, concluiu que “[...] qualquer que seja a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente. Certamente, pode-se afirmar o mesmo para a moral”. (1999, p. 84). Além disso, a violência de gênero é progressiva; isso não quer dizer que não possa ocorrer uma agressão física, sem antes ter havido sinais por meio de outros tipos mais sutis de violência.

A última constatação sobre a questão da violência no conto de Serrano está relacionada à reação das mulheres frente a situações de violência. Apesar de estarmos falando de controle de poder exercido através da força física, onde biologicamente os homens saem vencedores, isso “[...] não significa que a mulher sofra passivamente as violências cometidas por seu parceiro. De uma forma ou de outra, sempre reage” (SAFFIOTI, 1999, p. 83). No conto percebemos que Pascuala esboçou reação várias vezes, nesse trecho temos uma dessas:

Até que um dia eu disse: se você botar a mão em mim, vou te acusar. Vou procurar a polícia e a senhora do parque, e você perde o emprego. Foi má ideia dizer isso: ele ficou vermelho, a cara parecia aqueles sóis do entardecer dos cartões-postais, pulou em cima de mim, me puxou pelas pernas, me jogou no chão e me deu um pontapé. Depois outro. Em pleno ventre. (SERRANO, 2014, p.12)

Além de ter seu grito abafado pelo medo de apanhar novamente, pesava também a questão financeira. Das outras vezes em que ficou tentada a denunciar o marido, Pascuala sem emprego e sem ninguém a quem recorrer recuou. Sobre essa desistência pela dependência econômica, Saffioti (1999, p. 83) enfatiza que “[...] raramente uma mulher consegue desvincular-se de um homem violento sem auxílio externo. Até que isto ocorra, descreve uma trajetória oscilante, com movimentos de saída da relação e de retorno a ela”.

Além do medo e condição financeira, Figueiredo lembra dos outros fatores que envolvem emoções e sentimentos (vergonha, humilhação, admiração, paixão, etc.), das mulheres, que as fazem refém do seu dominador. Segundo ela, isso “[...] não se trata de atribuir às mulheres responsabilidade/culpa pela submissão, mas a violência física e simbólica aprisiona mulheres em relações amorosas abusivas que muitas vezes redundam em feminicídio.” (FIGUEIREDO, 2020, p.19)

Por vezes, essas reações provocam mudanças repentinas e temporárias no comportamento do agressor. Geralmente, há um abrandamento de suas investidas violentas, muitos se tornam até carinhosos, mas o retorno ao estado anterior é tempestuoso. É a chamada fase de lua de mel. No conto, após agredir a esposa e o filho pequeno, o Rato cessou por completo as agressões contra eles por uma semana, para retomar com mais vigor, quando se sentiu seguro quanto às marcas que tinha deixado nos corpos dos agredidos:

Durante esses dias ele olhava Josecito de esguelha, imagino que para saber que marcas seu pé tinha deixado. Eu, calada. Não falei com ele a semana inteira. Ele morria de vontade de averiguar se eu o tinha denunciado e o que havia dito, eles lá já são experientes, sabem quando uma criança foi agredida, nada de desculpas, pois é, caiu da escada, bateu contra a porta, a doutora conhece de cor essa conversa. E ele estava assustado. (SERRANO, 2014, p.121-122)

Nesse ponto, a situação força a protagonista a escolher entre sua vida e a do seu filho, ou a de seu marido, quando esse chega alcoolizado em casa e investe violentamente contra ela e tenta chegar ao filho. Pascuala então se aproveita do instante em que ele fica inconsciente, devido ao estado de embriaguez, e consegue fugir com Josecito, para a casa da vizinha, Eufêmia. Sobre esse episódio ela narra que,

Eram seis da manhã de um domingo gelado, eu de camisola, meu filhote em seu pijaminha, ambos descalços, encolhidos ao lado do rio à esquerda da ponte de Boco, mas a salvo. Não, não fui ao pronto-socorro nem à polícia. Tive uma ideia mais inteligente. (SERRANO, 2014, p.123)

A parti daí, deu-se o fim da tormenta anunciada por Pascuala no começo do conto, através de um acidente com o gás de cozinha da casa, que ela provoca, enquanto o marido dorme, culminando na morte dele e, conseqüentemente, na libertação de toda violência que mãe e o filho vivenciavam por anos. Esse desfecho inesperado da história, nos faz pensar, entre

outras coisas, no significado do nome Pascuala, que em hebraico quer dizer Páscoa e, etimologicamente, significa passagem; no conto, podemos entender como aquela que passou da morte para a vida, ou ainda, que através da morte de seu agressor, a mulher agredida voltou a viver.

Dessa forma, percebemos Pascuala como uma personagem que se apresenta como sujeito de sua própria história. Pois, quando ela assume sua narrativa, ecoa as muitas vozes que são silenciadas nessa situação de violência abordada na narrativa e privilegia o ponto de vista feminino, em contraponto com outras estratégias narrativas que corroboram com os moldes da ideologia patriarcal vigente, com tendências a emudecer e/ou desacreditar as personagens femininas, a exemplo da personagem Capitu, de Machado de Assis, que mesmo diante da violência de ser acusada de traição é elaborada como uma personagem subjugada, sem voz e sem direito a defesa.

Além disso, quando, a heroína reage e sai de uma situação, que certamente a levaria a ser vítima de feminicídio, ela rompe com paradigmas que coisificam a mulher e a aprisionam no que seria seu “destino de mulher”; importante dizer que no conto essa reação de Pascuala em dar basta ao seu martírio é totalmente desprovida de culpa, o que também configura um elemento diferenciador, tendo em vista que na sociedade patriarcal, as mulheres são treinadas para se sentirem culpadas, até mesmo quando são as vítimas da situação. (SAFFIOTI, 2004, p. 23).

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Das leituras aqui apresentadas, a partir da experiência estética do conto “O homem do vale” da Marcela Serrano, focalizando na temática da violência de gênero ficcionalizada nessa narrativa, faz-se oportuno trazer algumas leituras que experienciamos. Sobre a representação da violência de gênero no conto, pensamos está tipificada como violência doméstica e é evidenciada nas diversas manifestações de violência físicas, sexuais, moral, financeira e psicológicas, perpetradas pelo marido agressivo de Pascuala contra ela no âmbito domiciliar. Além disso, depreende-se que esse tipo de violência cometida contra a mulher resulta do sentimento de poder e superioridade que o homem alimenta em relação à mulher, de querer impor, através do uso da força bruta, o pensamento típico do projeto de dominação-exploração, oriundo do patriarcado.

No tocante às produções literárias feminina, especificamente, a do contexto latino-americano, destacamos que essa literatura ao tratar da violência de gênero, revela em sua gênese o discurso patriarcal, herança do período da colonização; além de evidenciar a posição

das mulheres em relação à violência, conferindo-lhes vozes como denúncia desta realidade vivenciada por mulheres em grande parte do mundo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FERNÁNDES, I. G. A violência de gênero no contexto da América Latina. **Pensar, Fortaleza**, v. 17, n. 1, 2012. p.161-194.

FIGUEIREDO, E. **Por uma crítica Feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GUARDIA, S. B. Literatura e escrita feminina na América Latina. **Anuário de Literatura**, v. 18, p. 15-44, 2013. DOI: 10.5007/2175-7917.2013v18nesp1p15. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/21757917.2013v18nesp1p15>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SERRANO, M. O homem do vale. In: **Doce inimiga minha**. Trad. Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2014.

SERRANO, M. Escritoras.com: Literatura escrita por mujeres. Disponível em: <http://escritoras.com/escritoras/Marcela-Serrano>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SAFFIOTI, H.I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H.I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas. n. 16, p. 155-136, 2001.

SAFFIOTI, H.I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em perspectiva**. v. 13, n. 4, p. 82-91, 1999.

ZINANI, C.J. A. Feminismo e literatura: apontamentos sobre crítica feminista. In: SEDYCIAS, J. (Org.): **Repensando a Teoria Literária Contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015.

ZINANI, C.J. A. Literatura e história na América Latina: representações de gênero. **MÉTIS: história & cultura** – v. 5, n. 9, p. 253-270, jan./jun. 2006.

ZOLIN, L O. Crítica Feminista. In.: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria da Literatura: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009. p. 217-242.

ZOLIN, L O. Literatura de Autoria Feminina. In: ZOLIN, L. O.; BONNICI, T. (Orgs.) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2.ed.rev. e amp. Maringá: Eduem, 2009 p. 274-283.

A QUARTA CAPA E SEUS PARATEXTOS: EFEITOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO MATERIAL E SIGNIFICATIVA DO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO

Fabíola Cordeiro de VASCONCELOS¹⁸⁹
Márcia TAVARES¹⁹⁰

1 INTRODUÇÃO

A atual produção do livro infantil ilustrado vem explorando ricamente as potencialidades da materialidade deste para a criação dos significados. Nessa ótica, os diferentes itens materiais desse livro, neles incluídos os paratextos – elementos verbais ou não que acompanham o texto, reforçando-o e apresentando-o –, assumem uma importante dimensão narrativa e exercem papel crucial na expansão dos sentidos que o texto literário propõe.

No primeiro contato do leitor com um livro infantil ilustrado, desempenham grande importância a primeira e a quarta capas, elementos da materialidade que, funcionando como um chamariz, prestam-se de modo primordial a atrair para a leitura do interior da obra. De maneiras cada vez mais criativas e eficazes, a quarta capa, especificamente, vem sendo experimentada pelos criadores como espaço profícuo à cooptação do leitor, mas também à narratividade e à expressão do que é pretendido pela obra.

Aspecto marcante da quarta capa é a variedade de elementos verbais e imagéticos que podem integrá-la e as diferentes funções que eles assumem na constituição do livro, convidando o leitor à leitura, ao mesmo tempo em que, de algum modo, o preparam e subsidiam para lê-lo, uma vez que fornecem informações sobre o seu conteúdo e características, funcionando como elemento promotor da adesão à leitura, mas também da antecipação e conclusão dos sentidos.

Considerando a relevância da quarta capa para a composição do livro infantil ilustrado e suas possibilidades narrativas, neste texto pretende-se ressaltar o seu papel na constituição significativa desse livro, analisando-se, em diferentes títulos publicados nos últimos anos, as características desse elemento paratextual e dos seus conteúdos, objetivando refletir sobre como podem repercutir no convite à leitura e nas possibilidades do texto literário para narrar.

¹⁸⁹ fabiolacordeiro@uol.com.br, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

¹⁹⁰ tavares.ufcg@gmail.com, Profa. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Com tal propósito, inicialmente focaliza-se o livro infantil ilustrado e suas características, de modo a ressaltar a relevância da materialidade e dos seus paratextos para a apresentação dos sentidos e, em decorrência, para a dimensão narrativa da obra e sua leitura. Na sequência, enfatiza-se o paratexto quarta capa, visando a discutir sua participação na constituição da integralidade do livro infantil ilustrado e sua importância como espaço que, comportando variados conteúdos, vem sendo aproveitado de formas variadas e inovadoras pelos criadores para convencer o leitor da qualidade da obra e, também, para concluir a narrativa, extrapolando o seu final para além dos limites do miolo do livro. Posteriormente, volta-se à observação de como, em diferentes livros infantis ilustrados, o paratexto quarta capa é organizado, os textos múltiplos que podem integrá-lo e as funções que estes cumprem na composição do livro e em suas possibilidades para narrar histórias e para gerar curiosidade e interesse nos potenciais leitores, atraindo-os à leitura e ao conhecimento do conteúdo interior da obra. Por fim, apresentam-se apontamentos conclusivos sobre os aspectos tratados, enfatizando a relevância da quarta capa na constituição material e significativa do livro infantil ilustrado.

2 LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: MATERIALIDADE, PARATEXTOS E POSSIBILIDADES SIGNIFICATIVAS

Situado entre objeto de arte e literatura, o livro infantil ilustrado pertence ao domínio da literatura para crianças e, como a recente produção editorial vem demonstrando, é cada vez mais elaborado e criativo material e conceitualmente. Por suas implicações lúdicas, narrativas e estéticas, é o formato mais frequente na atual literatura infantil (NAVAS; RAMOS, 2020).

Sua principal característica é uma intrínseca articulação entre as linguagens visual e verbal que maximiza as possibilidades significativas e, por isso, coloca muitas exigências ao leitor. Nele, destaca-se a presença das imagens que, embora predominantes nas páginas, demandam a linguagem das palavras, com a qual, em interrelação, constituem uma totalidade.

Atualmente, é impossível pensar em um livro, sobretudo para crianças e jovens, sem considerar seus elementos formais e até mesmo táteis. Por isso, fator de muito destaque na produção contemporânea do livro infantil ilustrado é a exploração das potencialidades de sua materialidade para a criação dos sentidos.

Caracterizando o livro como um objeto multimodal que integra diferentes linguagens e requer uma leitura capaz de dar conta dos múltiplos significados sugeridos por tal integração, Navas e Ramos (2020) salientam que, por esse motivo, ele deixou de ser apenas um conjunto

de páginas encadernadas e envolvidas por uma capa. No que toca especificamente o livro infantil ilustrado, com base em Linden (2015 *apud* NAVAS, RAMOS, 2020), afirmam a importância da materialidade na constituição desse objeto. Nessa perspectiva, elementos como dobras, dimensões, texturas, cores, gramatura da página, tipografia, entre outros assumem papel narrativo e contribuem para expandir os sentidos do texto literário.

É por meio dos aspectos materiais que tal texto se concretiza e é oferecido ao conhecimento do leitor. Recorrendo à concepção de Charaudeau, Mattos *et al.* (2016) apontam que múltiplos domínios estão envolvidos na organização formal desse texto, um dos quais é o da *mise en scène* textual, ou seja, da forma como os paratextos editoriais são organizados no livro, dispositivo no qual o texto literário se materializa. Com base nas concepções de Genette¹⁹¹, as autoras pontuam que tais paratextos referem-se ao conjunto de elementos verbais e não verbais que, no livro, cumprem a função de apresentar e reforçar o texto, desempenhando uma ação sobre o público leitor, a fim de promover uma acolhida mais efetiva ao texto e sua leitura.

Além do mais, os diferentes aspectos da materialidade do livro infantil ilustrado, entre os quais se situam os paratextos, ao denotarem e expandirem os sentidos sugeridos pelo texto literário, desempenham importante papel nas suas intenções narrativas. Para Linden (2011), a contribuição desses elementos é muito importante à constituição do livro porque eles carregam uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais deste. Desse modo, dialogam com o interior do livro e lhe acrescentam sentidos, também antecipando informações e auxiliando a criação de expectativas acerca da leitura (MENEGAZZI; DEBUS, 2018).

Os elementos materiais do livro infantil ilustrado são estabelecidos pelo projeto gráfico, o qual inclui todos os aspectos componentes da natureza de objeto concreto, visível e tátil desse livro (SILVA, 2020). O autor ilustrador Odilon Moraes ressalta o projeto gráfico como aspecto de enorme importância na construção desse livro, uma vez que estabelece as escolhas que definem o corpo e a alma deste objeto. Enquanto o corpo compreende o modo como ele é apresentado aos sentidos do leitor (sua forma, cores, tamanho), a alma diz respeito ao seu conteúdo, revelado à medida em que ocorre a leitura.

Os diversos elementos dessa materialidade são, portanto, aspectos primordiais ao ler, atividade que se inicia com a contemplação e análise do título, da imagem da capa, dos dados da quarta capa, do formato, das páginas que antecedem o início propriamente dito do texto etc.

¹⁹¹ Para Genette (2009), um texto literário raramente se apresenta aos leitores sem o apoio de produções várias que garantem sua existência. São os paratextos, “aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores” (p. 9).

(COLOMER, 2017; RAMOS, 2020). Estabelecendo ricos jogos de significação entre, por exemplo, a capa e a quarta capa, as cores e imagens das guardas iniciais e finais e delas com o conteúdo interior do livro, os autores criativamente constroem desafiadoras propostas ao leitor, instigando-o a colocar-se de modo ativo diante delas.

No caso da quarta capa, elemento material do livro infantil ilustrado que vem assumindo um papel cada vez mais preponderante em sua constituição e leitura, cabe refletir mais detidamente sobre suas características, focalizando os variados paratextos que a integram e as diferentes funções que, pelo proficiente trabalho de autores, ilustradores e editores, vêm desempenhando nos livros literários dirigidos às crianças.

3 A QUARTA CAPA NO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: PARATEXTOS E FUNÇÕES

Provavelmente, o primeiro contato do leitor com um livro infantil ilustrado dá-se por intermédio do acesso à sua materialidade exterior, na qual se destacam a primeira e a quarta capas e os elementos vários que as compõem. Segundo Mattos *et al.* (2016), tais capas são paratextos que se situam em uma região transitória entre o interior e o exterior do livro, motivo pelo qual desempenham fundamental importância para que seja estabelecida uma relação de troca comunicativa entre os que produzem e os que recebem o livro infantil ilustrado.

No que concerne especificamente à capa, modo comum de se fazer referência à primeira capa, é possível caracterizá-la como o portal de acesso ao livro. Por seu intermédio, faz-se um apelo, um convite ao leitor para que ingresse em seu interior. Por isso, quando bem construída, é capaz de fazer-lhe um chamado irresistível, atraindo-o à leitura. Nikolajeva e Scott (2011) destacam o título e a imagem como elementos essenciais para que a capa cumpra sua incumbência de ser chamariz, além de permitir que o leitor faça, através dos indícios encontrados nesses paratextos, importantes antecipações quanto ao enredo.

Mattos *et al.* (2016) ressaltam a relação da capa com a identidade do livro, salientando que é com o intuito de seduzir e captar os destinatários almejados que os editores investem na sua composição, recorrendo a recursos vários como “imagens simbólicas, cores, textos verbais e visuais que ativem suas memórias e instiguem seus interesses pelo que está sendo apresentado” (p. 352). As autoras refletem sobre a importante função comercial desse paratexto que é crucial para tornar o produto atraente ao consumidor-leitor, especialmente considerando-se que a obra precisa destacar-se de alguma forma dentro da vasta produção de títulos voltados ao público criança, no caso do livro infantil ilustrado, aqui discutido.

Em interessante reflexão sobre o livro como mercadoria, a escritora Marina Colasanti (2012) avalia que, uma vez à venda, os livros inserem-se numa entidade gigantesca e amedrontadora chamada mercado, a qual os involucra e conduz conforme suas rédeas. Para a autora, ao mesmo tempo que o gigantismo do mercado impõe ou favorece certos produtos, sua voracidade o obriga à pluralidade, única forma possível de pleno abastecimento e de maximização dos lucros. A decorrência disto, aponta com preocupação, é uma massa espantosa e crescente de livros que, em velocidade cada vez maior, é atirada ao público.

Lajolo e Zilberman (2017) desenvolvem reflexão semelhante quando afirmam que, em função do leitor, consumidor da mercadoria livro, no mundo editorial brasileiro manifesta-se um ritmo de produção que muitas vezes se distancia da criação artística, uma vez que ditado por encomendas de editoras para satisfazer expectativas específicas do mercado. Assim, declaram, hoje “Parece bastante intensa a demanda editorial por obras destinadas a certas faixas etárias, focalizando determinadas temáticas ou ainda transcorrendo em ambientes ou espaços por alguma razão tornados relevantes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 64).

É, pois, nesse cenário de produção exacerbada, de exigência quanto à necessidade de apresentação constante de “novidades” e de atendimento a determinados nichos de mercado e a temas contemporâneos que o livro infantil ilustrado vem sendo proposto e se concretizando como produto que precisa garantir consumidores, daí a importância de sua “embalagem”, ou seja, dos aspectos de sua materialidade que mais diretamente se colocam diante da apreciação do potencial leitor apresentarem elementos que cumpram a função de, diferenciando esse produto dentro de uma multiplicidade de títulos, realçar suas qualidades e atrair a atenção e a curiosidade do público-alvo. Para isso, a primeira e a quarta capas exercem função primordial.

Acerca da quarta capa, Mattos *et al.* (2016) afirmam que, diferentemente da primeira, ela não chega a constituir a identidade da obra, mas também pode contribuir para a tomada de decisão do leitor em relação à leitura do livro. Com indicações verbais, numéricas e/ou iconográficas que veiculam importantes significados, pode funcionar como elemento promotor da adesão à leitura e da antecipação de sentidos.

Muito diversificados são os conteúdos que nela podem figurar, a exemplo do logotipo da editora, de textos informativos sobre os autores, de breves resenhas descritivas sobre a obra, de menções a prêmios recebidos por ela e/ou seus autores, do código de barras, de textos que objetivam instar o leitor à leitura e à fruição da obra, e de ilustração relacionada ao conteúdo tratado ou parte da ilustração total dividida com a capa. Nessa perspectiva, contendo paratextos

com caráter educativo e avaliativo, a quarta capa presta-se a convencer dois destinatários – o leitor criança e, também, o mediador adulto – a buscar o conteúdo interior do livro.

Acerca do destinatário duplo do livro infantil ilustrado e da tensão que essa peculiaridade gera sobre a produção das obras, Colomer (2003) salienta o desafio enfrentado pelos autores diante da necessidade de solucionar a contradição de criar textos destinados às crianças, portanto, capazes de agradá-las, mas também de lograr a sanção adulta. Para a autora, há um compromisso desses autores com dois destinatários simultaneamente, o que tem motivado a inovação na literatura infantil e juvenil.

Essa preocupação com o atendimento das necessidades de dois destinatários repercute na composição da quarta capa do livro infantil ilustrado, espaço privilegiado à inserção de textos e conteúdos voltados a convencê-los da qualidade da obra, impelindo-os a adquiri-la e lê-la. Por isso, nesse paratexto são abundantes recursos linguísticos e discursivos que, como argumentos de autoridade, visam intencionalmente a informar sobre o livro e a provocar o pretenso leitor-consumidor a conhecê-lo integralmente.

Na quarta capa, é comum os conteúdos verbais serem acompanhados por uma ilustração, seja esta capa independente da apresentada na primeira capa ou articulada a ela, no caso da ilustração que toma os dois espaços, só podendo ser contemplada em sua totalidade quando o livro é aberto. A esse respeito, Silva (2020) aponta dois tipos de relação entre a primeira e a quarta capas: de *continuidade*, quando a imagem da capa é prolongada até o limite da quarta capa, de modo a constituir, com o livro aberto, uma imagem única, e de *complementaridade*, quando a quarta capa traz novas informações que podem complementar ou se opor às da primeira, além de influenciar a compreensão do texto. Nos dois casos, a imagem componente da quarta capa, em íntima relação com o conteúdo do interior do livro, pode prestar-se tanto a motivar a sua leitura quanto a finalizar a narrativa.

No livro infantil ilustrado, a quarta capa cumpre importante função, por isso sendo aproveitada cada vez mais efetivamente pelos envolvidos em sua produção, como obras publicadas nos últimos anos têm demonstrado.

4 ALGUMAS QUARTAS CAPAS E SUA REPERCUSSÃO NA TOTALIDADE MATERIAL E SIGNIFICATIVA DE LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS

No livro infantil ilustrado, a quarta capa apresenta formas de organização muito variadas, incluindo textos que objetivam principalmente convencer o leitor a adentrar o livro,

conhecendo o seu conteúdo interior, o que é viabilizado, por exemplo, pelas resenhas da editora que, de modo sucinto, descrevem o conteúdo da obra e suas qualidades, e pela menção às premiações recebidas por ela e/ou seus autores.

A literatura dirigida às crianças vem se debruçando cada vez mais frequentemente sobre questões e problemas da sociedade atual. Segundo Colomer (2003), devido às mudanças sociais e às possibilidades das crianças acessarem a informação sobre qualquer tipo de tema, os livros infantis precisaram variar seus temas, tanto com o objetivo de abordar problemas e formas de vida pertencentes à realidade dos leitores, quanto para atender à preocupação educativa de imergir a infância no conhecimento de todo tipo de conflitos, ao mesmo tempo em que busca oferecer-lhe instrumentos capazes de superá-los. Nessa perspectiva, entre os temas sociais escolhidos, encontra-se a defesa dos “leitores socialmente débeis ou diferentes da maioria (imigrantes, pessoas exploradas ou de outras raças)” (COLOMER, 2003, p. 258).

A ênfase no tema dos refugiados e o realce de sua importância e atualidade, como forma de convencer o leitor a adquirir o livro e lê-lo, é estratégia primordial na breve resenha descritiva apresentada na quarta capa do livro “A viagem” (figura 1), de autoria de Francesca Sanna, publicado em 2016, por Vergara e Riba Editoras. O argumento da atualidade e da ligação do tema abordado com a realidade é central para instigar a adesão à obra e sua leitura, principalmente quando são ressaltadas as dificuldades dos que são forçados a deixar sua terra e a buscar um outro lugar para viver, e além disto, quando é prometido ao leitor que ele encontrará no texto uma abordagem sensível e significativa dessa questão.

Em competente análise dos conteúdos e estratégias discursivas de capas e contracapas de livros ilustrados, Mattos *et al.* (2016) afirmam que as estratégias de captação presentes nos textos que as integram objetivam seduzir o interlocutor a partilhar as ideias, opiniões e afetos do sujeito que fala. Assim, recorrendo a valores afetivos compartilhados socialmente, buscam levar o leitor a vivenciar certas emoções que o incitam à leitura, no caso aqui destacado, a compaixão pelos que sofrem quando expulsos de seu lugar natal e que anseiam um outro espaço para recomeçar a vida, aí incluídas as crianças.

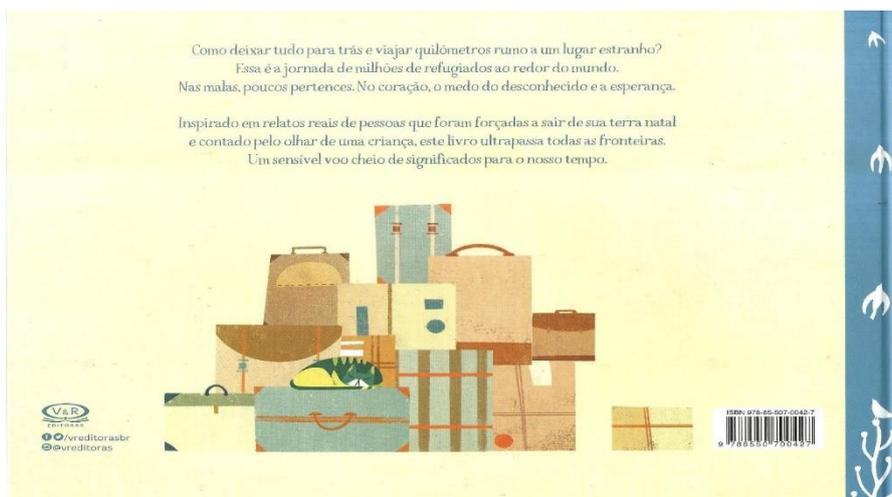


Figura 1

Ademais, a estratégia persuasiva é fortalecida pela recorrência à associação entre a experiência de ultrapassar fronteiras, de ir além e alcançar outros espaços geográficos, vivida pelos refugiados, e as qualidades do texto literário em questão para, também, extrapolar possibilidades de significação e de tratamento sensível e inovador da temática. Desse modo, ao afirmar que “este livro ultrapassa todas as fronteiras”, a resenha recorre à polissemia do termo fronteira para ressaltar a qualidade da obra e sua capacidade de ir além do que se espera e imagina ser papel de um livro infantil ilustrado no tratamento de uma temática difícil, mas necessária de ser apresentada às crianças com sensibilidade e beleza.

Por suas características, a breve resenha que, junto à ilustração de malas e bagagens que remetem ao título do livro, além do logotipo e endereços eletrônicos da editora e do código de barras, ocupa a quarta capa de “A viagem” dirige-se preferencialmente ao mediador adulto, a quem cabe a aquisição do livro e, em muitos casos, a apresentação de sua leitura ao leitor criança. É também a esse destinatário que se volta a quarta capa do livro “Este é o lobo” (figura 2), de Alexandre Rampazo, publicado em 2016, pela Difusão Cultural do Livro.

Sobre um fundo de cor vermelha, além dos dados sobre a editora e do código de barras, elementos frequentes nas capas finais dos livros infantis ilustrados, é trazido um breve texto de João Anzanello Carrascoza, o qual ocupa o maior e mais destacado espaço da quarta capa.

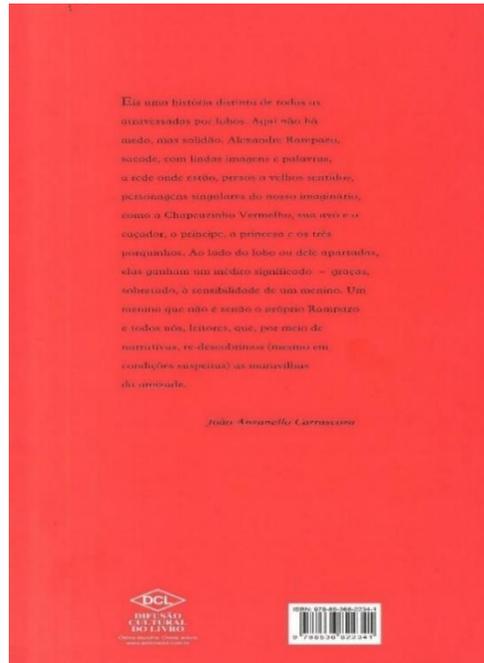


Figura 2

Ao apresentar o texto de uma voz de autoridade que realça as qualidades da obra, o intuito é convencer o mediador adulto da qualidade desta, por meio de uma opinião abalizada de alguém que fala da posição de quem entende do que trata e que, por isso, tem capacidade reconhecida para fazer uma avaliação de tal natureza. João Anzanello Carrascoza é autor premiado nacional e internacionalmente, considerado uma das grandes revelações da ficção brasileira e um dos maiores contistas contemporâneos. Também é professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), qualificações que o habilitam a emitir uma opinião sobre o livro.

Em seu texto, embora não esteja explicitada a recomendação da aquisição do livro e sua leitura, é possível sua apreensão, já que nele Carrascoza realça a capacidade do autor Alexandre Rampazo para, no livro, sacudir, “com lindas imagens e palavras, a rede onde estão, presos a velhos sentidos, personagens singulares do nosso imaginário”. A adjetivação positiva das palavras e imagens do livro, além do realce de sua capacidade para remexer sentidos arraigados, impelindo o pensar sobre personagens clássicos sob nova perspectiva, são argumentos fortes para convencer o mediador a conhecer melhor o livro e, assim, a adquiri-lo.

Outro aspecto da resenha que traz implícita a indicação da obra é o destaque feito à sensibilidade presente na narrativa e à sua capacidade para levar todos os leitores a redescobrirem, “mesmo em condições suspeitas, as maravilhas da amizade”. Ao enfatizar que todos os leitores – e aqui a obra é apresentada como cabível a crianças e adultos – podem viver

a possibilidade de descobrir novamente o poder e os encantos da amizade, o texto recomenda de forma subjacente a obra e a importância e a necessidade de lê-la.

Também é possível tais argumentos serem apresentados em textos dos próprios autores, que podem falar com propriedade de suas motivações ao produzir a obra e do que resultou como consequência do que pretendiam. É o caso da resenha apresentada na última capa de “A menina dos livros”, de Oliver Jeffers e Sam Winston, publicada, em 2017, pela Pequena Zahar.

Nela, além do destaque ao fato da obra ter sido vencedora do prêmio Bologna Ragazzi/2017, informação destacada em cor diferente, denotando a importância desse dado devido à relevância do prêmio no cenário da produção literária para crianças, e da resenha da editora ressaltando as múltiplas qualidades do livro, é trazido um breve texto em que os autores explicam o que pretenderam ao criá-lo. Em seu discurso, Jeffers e Winston destacam alguns aspectos que também contribuem ao convencimento do leitor de que vale a pena ler a obra: sua modernidade e o caráter inovador no tratamento de um tema que, embora já abordado em outras produções, nesta é feito “de um modo que os leitores ainda não tinham visto”:

“Desde o início sabíamos que queríamos criar um conto que celebrasse o nosso amor pela literatura clássica infantojuvenil com um toque moderno. Buscamos capturar algo da mágica que acontece quando alguém se perde lendo uma história atemporal, mas de um modo que os leitores ainda não tinham visto.”

Recorrendo à voz de autoridade de quem criou a obra, o texto esclarece as motivações que sustentaram a sua realização, situando o leitor quanto ao assunto priorizado e, de algum modo, também auxiliando-o na leitura, uma vez que já esclarece, a partir da explicação dos próprios criadores, muito do que ele encontrará no interior do volume.

A indicação de premiações concedidas à obra e à produção de seus autores também é recurso que fortalece a argumentação em favor da aquisição do livro e de sua leitura. Novamente, aqui parece ser para o adulto que os conteúdos preferencialmente se voltam. É o caso do livro “Minha vó sem meu vô” (figura 3), de Mariângela Haddad, publicado pela Miguilim, em 2015. Na quarta capa, após breve frase que esclarece o cerne da narrativa, a maior parte do espaço é ocupada pela apresentação de sucinta biografia da autora, enfatizando a qualidade de sua produção, através da informação dos muitos prêmios que já recebeu.

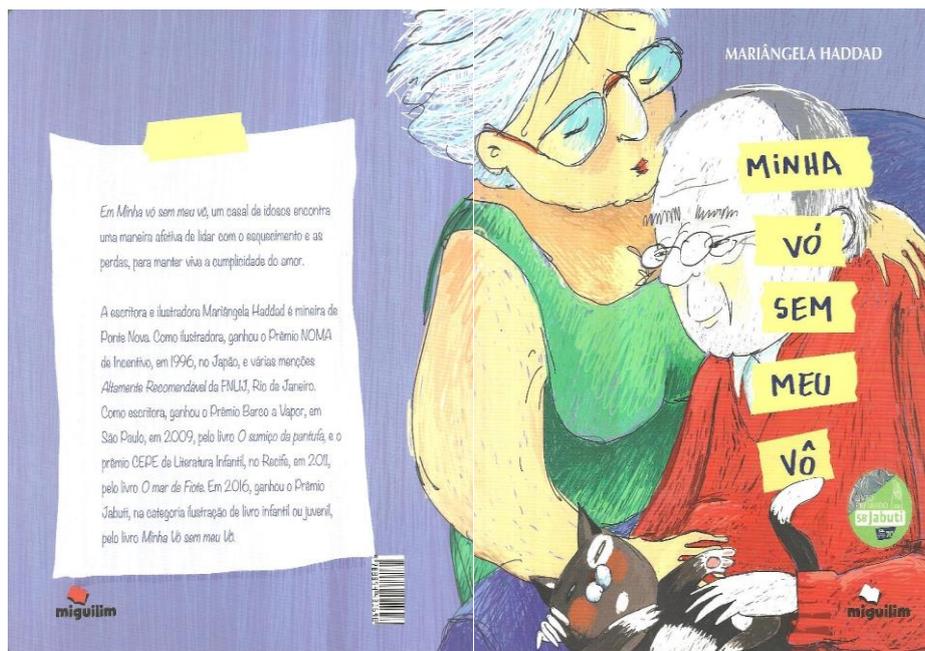


Figura 3

A opção editorial por dedicar a maior parte do espaço da quarta capa à apresentação das credenciais da autora denota a crença na efetividade dessa estratégia para incitar o leitor a conhecer o livro. Busca-se, então, convencê-lo de que, por ter sido criada por uma escritora e ilustradora tão premiada e reconhecida, a obra é muito qualificada.

Também em “O passeio”, de Pablo Lugones e Alexandre Rampazo, publicado em 2017, pela Gato Leitor, a intenção de convencer o leitor a ler a obra é reforçada pela apresentação de dois selos de premiação concedidos a ela: o Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e a Distinção da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio 2017 (figura 4).



Figura 4

O convencimento sobre a qualidade da obra é promovido pela argumentação de que foi atestada por instituições renomadas na avaliação da produção literária nacional. Mendes e Pires (2021), focalizando os prêmios Jabuti e FNLIJ, os caracterizam como os mais significativos no campo da literatura infantojuvenil brasileira, servindo de referência para a leitura e divulgação de livros para crianças e jovens em nosso país, com forte influência sobre os mediadores de leitura e as compras governamentais de literatura para as escolas.

Embora grande parte do conteúdo da quarta capa do livro infantil ilustrado volte-se ao engajamento do leitor adulto na compra do título, há também casos em que o destinatário do conteúdo é a criança, instada a realizar ações que lhe possibilitem a leitura do livro e sua fruição, o que é o caso de “Este livro está te chamando (não ouve?)”, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, publicado, em 2018, pela editora Peirópolis.

Dado o caráter essencialmente interativo e lúdico do livro, o principal texto da quarta capa (figura 5) dirige-se ao leitor criança, instruindo-o para as ações que deve empreender a fim de descobrir quem o chama de dentro do livro, numa clara relação com o instigante título da obra, que já o interpela e motiva a atentar a esse chamado.



Figura 5

Com o intuito de motivar as ações do leitor, o texto central da última capa – acompanhado do logotipo da editora, da indicação do apoio que a publicação recebeu em Portugal, país onde foi publicada originalmente, e do código de barras – recorre a uma

interrogação geradora de curiosidade (Quem será?) e a conselhos que ao mesmo tempo em que indicam ao leitor o que encontrará no interior do livro, o ajudam nessa descoberta.

O apelo ao pequeno leitor, assim, instiga sua curiosidade e o provoca a adentrar o livro para realizar uma série de ações que lhe garantirão a descoberta de quem o chama do interior dele. Propõe, dessa forma, uma brincadeira na qual, para descobrir quem é esse personagem misterioso que lhe chama, deverá enfrentar desafios, atentar às pistas e manter-se paciente. A criação de expectativas de ingresso num jogo desafiador e enigmático funciona, portanto, como eficiente estratégia persuasiva, uma vez que é próprio da criança interessar-se pela brincadeira.

Além das pretensões de atrair a atenção para as qualidades do livro, a quarta capa pode também constituir-se como espaço para surpreender o leitor, apresentando um detalhe conclusivo que direciona a leitura a prolongar-se para além da última página interna e das guardas finais. Por isso, é possível a afirmação de que a quarta capa se presta a encaminhar a leitura em duas direções: de fora para dentro do livro, quando fomenta o interesse e a curiosidade pelo seu conteúdo interior, e também de dentro para fora dele, ao constituir-se como espaço em que informações verbais e imagéticas complementam e concluem a narrativa.

Na obra “O gato, o cachorro, Chapeuzinho, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó”, de Diane e Christyan Fox, publicada pela Editora WMF Martins Fontes, em 2014, a quarta capa traz um breve texto sobre o livro, dizendo que “uma outra história muito engraçada acaba acontecendo” quando o cachorro interrompe a tentativa do gato de contar sobre “uma menina que sempre usava uma capa vermelha com capuz...” (figura 6B). A avaliação da história como “muito engraçada” ressalta o humor do texto, argumento forte na conquista do leitor. A respeito do humor nos livros literários, Sisto (2005, p. 124) afirma que estes “exigem que se esteja mais leve, para se acompanhar o ritmo mais acelerado que o humor muitas vezes exige ou imprime na escrita, bem como um olhar afiado para se perceber a corrosão, a crítica disfarçada, a brincadeira”. Nessa perspectiva, ao ressaltar essa característica da narrativa, a breve resenha é importante para motivar o leitor ao interesse pelo conteúdo interior do livro, mas também para prepará-lo a enfrentá-lo com a leveza e o olhar afiado apontados pelo autor.

A maior parte do espaço dessa capa é ocupada por uma imagem que finaliza a narrativa e, portanto, é uma “surpresa” ao leitor que, atento, descobre que a última pergunta impertinente que o cachorro faz ao gato (figura 6A) é respondida na quarta capa, onde se destaca a imagem de um guarda-roupa que parece movimentar-se com a agitação de alguém preso em seu interior (os traços paralelos indicativos de movimento que o cercam e sua suspensão do solo indicam isto), que parece buscar alguém que de lá possa tirá-lo. Cabe ao leitor, dessa maneira, inferir que a vovó continua presa no móvel e chama por algum socorro que a liberte.



Figura 6A

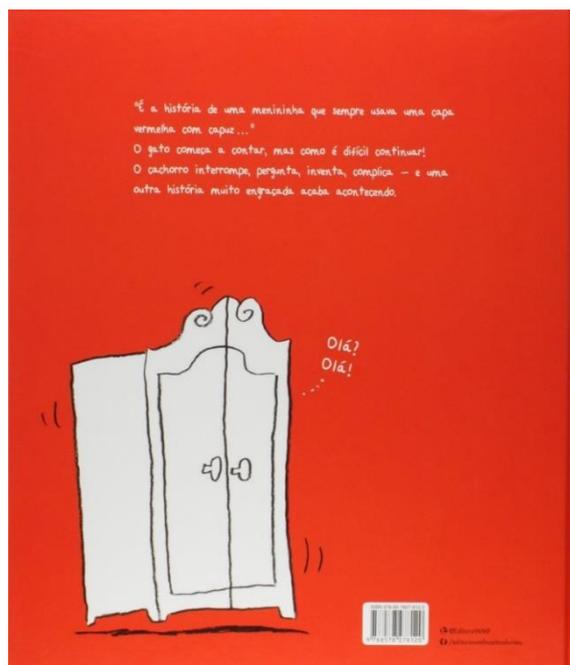


Figura 6B

Assim, organizada de múltiplas maneiras e apresentando diferentes conteúdos, a quarta capa do livro infantil ilustrado é paratexto primordial em sua constituição narrativa e material e no convite ao leitor para que, informado sobre as qualidades e características do texto com o qual irá se deparar no interior do livro, seja impelido a conhecê-lo. Daí a atenção e o cuidado que vem recebendo dos criadores como espaço profícuo à persuasão dos almejados leitores-consumidores, mas também à apresentação de informações verbo-visuais que expandem a apresentação dos sentidos para além do que está dentro do volume.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante paratexto, a quarta capa do livro infantil ilustrado acompanha o texto e auxilia sua apresentação ao leitor, cumprindo relevante função na materialidade desse objeto e, além dela, nas possibilidades narrativas da obra. Assim, assume importantes funções na composição física e expressiva de tal livro, constituindo-se como elemento fundamental do projeto gráfico de que resulta a sua construção.

As múltiplas possibilidades de organização do espaço da quarta capa incluem a inserção de diferentes textos e conteúdos verbais e não verbais que, apresentados de modos igualmente variados, inusitados e até surpreendentes, prestam-se a informar sobre a obra e a ressaltar suas qualidades estéticas, a fim de atrair a atenção e provocar a curiosidade do leitor, seja ele a criança ou o adulto mediador, de modo a impeli-lo a adquirir o livro e lê-lo.

Com a função de favorecer a venda do produto, a quarta capa, visualizada pelo leitor em seu manuseio inicial da materialidade do objeto, intenta encaminhá-lo ao interior do volume, num processo que se encaminha do externo ao interno. Entretanto, tem se prestado também a encaminhar a leitura do dentro ao fora do volume, uma vez que nela podem ser apresentadas informações e elementos verbais e visuais que finalizam a história narrada.

Nessa perspectiva, por exercer efeitos importantes sobre a constituição material e significativa do objeto, a quarta capa deve ser tomada como rico espaço que demanda observação e análise atentas, tanto antes da inserção no interior do livro, quanto no término de sua leitura. Seus distintos conteúdos e formas implicam a necessidade de uma leitura que tanto fundamente a escolha da obra e um debruçar-se sobre o seu conteúdo com expectativas assentadas numa primeira compreensão de suas características e qualidades, quanto permita perceber informações e pistas que, extrapolando a última página do miolo, finalizam o narrado.

REFERÊNCIAS

COLASANTI, M. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009. (Artes do livro; 7)

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba-PR: PUCPRESS, 2017.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MATTOS, M. S. de; RIBEIRO, P. F. N.; VIANNA, S. Capas e contracapas de livros ilustrados: espaços privilegiados de estratégias discursivas. **Cadernos de Letras da UFF. Dossiê A crise da leitura e a formação do leitor**. Rio de Janeiro, n. 52, p. 349-372, 2016. DOI: 10.4013/cld.2018.162.09 Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43481/24826>. Acesso em: 15 maio 2021.

MENDES, M.; PIRES, C. Divergir concordando: dois prêmios literários e os livros para crianças e jovens no Brasil. In: TAVARES, C; WEISZ, T. (Org.). **Literatura e educação**. Porto Alegre-RS: Zouk, 2021. p. 281-301.

MENEGAZZI, D.; DEBUS, E. S. D. O *Design* da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. **Calidoscópio**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 273-285, maio/ago. 2018. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09. Acesso em: 15 maio 2021.

NAVAS, D.; RAMOS, M. *Ismália e O Arenque Fumado*: a expansão de sentidos a partir da materialidade do livro. **Fronteira Z** (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP), n. 24, p. 40-56, julho de 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/47478>. Acesso em: 15 maio 2021.

NAVAS, D. Literatura juvenil brasileira contemporânea: breve panorama. In: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (Org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC: Capes, 2018. p. 205-216.

NIKOLAJEVA, M., SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RAMOS, A. M. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de ler**, v. 5, n. 1, p. 5-8, 21 out. 2020.

SILVA, V. M. T. **Ler imagens, um aprendizado**: a ilustração de livros infantis. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.

SISTO, C. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 119-134.

LITERATURA JOVEM ADULTA: QUE GÊNERO É ESSE?

Jemima Stetner Almeida Ferreira BORTOLUZI¹⁹²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escutamos constantemente acerca da falta de interesse dos adolescentes e jovens em ler (ALMEIDA, 2018). Os fatores apontados são diversos, indo desde a impossibilidade de se rivalizar com as muitas formas de entretenimento a eles oferecidas, até as lacunas em suas formações escolares. Há dados, porém, como os divulgados nos Relatos de leitura no Brasil (FAILLA, 2021), que nos revelam práticas diferentes dessas comumente vociferadas pelo senso comum: os adolescentes e jovens leem, e muitos deles leem bastante. Tal constatação guiou nossa curiosidade a buscar investigar onde residiria o desencontro entre tais informações.

O fato é que a leitura experimentada por esses sujeitos muitas vezes não é levada em consideração por não ser estimada com validação nem pela escola, nem pela academia. Isso se deve ao afastamento das obras escolhidas livremente por estes leitores daquelas canônicas, esperadas e enaltecidas (não sem razão) por essas instâncias. Assim, compreender que obras eram essas escolhidas livremente por este público e quais seriam os motivos pelos quais eles as selecionavam nos pareceu algo interessante a ser investigado.

Uma experiência significativa que se somou a essas percepções e fez crescer o desejo de investigar mais atentamente essas questões deu-se em 2019, a partir da revitalização e reinauguração da biblioteca da escola na qual lecionávamos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, localizada na cidade de Campina Grande-PB.

Naquela oportunidade, a biblioteca foi pintada, todos os títulos foram devidamente catalogados, fichas de empréstimo confeccionadas, acervo renovado a partir do desengavetamento de obras que ainda se encontravam lacradas ou inacessíveis em armários trancados, longe do alcance de nossos leitores. Nomeamos o novo espaço de leitura em homenagem a uma grande escritora de nossa terra que, infelizmente, falecera naquele mesmo ano: Lourdes Ramalho. No dia da inauguração recebemos familiares da homenageada, professores de Universidades locais e jovens autores vieram conversar com nossos alunos. Foi um dia bonito e alegre.

¹⁹² jemima.stetner@estudante.ufcg.edu.br, doutoranda do Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, desenvolvendo trabalhos na linha de pesquisa Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários, com foco em Literatura Infantil, Juvenil e Jovem Adulta.

Ao longo da semana, porém, recebemos algumas sugestões (em uma caixinha deixada naquele ambiente justamente para este fim), indagando se seria possível adquirirmos obras “mais jovens”. Perguntamos, então, aos nossos alunos que obras seriam essas. Tratavam-se de livros como a saga *Crepúsculo*, da escritora americana Stephenie Meyer, a série distópica da jovem autora estadunidense Veronica Roth - *Divergente*, ou a trilogia *Feios*, do também americano Scott Westerfeld.

Obras de fantasia de autores estrangeiros contemporâneos, best-sellers, livros que viraram filmes ou séries, romances clichês publicados unicamente em plataformas digitais, distopias adolescentes e histórias que traziam em seu bojo questões de identidade e temas fraturantes - como pedofilia, estupro, suicídio, homoafetividades e racismo - figuravam entre as leituras favoritas destes jovens leitores. Textos que, mesmo não prestigiados dentro das salas de aula, eram temas das conversas nos corredores e nos grupos de meninos e meninas sentados no chão embaixo das árvores do pátio ou nos degraus das escadas na frente da biblioteca.

As reações iniciais dos docentes envolvidos nessa revitalização da biblioteca a esta demanda foram do extremo desprezo e ceticismo até a animação e o engajamento. Aqueles que julgavam estes livros como menores ou sem valor literário - mesmo sem nunca os terem lido - , retomaram o discurso de que os jovens de hoje não leem, ou, pelo menos, não leem bons livros. Nós, que ficamos animados, organizamos uma semana de arrecadação de doações deste tipo de obra - uma vez que foi barrada sumariamente a hipótese de solicitarmos ao Conselho Escolar a compra destes livros na categoria “renovação de acervo da biblioteca” - e, assim, criamos uma estante específica a qual chamamos de “Livroflix”, numa brincadeira linguística com o nome de uma famosa plataforma de streaming bastante popular.

O resultado desta ação foi a estante esvaziada na primeira semana de oferta destas obras para empréstimo e lista de espera para o mês inteiro. Alunos que nunca haviam sequer estado na biblioteca da escola encontravam-se agora frequentando regularmente aquele ambiente em busca dos livros da nova estante. Durante aquele ano - que foi o último de funcionamento presencial das escolas, haja vista que em 2020 iniciou-se a pandemia - a “Livroflix” foi a estante mais concorrida de nossa biblioteca e as sugestões de obras para enriquecer aquele acervo não pararam de chegar.

Partindo desta experiência, somada a outras tantas observadas sistematicamente ao longo de uma década em sala de aula, percebemos que, enquanto a academia continua a debruçar-se quase que exclusivamente sobre obras e autores clássicos e do cânone, e professores lutam para formar hábitos e o gosto pela leitura em seus alunos a partir destes

escritos, os jovens e adolescentes têm lido sistematicamente - e por livre escolha - livros circunscritos no universo da *Literatura Young Adult*¹⁹³, e o fazem com grande entusiasmo.

Muito embora esta ainda seja considerada por muitos uma literatura menor, a sua força parece ser tão significativa que, embora a escola e a academia persistam fechando suas portas principais para sistematizar seu estudo, ela segue encontrando terrenos para sedimentar suas comunidades interpretativas (FISH, 1982), notoriamente em meios digitais. Como exemplo, temos os muitos *Booktubers*, *Bookgrams*, *Booktokers* e *Blogers* que surgem diariamente e formam enormes e fecundas comunidades de leitores (CHARTIER, 2001) nessas plataformas com o fim de discutir e compartilhar as experiências de leituras por elas provocadas.

Refletindo sobre tudo isso, pareceu-nos importante investigar o que haveria nestas obras de *Literatura Jovem Adulta* (doravante LJA) que as fariam aparentemente tão atrativas para o leitor jovem, sendo capaz de provocar reações cognitivas nos que as leem e, mais ainda, tirar da latência leitores que, parece, estavam apenas à espera de um personagem ou história capaz de projetar os seus desejos.

Para tanto, necessitávamos compreender o gênero em si. Assim, pensamos pertinente nos ater no presente trabalho a buscar delinear os contornos que caracterizam a LJA. Pretendemos ainda singularizá-la, por suas especificidades e reconfigurações temáticas e estéticas, separando-a da Literatura Juvenil, estudada de forma já sistemática há algumas décadas no Brasil. Neste ponto, nossa hipótese é que a questão da especificidade aqui, talvez, se concentre mais nos temas abordados, temas que atravessam as juventudes, e nas escolhas da construção de uma linguagem simbólica mais próxima do leitor jovem, do que necessariamente em uma restrição de público-alvo.

Este trabalho justifica-se, então, pela preocupação em realizar uma pesquisa, ainda que breve, voltada para a investigação de um gênero pouco ou nada estudado academicamente. A nossa busca caminhará em direção a sistematização de sua compreensão, podendo, desta forma, refletir também sobre a fluidez que se percebe atualmente entre os limites do universo adulto e do universo juvenil em nossa sociedade.

Assim, nosso objetivo aqui é o de examinar os aspectos gerais que constituem a LJA em língua portuguesa hodiernamente, sopesando a importância dos temas fraturantes como fator relevante de atratividade leitora. Para tanto, iremos acompanhar o gênero desde seu surgimento, no século XX, e analisar como, na atualidade, ele continua a demandar debates e

¹⁹³ Em tradução livre significa Literatura Jovem Adulta, e assim a chamaremos daqui por diante neste trabalho, seja ela nacional ou estrangeira traduzida para o português, ainda que este termo pareça ainda não dar conta de nomear adequadamente esta literatura.

estudos a fim de fortalecer o reconhecimento destas obras literárias, investigando as razões pelas quais elas continuam sendo desconsideradas como dignas de estudo pela academia.

Ademais, para falar sobre LJA - uma literatura adjetivada -, precisamos falar sobre juventude, abordando-a como categoria social (GROPPO, 2000), e não como faixa etária, uma vez que envolve questões históricas, geográficas, sociais, culturais, políticas e religiosas. Deste modo, iniciamos o presente artigo fazendo algumas considerações breves acerca das noções de juventude para, em seguida, nos atermos à caracterização da LJA em si: como se deu o surgimento da mesma, o seu desenvolvimento, e como ela se apresenta no Brasil. Finalmente, tecemos algumas considerações concernentes ao papel desta literatura na formação de leitores e a relevância de seu estudo sistemático.

2 REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E JUVENTUDE

As obras classificadas como *Literatura Jovem Adulta* fazem parte de um gênero definido inicialmente levando-se em consideração o seu público-alvo, jovens e adultos entre 14 e 25 anos de idade¹⁹⁴, mas que não pode ser determinado olhando-se única e tão somente para a questão da provável faixa etária de seus leitores. A LJA precisa ser considerada como mais potente que seu adjetivo, como uma literatura que potencialmente pode contribuir para a formação do leitor.

O primeiro ponto a se discutir, então, é a própria noção de juventude, categoria muito recente que nasce com a revolução industrial, de acordo com Calligaris (2010), e não se fecha em uma classificação fixa de faixa etária, mas se apresenta como uma representação social. Mais acertado seria, portanto, falarmos de juventudes, uma vez que, para além do cronológico, pesam nesta categorização os aspectos de cunho social. Segundo Groppo (2000):

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (p.8)

Nossa sociedade, via de regra, rotula os jovens de formas pejorativas, porque em nosso sistema cultural de educação (familiar, formal) a oposição, a rebeldia, a resistência, não são vistas com bons olhos. Adolescentes são as crianças que não podemos mais controlar com

¹⁹⁴ Segundo a YALSA (Young Adults Library Services Association).

nossas próprias artimanhas de poder, com ordens sem causas explícitas, chantagens ou castigos, por exemplo. Isso assusta e irrita o adulto.

Ainda segundo Calligaris (2010), a adolescência seria uma fase de suspensão, uma espécie de atualização dos ritos de passagem de sociedades mais antigas, ao fim dos quais o sujeito deveria alcançar uma certa condição física, uma determinada idade ou mesmo algumas competências esperadas para o convívio social satisfatório dentro dos padrões preestabelecidos pelo contexto em que se encontravam inseridos. Ao superar esses ritos, esse sujeito estaria apto a assumir uma nova condição social na qual ele seria capaz de trabalhar, escolher um(a) companheiro(a) e participar das decisões mais complexas da sociedade.

Sendo assim, encarando esta fase como um vir a ser, o sujeito nela circunscrito ainda não seria nada: estaria tão somente se preparando ainda “para”. Mas, nesta fase, ele já é um sujeito. O fato é que vivemos em um sistema que desqualifica a juventude, associando as ideias de irreverência e liberdade a um universo marginalizado, posto que, muitas vezes, antagoniza com os modelos já cristalizados por uma sociedade que vê eminentemente na tradição as fontes mais seguras de poder e felicidade.

Nesta sociedade em constante transformação, que expectativas se criam acerca do jovem? Que conduta esperar de um indivíduo que está se construindo em um mundo que convive com as ruínas de paradigmas do passado? Perceber-se que esta posição paradoxal gera bastante ansiedade nos jovens e talvez por esta razão muitos dos temas recorrentes nas obras de LJA, que tanto seduzem estes leitores, sejam questões de identidade e formação.

Logo, podemos perceber que o fato que aproxima o leitor da LJA é o mesmo que a põe em lugar de suspeição por instâncias como a escola e a academia: a imagem social que se tem das obras a partir do juízo de valor que se dá a elas reflete a imagem intelectual que se faz de seu leitor, imerso em uma determinada cultura letrada (ABREU, 2006).

O professor da Unesp João Luís Ceccantini (2000), especialista em literatura juvenil brasileira, por sua vez, afirma que, embora no século XVIII *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, já se configurasse como predecessor do gênero juvenil, este só ganhou força nos anos 1950, época na qual que foi lançado *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J. D. Salinger.

O Brasil aguardaria ainda outros 20 anos por essa mudança: antes, passava-se das páginas infantis diretamente para os clássicos adultos. Aqui o marco incontornável da chegada do gênero foi *Harry Potter*, da britânica J. K. Rowling, lançado nos anos 1990. De acordo com este mesmo autor, "surgiu com ele um leitor que se formou na literatura transmidiática, que chega aos cinemas e aos games", arregimentando para o mundo da leitura literária um grande

grupo que não tinha acesso ao mundo letrado e tirando da latência outros tantos sujeitos das mais diversas faixas etárias.

Deste modo, percebemos que, colacionada à outras literaturas adjetivadas - como, por exemplo, a infantil -, a voltada para adolescentes e jovens é relativamente atual, vindo a ser considerada como uma categoria à parte dessas apenas no início do século XX (STRICKLAND, 2013). Até 1904, ano em que, por meio dos estudos do psicólogo e pesquisador Stanley Hall, cunhou-se o conceito de adolescência, esta fase da vida não se distinguia da adulta. Segundo Cart (2010), no momento em que o indivíduo começava a trabalhar, já era considerado adulto, o que costumava acontecer a partir dos 10 anos de idade.

Ainda que muitas das concepções de Hall tenham sido rebatidas nas décadas seguintes, o conceito de adolescência permaneceu, sendo ampliado e aprofundado por Michael Cart em sua principal obra sobre o tema - *Young Adult Literature: From Romance to Realism* (2010). Nela, o autor faz a contextualização histórica da literatura YA estadunidense, estabelecendo como importante característica ao se considerar uma literatura para jovens a criação de uma *cultura de juventude*¹⁹⁵, nos anos que seguiram a Grande Depressão americana. Neste período, estabeleceu a migração das pessoas de 12 a 18 anos para a escola em vez do mercado de trabalho, surgindo, assim, uma nova categoria social na qual indivíduos da mesma idade passaram a coexistir e vivenciar experiências semelhantes no mesmo meio, criando um vínculo sociocultural entre eles.

3 LITERATURA JOVEM ADULTA: QUE LITERATURA É ESSA?

Adentrar a discussão sobre literaturas partindo da adjetivação do gênero - literatura infantil, juvenil, negra, feminista, etc - é algo que temos visto constantemente em trabalhos acadêmicos e que funciona, em geral, para melhor parametrizar e sistematizar tais estudos. O que ocorre, todavia, é que, em relação a LJA, a adjetivação traz consigo julgamentos pré-concebidos e carregados de preconceitos, tanto em relação as obras quanto aos seus leitores.

Se tomarmos como exemplo a Literatura Juvenil, que já vem sendo estudada e discutida sistematicamente do Brasil desde os anos 1970, podemos observar ainda pontos de tensão na sua construção enquanto sistema literário independente e relevante. Maiores desconfiças enfrenta a LJA, que vem ganhando vulto nas prateleiras das livrarias e nas estantes dos leitores das mais várias faixas etárias desde o início do século XXI.

¹⁹⁵ Termo original: "youth culture".

Para começarmos, pois, a traçar as linhas que ainda tenuemente delineiam os contornos da LJA, precisamos também compreender suas origens estrangeiras e transformações em território nacional. Catherine Ross (1985), em seu artigo “*Young Adult Realism: Conventions, Narrators and Readers*”, afirma:

O YA é um gênero da literatura que tem se desenvolvido desde meados dos anos 60 e é atualmente reconhecido pelas seguintes características: protagonistas adolescentes, narração a partir do ponto de vista do adolescente, cenários contemporâneos realistas e abordagem de assuntos que eram antes considerados tabus. (p.174 - tradução minha)

Estando presente no Brasil muito recentemente - marcadamente com o fenômeno da saga do menino bruxo *Harry Potter*, na primeira década dos anos 2000 -, percebemos que ainda é preciso ampliar bibliografia, definições e estudos acerca de suas especificidades em território nacional. Já nos Estados Unidos, país em que o termo foi cunhado, foi a partir dos anos 1930 que se deu início às pesquisas a respeito desse gênero. Segundo Cart (2016), foi a Grande Depressão que fez surgir uma cultura denominada “jovem”, fundamentada em movimentos de reconhecimento da juventude, e que consolidou por lá a literatura *Young Adult* enquanto gênero, por volta dos anos 1960.

Destarte, nos anos 1930, as editoras, percebendo a emergência dessa cultura, vislumbraram a oportunidade de lucrar com produções voltadas para essa faixa etária. Começaram, então, a produzir e lançar livros tendo esse público em mente, assim como passaram a republicar obras que originalmente haviam sido pensadas para adultos, mas que poderiam agradar também essa nova audiência.

A LJA surge, então, abarcando ficção e não-ficção, bem como todos os subgêneros contidos entre essas duas categorias. Em seu início (segunda metade do século XX), ela caracterizou-se predominantemente por enredos ficcionais com temáticas mais realistas referentes a esse público específico, como, por exemplo, relacionamentos, depressão, álcool, drogas, sexualidade, racismo, morte, etc. Em um segundo momento (século XXI), o gênero continuou a ter enfoque na ficção, porém agora sendo representado pela fantasia e pelas distopias, a exemplo de títulos como *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *Jogos Vorazes*. Além desses, a LJA também sempre foi permeada por temas como o romance e o terror.

Outro fato importante a ser observado é que a grande maioria dos prodígios do gênero não foram escritos por autores nacionais, mas consistem em traduções. Foi somente a partir de 2014 que uma autora nacional de literatura jovem adulta - Isabela Freitas, com seu livro “*Não se apega, não*” -, figurou entre os 10 mais vendidos no segmento. Mas estes números vêm

crescendo expressivamente na última década, principalmente nas plataformas digitais de autopublicação (TORRES, 2018).

Podemos perceber, assim, o caminho que esta literatura vem traçando no sentido de firmar-se enquanto sistema independente da literatura Juvenil. No Brasil, a produção literária juvenil surgiu atrelada à necessidade de escolarizar a leitura, nascendo para um público - os adolescentes -, com um endereço certo - a escola -, e função determinada - ensinar. Entretanto, mesmo tendo abrolhado para suprir uma lacuna pedagógica do sistema escolar, ela ultrapassou esse sistema. Estudos como o de Ceccantini (2000) investigam de maneira aprofundada esta literatura e defendem que a Literatura Juvenil é um espaço ainda muito amplo para estudos, carecendo de mais historização.

Os influxos que matizaram a literatura juvenil, nas décadas de 1970 e 1980, desvinculando-a marcadamente da Literatura Infantil - que neste momento já tinha contornos bem demarcados e atenção prestigiosa da academia - deveram-se, em grande parte, à necessidade de estabelecimento de uma identidade cultural própria. Com o tempo, a exemplaridade, a concepção utilitarista e o discurso literário eficaz foram cedendo lugar à reflexão, ao questionamento ou simplesmente à fruição. Já nos anos 90, evidenciou-se uma tendência à diversidade de estilos e temáticas, apontando claramente para novos caminhos estéticos para esta literatura (LAJOLO e ZILBERMAN, 1994).

O mesmo acontece agora com a LJA. Embora anteriormente representada no gênero juvenil, pode-se dizer que o que assinalou a sua distinção e a pôs como foco no Brasil foi o fenômeno Harry Potter (NORONHA, 2017). De acordo com a reportagem da revista Veja, Luís Antonio Torelli, presidente da Câmara Brasileira de Livros (CBL), diz que:

Harry Potter foi um dos grandes responsáveis por expandir o mercado editorial. Seu enredo e linguagem conquistaram leitores em todo o mundo, mas, mais importante que isso, Harry Potter foi a porta de iniciação para muitos não-leitores. Muitos jovens começaram e ainda começam a ler a partir dessa saga. A obra de J.K. Rowling impactou toda a cadeia. (apud NORONHA, 2017)

Como características principais, A LJA apresenta dois grandes pilares: um centrado nas personagens e outra nos temas. Relativamente ao primeiro, temos adolescentes e jovens no papel de protagonistas que evoluem e amadurecem ao longo da história. Personagens contemporâneos lidando com questões contemporâneas. As circunstâncias as quais são submetidas neste processo de maturação vão desde situações escolares e familiares, até o enfrentamento de tiranos ou perigos apocalípticos. O fato é que, seja qual for a conjuntura, estes jovens adultos experienciam mudanças de status sociais e emocionais que os levam a um

patamar distinto daquele nos quais se encontravam no início de suas jornadas, vivenciando sempre movimentos de fragmentação e reconstrução de si mesmos.

Em seus percursos, essas personagens convivem com os anseios e conflitos próprios desta fase de amadurecimento, como revolta, insegurança, confusão, autodescoberta, sentimento de inadequação ou incompreensão, primeiros amores e experimentação de sua sexualidade. São esses tipos de emoções que fazem com que o público imediatamente identifique-se com a obra, afinal, já viveu ou estará vivenciando muitos destes conflitos.

O dado da identificação destes personagens com o leitor é, portanto, sobremaneira importante na construção e recepção deste tipo de obra, além da compreensão do porquê esta literatura lançar mão de muitos clichês em sua construção (bruxos, vampiros, zumbis, mundos apocalípticos, cortes, amores impossíveis). Ainda que algumas estruturas narrativas não sejam necessariamente inovadoras – pessoa comum que descobre ser extraordinária, luta contra isso por não aceitar imediatamente essa mudança de status, e vive uma jornada de aventuras e perdas em busca de seu lugar no mundo; casal que inicialmente se odeia, ao longo da narrativa se descobre apaixonado e nega isso o quanto pode, mas no final fica junto porque o amor prevalece; mundos distópicos que são salvos por causa da ousadia, valentia e rebeldia de um jovem ou grupo de jovens, etc – estes estereótipos são atualizados de algum modo. Segundo PETIT (2013, p. 46):

cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra de um escritor é apenas uma espécie de instrumento óptico que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que, sem o livro, talvez não tivesse visto em si mesmo

O importante nessas histórias, muitas vezes, não é o que vai acontecer, mas como vai acontecer e quando vai acontecer; nem sempre é o que elas dizem, ou como dizem, mas as discussões que são capazes de suscitar.

Quantos aos temas, os livros de LJA vão acerrar-se daqueles que permeiam o dia a dia de um jovem. E isso inclui temas fraturantes como a morte, a depressão, a sexualidade, o bullying, doenças, aceitação ou rejeição por parte da sociedade, a violência e a busca por uma identidade, tratando-os em cenários realistas, mas também em meio a panoramas fantasiosos, distópicos ou em tramas de terror e suspense.

Enquanto a Literatura Juvenil nasce para a escola e com um público alvo específico, a LJA brota da necessidade de seus autores - grande parte deles jovens - de contarem suas histórias, experiência e angústias, de serem ouvidos. Ela floresce atualmente no terreno da internet, por meio de plataformas de autopublicação e publicações digitais, sem as grandes

burocracias e custos de editoras. Por tudo isso, escapa da censura da escola e da sociedade, tendo maior liberdade para abordar temas sensíveis de maneiras bastante explícitas, apresentando carga de dramaticidade suficiente para impactar leitores jovens e adultos.

O conteúdo é visto como mais maduro que os mobilizados em obras de literatura juvenil, seja pela forma como são abordados, seja pelas possibilidades de reflexão que possam suscitar. No Twitter, o autor de LJA brasileiro Victor Martins criticou a empresa TAG (um clube de assinatura de livros) por ter alegado em um e-mail para os assinantes que a caixa dedicada a “literatura que faz pensar e desafia o leitor a sair de sua zona de conforto” (MARTINS, 2018b) não enviaria livros *young adult*. Segundo o autor, “uma empresa que diz que literatura YA não faz pensar desrespeita não só os autores e as editoras, mas, principalmente os leitores”, e afirmou que:

atualmente a literatura YA é uma das poucas que tem tido a coragem de se posicionar e dar nome aos bois. falar sobre RACISMO, HOMOFOBIA, GÊNERO, CULTURA DE ESTUR-PO (sic) etc sem maquiagem o tema e ainda assim se colocar como um livro comercial que vai para as prateleiras das livrarias. (MARTINS, 2018b)

Sendo assim, podemos notar que a LJA não costuma limitar seus temas ou a maneira de os expor em suas obras por tabus ou pelo que se tradicionalmente se consideraria apropriado para um público jovem. É, em muitos momentos, e essa tem sido a característica que vem se apresentando mais fortemente na última década, uma literatura engajada, abordando questões de importância social e com foco na representatividade. O protagonismo inclusivo e a elevação aos papéis principais de personagens representativos de minorias - como gays, lésbicas, negros, pessoas com deficiências -, são cada vez mais comuns neste tipo de obra.

O modo como os temas são trazidos para a LJA parece permitir de forma mais atual que jovens de diferentes realidades, de diferentes narrativas, possam se experimentar quando estão lendo e, não raro, encontrar nela uma ou algumas respostas. De acordo com BARTHES:

A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles (...) porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento de uma reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber (...) a escritura faz do saber uma festa”

Essa literatura apresenta potencial para contribuir de algum modo também com o autoconhecimento de quem as lê, porque os temas e a linguagem parecem estar mais próximos do leitor ou serem mais emblemáticas para ele; mas isso não é um fato certo, absoluto nem limitante.

A linguagem destes textos costuma trazer um ritmo acelerado, erigindo narrativas em que os acontecimentos ocorrem de forma rápida, pois nelas a ação importa mais que as descrições. Em geral não são textos que necessitam da mobilização de saberes que envolvam contextos históricos mais elaborados ou bagagem literária de obras canônicas, podendo ser mais relacionados as questões, comportamentos e linguagens mais contemporâneos. Costumam, entretanto, mobilizar intertextos bastante atuais e serem marcadamente intermediários, utilizando em sua composição ou fazendo referências, por exemplo, a memes, outros livros de LJA e filmes que deles derivaram.

Compreender que literaturas adjetivadas são especialmente recepcionais é importante na medida em que tal compreensão possa ajudar aqueles que estudam literatura e também os que formam leitores a despir-se de variados preconceitos e buscar avaliar e apreciar obras de LJA, por exemplo, respeitando os seus leitores e efeitos estéticos. Isto porque, tratando-se de um bom livro, esse adjetivo é parte móvel na expressão, não determinante, interessando apenas às compras governamentais, catalogação, organização de bibliotecas, número de vendas.

A LJA precisa ser considerada como mais potente que seu adjetivo, pois uma literatura que não é potencialmente boa para todos, não deveria ser boa para ninguém. Isto é, adjetivar uma literatura ajudaria apenas no âmbito da sistematização e estudo, não devendo ser parâmetro de valoração.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os pressupostos até aqui apresentados, entendemos que é ainda um tanto provisória a busca de definições últimas para essa produção literária peculiar, na medida em que ainda estamos na busca por uma clara delimitação para o nosso objeto e na construção do estabelecimento pleno de uma metodologia para a sua abordagem.

Em princípio voltada para uma faixa de leitores que, a partir do século XX, constitui esse terreno vago, impreciso e mítico que tem sido denominado juventude, a LJA vem ganhando novos contornos e matizes. Acreditamos que fomentar pesquisas sobre estas produções possa contribuir para a sua sistematização, e cooperar também no fortalecimento do papel do seu leitor, proporcionando um espaço que leve em consideração verdadeiramente a sua voz, suas inclinações e preferências. Desta forma se viabilizaria que jovens de diferentes realidades, de diferentes narrativas, pudessem se experimentar enquanto leem o que lhes atrai.

Percebemos, assim, que o grande papel da LJA hoje encontra-se circunscrito dentro desse contexto da formação de leitores, indo desde a o fomento ao gosto pela leitura, a formação

do hábito de ler, a desmistificação deste ato, até o resgate de leitores que haviam por algum motivo afastado-se dessa prática. O trabalho de formar leitores certamente não é nada fácil, pois estes precisam ser desafiados a querer ler, principalmente em se tratando do texto literário. Podemos afirmar que a escolha do texto é importante chave de partida e de chegada neste ato, e perceber este valor em relação a LJA é um ponto chave para não afastar o jovem da leitura.

Estes livros são feitos de ideias, mais do que de histórias bonitas e divertidas para passar o tempo. Neles se encontram aberturas diversas para compreender o mundo, que é grande e complexo. De acordo com Debus (2017),

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são seus. Desse modo, ele experimentava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar seu viver. (p.29)

Por isso, privilegiar narrativas que estabelecem verdades prontas e fechadas é negar repertório que contemple os conflitos, os desejos, os medos, as alegrias e os sonhos humanos, com convites para caminhos plurais. A oferta da língua que narra, comunica, ordena, subverte, já é promessa de alguma liberdade. Por isso, vemos na LJA que oferta aos que dela experimentam a abertura para novos horizontes que os ajudem a compreender o tempo e o espaço em que vivem e as relações das quais participam, o potencial de formar leitores que tenham prazer no ato de ler.

No tocante à presença destes temas fraturantes nos textos que podem ser lidos por adolescentes e jovens, o que se percebe é que as obras consideradas como inadequadas para estes leitores são aquelas nas quais se abordam alguns assuntos considerados “adultos”. Evita-se falar de violência, mas a infância e a juventude são submetidas e expostas a ela em seu dia-a-dia. Teme-se bastante discutir outras formas de sexualidade e união, que fogem do que se consagrou como “tradicional”.

A sociedade define o que é “adequado”, mas por que alguns temas seriam considerados polêmicos, por que haveria assuntos não indicados para as juventudes se grande parte deles também influenciam suas vidas, se fazem parte de seus questionamentos e de suas aflições? Seria válido se considerar a literatura como uma grande possibilidade de compreensão de muitos aspectos de nossa existência, podendo contribuir com o autoconhecimento destes leitores jovens, talvez pelo fato de os temas e a linguagem que tais obras mobilizam estejam mais próximos do leitor ou sejam mais emblemáticas para ele; mas isso não é um fato certo,

absoluto, nem muito menos limitante. Mas, como afirma Petit (2013, p.42) “é impossível prever quais serão os livros aptos a ajudar alguém a se descobrir ou se construir”.

Nada, pois, de reducionismos infantilizantes, nem esquemas banais falsificadores da realidade. Revalorizar o próprio discurso da LJA requer, pois, um processo de fusão estética, que a identifique como literatura sem incidências semânticas restritivas, contribuindo para que ela, que ainda segue preconceituosamente sendo considerada uma literatura menor, possa progressivamente desvencilhar-se desse estigma.

Ao levantar essas questões não estamos perdendo de vista o fato de, apesar de não haver, essencialmente, uma barreira quanto à temática das obras de LJA, existirem outros fatores envolvidos na avaliação para a publicação destes livros, mesmo quando estes apresentam qualidade literária, pertinência no desenvolvimento do tema, na estrutura sintática e na linguagem adotada. Por exemplo, antes de editar um novo título, a editora precisa calcular o potencial de venda daquela obra, a sua aceitação por seu público-alvo, assim como a aquiescência pelos professores e a possibilidade de adoção pelas escolas.

Por estas razões, defendemos a LJA enquanto sistema literário (CANDIDO, 2017), uma vez que ela nos parece ser capaz de “constituir um espaço textual plurissignificativo do homem diante do mundo” (TURCHI, 2002, p.23) - seja ele jovem ou não. Ela possui um meio bem definido de circulação, autores conscientes de seu papel social, obras caracterizadas pelo recorrente cultivo do imaginário, pela riqueza de simbologias, e, principalmente, por seu alto teor de inventividade e de renovação, além de um sistema de tradição cada vez mais sedimentado.

É preciso olhar para as nossas juventudes com respeito, com afeto, percebendo que há ali um processo de crescimento, e a literatura pode contribuir relevantemente neste processo, pois, como nos diz Petit (2013):

esse espaço criado pela leitura não é uma ilusão; é um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde um texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto e deslizam entre as linhas com seus desejos, suas fantasias, suas angústias. (p.42)

Não se trataria, portanto, da adequação de uma produção literária a um determinado público-alvo, levando prioritariamente em conta as relações do mundo do jovem com os meios de massa e a indústria do entretenimento, como comumente costuma-se sopesar acerca da LJA. Trata-se, sim, de uma produção literária que apresenta teor simbólico de linguagem e incorporação em suas narrativas de questões e estruturas distintas daquelas apresentadas por

obras de diferentes tempos. Obras que mobilizam temáticas que correspondem ao anseio de leitores das mais diversas idades por outras respostas possíveis a questões diversas sobre si e sobre o mundo, convocado, em especial, o entendimento e o sentimento de sujeitos em formação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Pedro. **O que você sabe sobre a formação de leitores pode estar errado**. São Paulo: PublishNews, 2018, 21 agosto. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/08/21/o-que-voce-sabe-sobre-a-formacao-de-leitores-pode-estar-errado>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico resultados do índice de desenvolvimento da educação básica 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. 16. ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2017.

CART, Michael. **Young Adult Literature: from romance to realism**. 3. ed. Chicago, IL. American Library Association, 2016.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Narrativas Juvenis – outros modos de ler**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Uma estética da formação: vinte anos de Literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)**. 459 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2000.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FISH, Stanley Eugene. **Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities**. Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GROPPO, Luís Antônio. **Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1994.

MARTINS, Vitor. **mta gente na minha timeline está falando a respeito (...)**. 2018b. Twitter: @vitormrtns. Disponível em: <https://twitter.com/vitormrtns/status/986323645495758849>. Acesso em: 10 mai. 2020.

NORONHA, Heloísa. **Fenômeno impulsionou o gênero ‘jovem adulto’ nas livrarias: livrarias brasileiras sequer tinham divisão de livros para adolescentes, filão iniciado por Potter, que abriu espaço para ‘Crepúsculo’ e ‘Jogos Vorazes’**. São Paulo: Veja, 2017, 24 junho. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/especiais/fenomeno-impulsionou-o-genero-jovem-adultonas-livrarias/>

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSS, Catherine. **Young Adult Realism: Conventions, Narrators, Readers**. The Library Quarterly, The University of Chicago Press, v.55, n.2, 1985, p.174-191.

STRICKLAND, Ashley. **A brief history of young adult literature**. Atlanta: CNN, 2015, 15 abril. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2013/10/15/living/young-adult-fiction-evolution/index.html>.

TORRES, Bolivar. **Como escritores estão faturando sozinhos com autopublicação na internet**. Rio de Janeiro: O Globo, 2018, 17 outubro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/como-escritores-estao-faturando-sozinhos-com-autopublicacao-na-internet-23160990>.

TURCHI, Maria Zaira. **O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil**. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.) *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed da UFG, 2002. p. 23-31.

PROGRAMA CONTA PRA MIM: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA NO GUIA DE LITERACIA FAMILIAR

Maria Betania Barbosa da Silva LIMA¹⁹⁶
Márcia TAVARES¹⁹⁷

1 INTRODUÇÃO

A formação do leitor literário ainda se apresenta como um grande desafio para o sistema educacional brasileiro. A leitura, notadamente a literária, na maioria dos contextos, tem sido esvaziada da sua real função. Como arte, a literatura proporciona, ao sujeito leitor, uma relação prazerosa com o texto, articulada com a capacidade de perceber o mundo de forma crítica. Nessa direção, o desafio é proporcionar às crianças, desde a mais tenra idade, o contato com a leitura literária e fazer disto uma prática em seu cotidiano. Entretanto, a formação do leitor, ainda que aconteça de maneira mais viva e intencional na escola, não deve ser uma prática realizada apenas nesse ambiente, pois depende de um esforço coletivo, no qual a família também desempenha um importante papel ao longo do processo.

Por conseguinte, buscamos, neste artigo, analisar as concepções de leitura e literatura presentes no Guia de literacia endereçado às famílias e os possíveis desdobramentos na formação do leitor literário infantil no seio doméstico, como uma das propostas da Política Nacional de Alfabetização (PNA), no ano de 2019, com o lançamento do programa *Conta pra Mim*, que apresenta como objetivo a ampla promoção da literacia familiar.

Para fundamentar nossa discussão, contamos com as contribuições de Ramalhete (2020), Britto (2005, 2020), Morttati (2019), Bordini e Aguiar (1988), Mello (2016), Corsino (2010), entre outros sobre a importância da literatura infantil e da leitura literária para a criança. Inicialmente, descreveremos, de modo breve, o Guia de literacia familiar, destacando os elementos que merecem nossa atenção segundo o escopo selecionado. Em seguida, faremos a análise das concepções de leitura e literatura presentes no Guia, a partir das práticas de literacia familiar e os seus possíveis desenvolvimentos na formação do leitor infantil no contexto familiar. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a importância da literatura infantil na formação do leitor e a participação da família e da escola nesse processo.

¹⁹⁶ mariabetaniab@gmail.com, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

¹⁹⁷ tavares.ufcg@gmail.com, Profa. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

2 BREVE DESCRIÇÃO DO *CONTA PRA MIM*: GUIA DE LITERACIA FAMILIAR

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída e lançada pelo Governo Federal em 2019, é considerada pelo ex-ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub como um marco na educação brasileira, posto que o tema alfabetização tem um destaque especial no âmbito da Política Educacional do Brasil. Para ele, é preciso investir na qualidade da educação para que haja progresso científico, econômico e social da população. Nas palavras do ex-ministro, a PNA

pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, como uma das ações da PNA, o Ministério da Educação (MEC) lança o programa *Conta pra Mim*, cujo objetivo é a ampla promoção da literacia familiar. A primeira iniciativa do programa foi lançar, no sítio virtual do MEC, um conjunto de materiais para orientação das famílias quanto às práticas de literacia, no qual está incluso um Guia, um acervo com 40 livros disponíveis para *download*, uma série de vídeos com recomendações para a realização da literacia familiar e canções infantis.

O Guia, intitulado *Conta pra Mim: guia de literacia familiar* (BRASIL, 2019b), é composto de 72 páginas e está estruturado da seguinte maneira: na parte inicial, há uma nota explicativa do ex-ministro da Educação em que, embasado em justificativas dos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia, reforça a necessidade de valorização da primeira infância. Ele ressalta ainda que países avançados há décadas já desenvolvem programas voltados à promoção de práticas de literacia familiar. Desse modo, se faz urgente disseminar, no Brasil, conceitos e práticas de literacia familiar, o que se põe como mérito e desafio desse pioneirismo à Secretaria de Alfabetização.

Na sequência, o texto de apresentação, assinado pelo secretário Carlos Francisco de Paula Nadalim, contextualiza as ações do *Conta pra Mim* dentro da PNA, assim como reitera o objetivo do programa que é a literacia familiar. Por fim, registra-se um texto de Barbara H. Wasik, professora da Universidade da Carolina do Norte (EUA), em que renova a importância de práticas da referida literacia.

O primeiro tópico abordado pelo Guia é “Literacia Familiar, a qual é conceituada como o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis.

É interagir, conversar e ler em voz alta com os filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!

[...] é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras (BRASIL, 2019b, p. 13).

Nesse tópico, são elencadas um conjunto de práticas e as justificativas para realizá-las, além de uma apresentação dos facilitadores da alfabetização. O Guia defende que, para a prática da literacia no contexto da família, os pais não precisam de muito estudo e nem de recursos financeiros – basta apenas eles e seus filhos. Assim, a literacia familiar é o reconhecimento de que os primeiros professores dos filhos são os pais. De acordo com o Guia, as práticas são realizadas a partir da interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas e motivação. Para a realização de cada uma dessas práticas, há um conjunto de explicações e exemplos. Também são apontadas as evidências científicas, baseadas em estudos internacionais (PISA, PIRLS, TIMSS), as quais assinalam que os pais são os principais responsáveis por tornar os filhos leitores desejosos.

Concluída essa breve descrição da organização do Guia, faremos a análise de algumas práticas apresentadas no Guia, a partir de pressupostos teóricos com relação à leitura, literatura e leitura literária.

3 DESCORTINANDO AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA DO GUIA: ALFABETIZAR, MORALIZAR OU HUMANIZAR?

O Programa *Conta pra Mim* tem sido alvo de críticas de estudiosos, a exemplo de Ramalhete (2020) e Britto (2020), os quais defendem a literatura infantil como arte e a sua importância para a formação humana e leitora da criança, além de problematizarem questões referentes à alfabetização, um termo tratado no Guia como algo simplório, de competência e responsabilidade das famílias para com os seus filhos.

Ramalhete (2020) problematiza a implementação de um programa sem discussão com a sociedade civil e que desconsidera os estudos nos campos da alfabetização e da literatura. Para ela, sendo o Estado um agente regulador de políticas públicas, este tem um

interesse particular, ao se desviar, por exemplo, de todo um percurso de trabalho e crítica acumulado por pesquisas nacionais acerca da alfabetização e, agora, de leitura, de leitura literária, de educação literária, de literatura infantil, dentre outros. (RAMALHETE, 2020, p. 157).

Ou seja, ainda que estejamos numa sociedade que se define democrática, em que se deveria ter o compromisso de formular políticas com a participação da sociedade civil, das

universidades, dos sindicatos e instituições públicas e privadas, temos um programa instituído sem qualquer possibilidade de discussão.

Na percepção de Brito (2020) o *Conta pra Mim* aparece, por meio da TV aberta, de um modo sedutor e atrativo, levando o expectador a inferir que se trata de um projeto positivo para as famílias e suas crianças, fazendo um chamamento para envolvimento delas com a leitura e contação de histórias. No entanto, segundo o autor, por trás do aparente discurso comum, há posições embutidas, as quais geram um retrocesso, como se houvésssemos regressado 50 anos na história. O objetivo do programa volta-se para a educação fora da escola, colocando toda a responsabilidade dessa educação da criança – o aprender a ler e a escrever – para as famílias, desconsiderando, assim, a educação em contexto formal, que é a escola. Nesse sentido, Ramallete (2020, p. 162), corrobora com Brito, destacando que o Programa *Conta pra Mim*, ao defender a educação no seio familiar

em um contexto de crescimento de políticas neoliberais e de um ultraconservadorismo, relativiza o direito à Educação Básica. Trata-se de uma política pública que corrói, esmorece e minimiza o papel da escola na mediação e atribui às famílias a responsabilidade por um determinado tipo de leitura. Concede munição a movimentos como o *homeschooling* – educação domiciliar – que rechaçam a relevância histórico-cultural da escola e da mediação docente.

O que os autores apontam é de extrema seriedade, tendo em vista que cabe ao Estado garantir a educação da criança, em espaços não domésticos. Vale ressaltar que o programa foi lançado antes do contexto pandêmico¹⁹⁸, portanto nem se pensava em a criança ter acesso à aula remotamente.

Diante do contexto atual, gerado pela pandemia, as práticas educativas tiveram que ser adaptadas: a escola transcendeu seu espaço físico e foi levada, por meio de atividades remotas, “para dentro das casas”, revelando explicitamente as desigualdades sociais no nosso país. De acordo com Macedo (2021), através da pesquisa da Rede de Pesquisa Solidária divulgada em agosto de 2020, entre os meses de março a julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de seis a catorze anos não fizeram nenhum tipo de atividade escolar no contexto de casa – o que representa, para a autora, cerca de 30% das crianças pobres, enquanto que apenas 4% das crianças ricas ficaram sem qualquer atividade escolar.

Essa estatística evidencia o quão difícil é para as famílias pobres terem acesso ao programa *Conta pra Mim* e aos seus materiais, disponibilizados para as práticas de literacia

¹⁹⁸ A pandemia do Covid-19 chegou ao Brasil com maior veemência no início do ano de 2020, e provocou mudanças na vida das pessoas e em suas rotinas. Muitas atividades foram suspensas ou tiveram seus formatos de realização alterados, como é o caso das escolas, cujas atividades educativas foram redirecionadas para o formato remoto e passaram a contar com a participação/mediação ativa das famílias.

familiar. Um dos fatores determinantes que evidencia essa dificuldade são as condições socioeconômicas da maioria das famílias brasileiras. As crianças passam menos tempo com suas famílias, pois as necessidades impostas para sobrevivência chegam a exigir dos pais dupla jornada de trabalho. Portanto, o tempo disponível das famílias para estarem com os filhos é mínimo. Além do mais, para ter acesso ao programa é fundamental que a família disponha de tecnologias digitais, a exemplo de computador/*smartphone*, *internet* e impressora, que sejam minimamente alfabetizadas e letradas digitalmente, que disponham de tempo para ler o Guia e assistir aos vídeos de orientações de como realizar as práticas de literacia familiar.

Contudo, ignorando todas essas adversidades, o programa ressalta que a literacia familiar é uma possibilidade para todos, e que pode e deve ser praticada por todas as famílias – especialmente para as de baixa renda, pois as crianças inseridas nesse grupo familiar partem de um contexto social desfavorável o qual afeta o seu desenvolvimento linguístico. Segundo as diretrizes do programa, “não é preciso ter muito estudo, materiais caros, nem morar numa casa toda equipada e espaçosa para praticar a literacia familiar. Ela é acessível a todos, bastam duas coisas, você e seu filho!” (BRASIL, 2019b, p. 13). Ora, diante das limitações impostas pelo programa para as famílias de baixa renda, questionamo-nos se um programa totalmente *on-line* é realmente destinado a esse grupo familiar.

Compreendemos que o caminho mais viável e direto para se chegar até as famílias é por intermédio das instituições educativas, nas quais os filhos estejam matriculados. No entanto, acreditamos que um significativo percentual das instituições e seus professores não têm conhecimento acerca desse programa, instituído pela PNA, cuja implementação foi feita sem diálogo com a sociedade civil, acadêmica e a comunidade escolar – o que infringe princípios da Constituição Federal (1988), em particular no art. 206: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (MORTATTI, 2019b, p.27).

Direcionando o olhar para a *Leitura Dialogada*, o Guia aponta que essa prática de literacia familiar possibilita o fortalecimento dos laços de afeto entre pais e filhos, a promoção do desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos facilitadores do processo de alfabetização, reforça conhecimentos e habilidades e promove uma atitude positiva em relação à leitura (BRASIL, 2019). Embora seja destacado o fortalecimento dos laços afetivos entre pais filhos, a leitura aparece como pretexto e instrumento para ensinar conteúdo. Assim, reforça-se a necessidade de a criança ser alfabetizada até o final do primeiro ano do ensino fundamental pois,

[...] nos anos seguintes, a leitura se tornará um instrumento essencial para elas continuarem aprendendo outras matérias, como Ciências, História, Geografia e Matemática.

[...] as crianças não alfabetizadas, ou alfabetizadas precariamente, apresentam dificuldades de compreensão, o que as afasta dos livros. Consequentemente, aprendem menos, não exercitam as habilidades de leitura e perdem o interesse pela escola, comprometendo o sucesso delas na vida adulta (BRASIL, 2019b, p. 18).

Ainda que em nenhum momento os termos literatura ou literatura infantil tenham sido citados no texto, refere-se a estes nas entrelinhas do discurso de seu conteúdo. A leitura, em específico a literária, está sendo utilizada numa perspectiva utilitarista e como pretexto para alfabetizar e ensinar conteúdo, além de o programa atribuir para a família a responsabilidade de alfabetizar os filhos – esse fato é observado pelo programa tratar os facilitadores de alfabetização como as habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para os pais estarem mais seguros para adaptarem e inventarem atividades e brincadeiras para as crianças.

Esses facilitadores estão direcionados para o desenvolvimento da linguagem oral, ampliação do vocabulário, compreensão oral, percepção da ordem temporal dos eventos, compreensão das motivações das personagens, identificação dos elementos narrativos e compreensão da mensagem da história. Destaca-se também a capacidade de identificar os usos práticos da língua, a familiaridade com as estruturas semânticas e as estruturas gramaticais da língua, a aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo, a consciência fonológica e fonêmica, o conhecimento alfabético e sobre a escrita, a coordenação motora fina e as funções executivas (BRASIL, 2019b).

Mediante essas considerações e partindo dos objetivos das práticas de literacia familiar e as exemplificações de como os pais devem proceder junto aos filhos, indagamo-nos sobre algumas questões que acreditamos ser relevante refletirmos: de quem é a responsabilidade de ensinar as crianças a aprenderem a ler e a escrever de forma convencional? As obras literárias devem ser usadas como pretexto para ensinar conteúdo ou para levar a crianças a fruir o texto, ao encantamento pela arte da palavra e das imagens? Por que não aparece no programa o termo literatura, muito menos literatura infantil, ainda que o acervo literário disponibilizado seja de histórias infantis? O que é de responsabilidade das famílias no processo de formação leitora da criança?

Em primeiro lugar, é importante compreender que a leitura, tradicionalmente, esteve associada à entrada da criança para a escola e atrelada à escolarização formal. Entretanto, sabemos que, desde o nascimento, o bebê já faz as primeiras leituras de mundo, pois, conforme Freire (1984, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Desse modo, por estarem

constantemente atribuindo sentido às várias manifestações naturais e culturais, todas as pessoas, desde a infância, são leitoras em formação (BORDINI; AGUIAR, 1988).

De acordo com Oliveira (2012), é no seio familiar que a criança, desde bebê, a partir das interações que estabelece com seus pais e parentes mais próximos, faz suas primeiras leituras de mundo. Antes do contato com os textos escritos e com os livros, ela confere significados ao toque e às expressões faciais da mãe, “lê” as vozes quando falam e cantam para ela, demonstra satisfação e atenção quando escuta uma história em voz alta, revela olhares e sorrisos que denotam o seu encantamento com a história lida pelo adulto ou outro parceiro de interação mais experiente. Assim, o ato de leitura acontece também quando o sujeito vivencia situações que o mobilizam e às quais ele atribui algum sentido. Portanto,

Ler é, então, uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou ler palavras. As operações de atribuição de sentido começam muito precocemente na vida da criança, o esforço para interpretar está presente desde o nascimento; considerar essa realidade da vida da criança pode ser fundamental para acompanhá-la em seus processos rumo à leitura e à escrita (BRASIL, 2016, p. 18).

Em se tratando da alfabetização, compreendemos que esta cabe à instituição escolar, na figura do professor, cuja formação acadêmica e a experiência prática lhe possibilitam mediar a criança nesse processo, a partir do planejamento e da sistematização de propostas de forma intencional. Salientamos que o processo de alfabetização envolve aspectos complexos e importantes, cuja discussão teórica é ampla, mas é desconsiderada totalmente pela PNA. Mortatti (2019, p. 28), ao mencionar as principais premissas e argumentos falaciosos em documentos oficiais e discursos de autoridades do MEC, aponta que tratar o conceito de alfabetização como

ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão: essa é uma **falsa premissa**, pois se trata de conceito rudimentar de alfabetização, que penaliza alunos de escolas públicas e reforça as desigualdades sociais, ocultando-se resultados de pesquisas científicas que advertem para o fato de que a 'consciência fonêmica' não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de “textos com autonomia e compreensão (grifos da autora)

Segundo Soares (2010, p. 31), alfabetização é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Entretanto, saber ler e escrever exprime muito mais do que conhecer o sistema alfabético, escrever letras ou lê-las – significa fazer uso da linguagem escrita e de outras linguagens como uma prática social. Como bem comenta a autora

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita

'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade' (SOARES, 2010, p. 38, grifos da autora).

Essa acepção de leitura e escrita está no cerne dos significados do termo *literacy*, palavra de língua inglesa traduzida para o português do Brasil como *letramento*, por Mary Kato, em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, (KLEIMAN, 1995). Em Portugal, curiosamente, tem-se preferido o termo *literacia* que, segundo Soares (2010), é ainda mais próximo do termo em inglês. Literacia foi o termo usado pelo Guia para se referir à literacia familiar, desconsiderando o termo letramento que surge como ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2010).

No caso das práticas sociais de leitura, por exemplo, ao imitar a ação de ler realizada pelos pais, a criança vai se vinculando com a leitura literária e com os livros e se apropriando de comportamentos leitores, dando significado a essa prática e percebendo o seu sentido e uso social. Podemos dizer que, antes mesmo de decodificarem, ou seja, de lerem de maneira convencional, as crianças são capazes de entender a função da leitura e as características de sua realização.

Entretanto, é necessário que as experiências que as crianças tenham com a leitura, no caso, a literária, sejam uma experiência estética, pois, conforme Mello (2016), o papel fundamental da educação literária na infância é formar nas crianças a atitude de ler e não apenas de oralizar símbolos gráficos. Isso, porém, não é o que o Guia propõe. Para este,

as histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo (BRASIL, 2019b, p. 20).

Como podemos ver, mais uma vez a concepção de leitura aparece como pretexto para ensinar valores e comportamentos às crianças, num viés moralizante, o que representa um retrocesso quando se trata da literatura infantil. Para Aguiar *et al.* (2001) os primórdios da literatura são marcados por essa intenção. Assim, por um período longo, o principal objetivo das obras infantis era o ensinamento de valores e atitudes, além de sedimentar uma ideologia. Só aos poucos, foi se deixando de lado a pedagogização e moralização, para que pudesse ser conquistada a categoria artística.

Desse modo, a concepção de leitura literária apresentada no Guia afronta fortemente a função da literatura infantil e seu viés de fruição estética. Segundo Cademartori (2010), é

preciso pensar no prazer que se pode oferecer aos leitores, de forma gratuita, desinteressada, com objetivo de fruição, entretenimento, jogo e ludismo.

Nessa direção, Corsino (2010, p. 184) também ressalta que “a literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito”. Portanto, compreendemos que, nas práticas voltadas para a criança, quer seja no ambiente familiar ou no escolar, a literatura infantil precisa ser vivenciada e explorada por ela, não num viés escolarizante, como pretexto para ensinar letras ou comportamentos, mas que seja entendida como um caminho de infinitas possibilidades e de sua inserção na cultura. O prioritário nessa fase é a criança levar-se pela magia das histórias, explorar os livros, encantar-se com as ilustrações e vivenciar a descoberta do mundo letrado.

Nota-se nitidamente que esta não é a perspectiva adotada pelo Guia, pois, em toda a sua proposta, a literatura infantil sequer é mencionada, muito menos o seu caráter estético, pelo contrário: é evidenciado o propósito utilitário e mecanicista/reducionista dos livros, conforme podemos ver nas indicações práticas de como os pais podem indagar seus filhos durante as leituras.

[...] Qual é o jeito certo de segurar o livro? Onde está o texto? E as ilustrações? Qual é a primeira palavra desta página? E a última? Destaque o som inicial das palavras: Filho, você sabe qual é o primeiro som da palavra maçã? Isso mesmo! É o som [m-m-m-m]!

[...] Chame a atenção de seu filho tanto para os sons, os nomes e as formas das letras quanto para as funções dos sinais de pontuação: Que sinal de pontuação usamos para indicar uma pergunta? [...].

Crianças pequenas gostam de repetição: leia e releia a mesma história para elas várias vezes. A cada releitura as crianças descobrem coisas novas (BRASIL, 2019b, p. 42-43).

Muitas são as inquietações quanto às proposições do *Conta pra Mim*, principalmente para a criança da Educação Infantil, tendo em vista que já há uma grande preocupação voltada para o trabalho realizado pelas instituições no tocante à leitura literária, justamente pelo seu uso com fins pedagogizantes, e da exigência, cada vez mais precoce, da aprendizagem da leitura e da escrita de maneira convencional nessa etapa educativa. O programa, para muitos, mostra-se como uma preocupação de apoio às famílias, quando na realidade se revela como um projeto de antecipar processos, desrespeitando os tempos, as infâncias e depredando o acesso à arte, cultura, estética, ética e política (BRASIL, 2010), em contrário a um processo de aprendizagem prazerosa, convidativa e que amplia a criticidade e leitura de mundo das crianças, por meio de livros e modos de ler diversificados.

A respeito dessa questão, vale considerar o pensamento de Debus (2006, p. 18) quando traz a necessidade de refletirmos a respeito das “práticas pedagógicas em que se utiliza a literatura infantil para 'ensinar a ler', como se a leitura residisse apenas na decodificação mecânica de signos linguísticos, jogando palavras ao vento”. O que a autora aponta é de fundamental importância, pois, para as instituições, os professores são formados para atuar juntos às crianças e, mesmo assim, em boa parte destas, as práticas voltam-se para ensinar letras, numa perspectiva redutora de alfabetização, ao invés de construir bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura e experimentem diferentes formas de pensar o escrito. Dessa forma, não se pode pensar em instituir um programa para as famílias, responsabilizando-as totalmente pela formação dos filhos, uma vez que não há o trabalho colaborativo com as instituições.

Não ignoramos alguns aspectos explicitados no Guia sobre as aprendizagens adquiridas, quando as leituras são realizadas em família e quando se dialoga sobre elas, principalmente a interação afetiva que se estabelece entre pais, filhos e parentes. No entanto, nosso enfoque e questionamentos surgem da total desconsideração da leitura enquanto arte e fruição.

O título do programa *Conta pra Mim* apresenta-se como um convite da criança aos pais, um chamamento para que lhes contem histórias. Ademais, revela uma concepção de que a criança apenas receberá as informações lidas pelos adultos, em detrimento de uma leitura que pode ser realizada juntos, numa relação de parceria e construção de sentidos, de levantamento de hipóteses e de escuta das vozes do contexto: leitor adulto e leitor criança, texto e imagens.

Porém, por trás de uma proposta aparentemente interessante para o envolvimento das famílias na formação leitora dos seus filhos, os objetivos do programa são totalmente equivocados quando se trata da leitura literária, o que pode causar nas crianças uma aversão pela leitura e pela literatura, tendo em vista que os objetivos elencados pelo programa não condizem com a função humanizadora, libertadora e artística a que a literatura se propõe. Para Antunes (2009, p. 200),

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras.

Salientamos, assim, a necessidade de uma atitude em relação à literatura infantil que a compreenda enquanto arte e que a perceba como fundamental à formação inicial de leitores – sem sombra de dúvidas, essa literatura é essencial para o pleno desenvolvimento da criança. E, em se tratando da criança pequena, ler com os ouvidos é mais importante do que ler com os olhos, pois ao ler com os ouvidos ela não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como também aprende as modulações de voz que se anunciam no texto escrito. Ela aprende a voz escrita, a sintaxe escrita, a palavra escrita (BRITTO, 2005).

Por essa razão é que os atos de ouvir e ler/contar histórias, desde que nascemos, são tão importantes, através das experiências que nos são contadas por meio das histórias, das cantigas de ninar, das brincadeiras com as quadrinhas populares, trava-línguas, parlendas, entre outras. Nesse sentido, o programa, ao invés de incentivar as crianças a se envolverem com a leitura literária, a partir de vivências lúdicas e prazerosas – criando condições que favoreçam o seu encantamento pela força humanizadora das palavras, histórias e livros, por meio da mediação da família –, invalida e apaga todas essas possibilidades.

Cabe destacar que compreendemos a importância da participação da família no processo educativo das crianças e defendemos a relevância da leitura literária no contexto familiar, especialmente porque é nesse contexto que a criança estabelece suas primeiras relações com o mundo. Assim, o ideal é que o primeiro contato que ela tenha com obras literárias seja no seio familiar, por meio da voz dos seus pais, parentes ou pessoas mais próximas que mantêm uma relação de afeto com elas, e, assim, tenha a oportunidade de ouvir histórias, poesias, fábulas, entre outros gêneros. No entanto, vale pensar sobre o que Ramallete (2020, p.161) chama a atenção, quando aponta que “[...] a educação literária desagua também no contexto da educação escolar, lócus que se sustenta não pelo afastamento e enclausuramento das famílias, mas, ao contrário, se ampara também na pluralidade e no acolhimento delas e no diálogo com suas respectivas demandas”.

Desse modo, é necessário que a instituição escolar acolha as famílias e estabeleça um diálogo com elas sobre o processo formativo das crianças, para que compreendam a importância dos livros de literatura infantil e qual o sentido da leitura para elas. O diálogo também favorecerá o entendimento de que a formação do leitor literário é um processo contínuo, que ocorre por meio de práticas socioculturais e que, portanto, precisa ser vivenciado pelas crianças tanto no seio familiar como na escola.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Partindo do princípio de que a leitura é nutrida por múltiplos estímulos, destacamos a leitura de literatura infantil como fundamental para a formação humana e leitora da criança, além do favorecimento da ampliação do seu universo cultural e linguístico. Desse modo, compreendemos que deve estar presente na vida dela desde cedo, para que a aprecie e se motive a praticá-la e valorizá-la de forma positiva e, assim, entenda que, por intermédio da leitura, pode desenvolver a imaginação, a criatividade, o senso crítico, e compreender mais sobre si mesma e sobre o mundo. A literatura infantil possibilita também que as crianças ampliem o repertório cultural, potencializando as práticas de linguagem e vivenciando aquelas relativas ao letramento literário.

Assim, ressaltamos que a leitura deve ser apresentada e explorada com a criança de maneira lúdica, permitindo que ela interprete, crie e recrie um mundo de possibilidades que o texto literário oferece. Sobre isto, Costa (2007) ressalta que a linguagem literária é a combinação textual do inconsciente, da reprodução do real e da arte da palavra, isto é, uma composição estética que proporciona ao leitor a compreensão da realidade, concebida pelo universo mágico da leitura e seus recursos linguísticos. Para a autora, a literatura é um tipo de texto que faz uso da escrita imaginativa, sustentada em uma realidade paralela, da inventividade e da representação da vida humana.

Nessa perspectiva, compete aos mediadores de leitura ensinar as crianças a fazerem a exploração da literatura de maneira adequada, pois, como assinala Cosson (2006, p. 26-27), nos ambientes educacionais formais, “a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”. O que o autor aponta é de extrema relevância quando se trata das intenções do mediador, ao abordar o literário com a criança. No tocante às práticas dos professores, Cosson (2006) e Costa (2007) revelam que as teorias acerca das funções da literatura muitas vezes são desconhecidas por eles, e essa falta de conhecimento faz com que o texto literário seja desvalorizado, como também se desvaloriza o papel ativo do leitor infantil.

Vale ressaltar a importância de se investir na formação inicial e continuada dos professores, para que compreendam a função da literatura infantil na formação da criança e, assim, sejam evitadas práticas que a explorem como um meio para trabalhar conteúdos escolares, ou como pretexto para que a criança aprenda a decifrar o código escrito. Se assim for, a literatura infantil será utilizada de maneira “mecânica”, deixando de ser “o alimento primordial para o imaginário infantil, fornecendo matéria-prima para os jogos de faz-de-conta” (FARIA, 2004, p. 55).

No tocante às famílias, acreditamos ser de extrema relevância a parceria junto à escola, para que possam dialogar sobre o processo formativo das crianças e para que ambas as partes reconheçam os seus papéis, que são diferentes, mas não antagônicos. Como instituição formal, cabe à escola, de forma intencional, planejar e proporcionar propostas significativas para as crianças, com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Já às famílias, cabe acompanhar e participar, da forma que puderem, da educação das suas crianças, dialogando com elas e seus professores com vistas a contribuir com a aprendizagem delas.

Por fim, entendemos que um programa como o *Conta pra Mim* não favorece a formação do leitor literário, pois a forma como foi implementado e as orientações para que as famílias façam a mediação da leitura junto às crianças é totalmente equivocada. O modo “mecanicista” de encarar a leitura e, portanto, a literatura infantil, é reforçado na própria Política de incentivo à leitura, que nega a literatura e a literatura infantil enquanto arte, ou seja, o seu caráter estético – ignora o papel da escola e seus professores, atribuindo a responsabilidade totalmente às famílias. Faz-se necessário que tenhamos, sim, um programa parceiro com as instituições educativas, e que haja investimento na distribuição de livros de boa qualidade literária acessível a todas as crianças, por meio da criação do maior número de bibliotecas infantis, para, dessa forma, as escolas terem as condições adequadas de manter o lugar que sempre lhe foi conferido, parceira das famílias na condução dos processos educativos/leitores das crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. *et al.* **Era uma vez ... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação).

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC / SEB, 2016.

BRASIL. **Conta pra mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 5-21.

BRITTO, L. P.L. 1 vídeo (79 min). **Não Conta Pra Mim**: uma discussão sobre o Programa “Conta pra Mim” do Governo Federal. Publicado pelo Canal Lelit Ufopa, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=90qYNO6MG30>. Acesso em: 21 maio 2021.

CADERMATORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CORSINO, P. F. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. v. 20.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DEBUS, E. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

FARIA, V. L. B. Memórias de leitura e educação infantil. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 49-59.

FREIRE, P **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1984.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: Angela Bustos Kleiman (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, p.262-280, maio/ago. 2021.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. *In*: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2019b.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

RAMALHETE, M. P. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o Programa Conta pra Mim. **Revista do Centro de Letras**, Caderno de Letras, Pelotas, n. 38, set./dez. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NEGRA E ESCRAVIZADA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE TITUBA, BRUXA NEGRA DE SALEM

Beatriz Moreira MEDEIROS¹⁹⁹
Josilene PINHEIRO-MARIZ²

1 INTRODUÇÃO

A mulher ao longo da sua história foi estigmatizada e estereotipada de diversas maneiras, assim, refletir sobre isso requer que tenhamos uma sensibilidade para reconhecermos a dimensão da trajetória percorrida até os dias atuais. Na sociedade medieval muitos julgamentos foram instaurados a fim de silenciar as mulheres e promover o patriarcalismo. Nesse contexto, reconhecemos que muitos trabalhos acadêmicos a respeito das temáticas voltadas para as questões feministas têm ganhado bastante espaço no âmbito das discussões atuais, por isso, temos visto crescer teorias que afirmam a relevância de estarmos promovendo questionamentos como a construção da identidade feminina e a história das mulheres.

É através dessas discussões que a escrita de autoria feminina tem contribuído para o (des) silenciamento feminino, pois escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas (PERROT, 2019, p. 16). É emergente estudarmos e escrevermos sobre a história das mulheres visto que elas foram/são tão marcadas e perseguidas socialmente. Diante desse contexto, nesse trabalho discutimos a representação feminina da personagem *Tituba*, no romance “Eu, Tituba bruxa negra de Salem”. Essa obra tem uma riqueza histórica e poética de valor imensurável, é um romance tão rico, quanto prazeroso.

A obra analisada é de autoria de Maryse Condé, uma escritora negra, feminista e bastante engajada. Condé foi premiada pelo *The New Academy Prize in Literature*, autora de mais de 20 livros, carrega uma bagagem literária agregando muito valor histórico e cultural. É nesse romance que a autora nos apresenta uma mulher forte e resiliente, faz uso de palavras poéticas, sensíveis e ao mesmo tempo nos coloca diante de uma escrita tão intensa que faz ecoar um grito silenciado pela sociedade.

Desse modo, nesse artigo tomamos como objetivo geral: estudar a identidade de Tituba no romance, bem como os seguintes objetivos específicos: identificar os aspectos históricos

¹⁹⁹ Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e-mail:- beatrizmedeiros27@hotmail.com.

² Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: jsmariz22@hotmail.com

que envolvem a personagem Tituba; discutir acerca da condição de mulher negra escravizada e bruxa, sob a perspectiva do feminismo decolonial. Para isso tomamos como aporte teórico as discussões propostas por Vèrges (2020), destacamos as algumas das contribuições que ela apresenta sobre o feminismo decolonial, a fim de compreendermos a construção dessa vertente crítica. Além disso, propomos discussões sobre a história das mulheres e para isso tomamos como aporte teórico Perrot (2017), assim como abordamos aspectos históricos sobre as caças às bruxas, e para tal, temos como base teórica Russel e Alexander (2019) e Federici (2017).

A metodologia utilizada nesse trabalho acadêmico insere-se no paradigma de pesquisa bibliográfica, com caráter interpretativista, tomamos como *corpus* o romance histórico "Eu, Tituba bruxa negra de Salem", a fim de investigarmos sobre a questão da identidade da protagonista. Adotamos como meio de análise a narração e a "voz" de da personagem, tendo em vista ser um romance escrito em primeira pessoa, revelando traços biográficos de Tituba. Como nos aponta Jouve (2012, p. 65), quando interpretamos um texto, falamos sempre de algo que preexiste e nossa interpretação é o que nos é dado através do sentido literal.

Portanto, a realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de fazermos ecoar a voz das mulheres que foram silenciadas pela opressão e pelo patriarcado, nesse sentido, faz-se imprescindível refletirmos sobre a escrita feminina e enxergarmos a resistência de movimentos que têm dado voz às diversas mulheres e as suas diferentes histórias.

2 AS INTERFACES DA HISTÓRIA DA MULHER E O IDEÁRIO DE BRUXA

Os estudos acerca das teorias feministas e da história das mulheres têm ganhado cada vez mais adeptos no âmbito das discussões atuais, com intuito de levar a sociedade a repensar atitudes e conceitos que se enraizaram e infelizmente colocaram a mulher numa posição submissa e subjugada. Assim, "a conscientização feminista revolucionária enfatizou a importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação, como ele se institucionalizou e como é disseminado e mantido." (hooks, 2020, p. 25), para que possamos estabelecer novas políticas e promover a igualdade entre gêneros e raças.

A opressão às mulheres se instaurou na sociedade sob diversas manifestações, com objetivo de privá-las da liberdade, do poder e sobretudo calar as suas vozes. Dentre as manifestações opressoras que calavam as mulheres, podemos destacar o tribunal da inquisição que foi responsável pela morte daquelas que foram julgadas bruxas, queimadas nas fogueiras dos conselhos da Idade Média, sem direito nenhum a contestarem ou a reivindicarem o direito de existir. Portanto,

[...]a perseguição de bruxas por cristãos de todos os credos aumentou consideravelmente no século XVI, quando os conflitos religiosos, os movimentos populares e as guerras provocadas pela Reforma exacerbaram as tensões sociais que geraram a bruxaria. O “Código Carolino” ou *Constitutio Criminalis Carolina*, a coleção básica de leis do Sacro Império Romano promulgada em 1532, impunha pesadas penas à bruxaria. (RUSSEL E ALEXANDER, 2019, p.105).

Isso reflete na contemporaneidade, e, infelizmente ainda está enraizado no pensamento de uma sociedade que é composta por alguns grupos de pessoas machistas, misóginas e que ainda ocultam a voz das mulheres que lutam diariamente pela existência, pelo lugar de fala buscando resistir. Para garantirem direitos e lutarem pela existência, as mulheres têm encontrado força em movimentos políticos e sociais, como forma de se fazerem ouvidas. Logo, tem sido a partir dos movimentos sociais, que resistem e lutam em prol das mulheres, que temos visto nascer correntes teóricas acerca do feminismo, assim, uma dessas correntes é em torno de um feminismo decolonial, que nos permite enxergar o movimento não apenas como uma luta pela igualdade de direito entre homens e mulheres, mas sobretudo como uma luta igualdade de raças e de classes.

Com o decorrer dos anos e as diversas lutas enfrentadas, as mulheres passaram a ganhar autonomia e a presença na vida social ficou cada vez mais constante, assim, [...] em resposta à nova independência feminina, vemos o começo de uma reação misógina, mais evidente nas sátiras do *fabliaux*, e, que encontramos os primeiros indícios do que os historiadores definiram como “a luta pelas calças”. (FEDERICI, 2017, p. 65). Em tempos anteriores a mulher assumia um papel de subalternidade, estando sempre a seguir as ordens e alimentar os desejos dos homens e sobretudo seguir preceitos e doutrinas estabelecidas pelos homens e pela Igreja.

Por isso é pertinente a discussão acerca dos ideais que foram sendo quebrados dentro de um processo de legitimação das lutas históricas da classe feminina. Segundo Federici, (2017), muitas lutas da Idade Média devem ser lembradas porque escreveram um novo capítulo na história da libertação de mulheres. Sob este viés, a ação de inferiorizar a mulher deu-se de diversas maneiras, tais como: impedi-las de participarem de atos políticos, sociais, econômicos e até mesmo serem privadas da inserção ao mundo do trabalho. Durante o feudalismo, por exemplo

[...] era o senhor que mandava no trabalho e nas relações sociais das mulheres, e decidia, por exemplo, se uma viúva deveria se casar novamente e quem deveria ser seu esposo. Em algumas regiões reivindicavam, inclusive, o *ius primae noctis*- o direito de deitar-se com a esposa do servo na noite de núpcias. A autoridade dos sevos sobre suas parentas também estava limitada pelo fato de que a terra era entregue geralmente à unidade familiar, e as mulheres não somente trabalhavam nela, mas também podiam dispor dos produtos do seu trabalho e não precisavam depender dos seus maridos para se manter. (FEDERICI, 2017, p. 52)

Entretanto, a partir dos movimentos sociais e da necessidade de re(existir), o cenário tem sido modificado e a mulher tem ganhado alguns espaços, embora muita coisa ainda precise ser remodelada a fim de corroborar para a garantia de nossos direitos. Dessa forma, pensando no contexto literário e cinematográfico e levando em consideração as diversas maneiras e os mais variados papéis que a mulher tem assumido, vimos crescer posições de destaque e que geram discussões acerca das conquistas históricas que já foram atingidas.

Portanto, na ficção a personagem feminina ganhou muitos papéis, dentre eles destacamos aqui o de bruxa, por isso, é relevante a discussão, a reflexão e o conhecimento a respeito desta personagem e da sua construção histórica. De acordo com o dicionário brasileiro da Língua Portuguesa a bruxa é “uma mulher que, segundo a crença popular, tem o poder de empregar forças sobrenaturais para influenciar ou dominar outras pessoas por meio da magia, em geral para causar danos ou malefícios; mulher dada às práticas de prever o futuro e fazer sortilégios; feiticeira, sibila”. Assim, percebemos que esta, muitas vezes, é a forma que a personagem bruxa é caracterizada, tanto no cinema, quanto na Literatura. Apesar de a bruxa ter ganhado evidência na literatura e no cinema, não podemos deixar de abordar a ideia e o pensamento povoado de negatividade a respeito dessa representação feminina, uma vez que os modelos que vemos, algumas vezes, são carregados de traços que nos sugerem maldade e associação à iniquidade.

A construção da personagem bruxa na ficção é dotada de aspectos que partem do social, ou seja, surgem da própria história da bruxa na sociedade e como ela foi tratada em determinados períodos. Segundo a tradição católica, na Idade Média a bruxa era vista como a mulher que cometia feitiçaria e ia contra os dogmas e preceitos estabelecidos pela Igreja. De acordo com que era proposto aos que fossem contrários, elas também recebiam uma pena e pagavam por ações que os tribunais inquisitórios julgassem como erradas, nesse aspecto “a inquisição foi o mais poderoso agente na imposição de sanções legais contra hereges e bruxas”. (Russel e Alexander, 2019, p.90).

A Igreja Católica instaurou os tribunais da inquisição para a perseguição que logo foi chamada de “caça às bruxas”, então, mulheres e homens detentores de algum conhecimento medicinal, por exemplo, foram mortos nas fogueiras, tal fato era considerado uma pena rígida, bem como uma estratégia para não difundir os pensamentos e os conhecimentos desfavoráveis à Igreja. Conforme Gevehr e Souza (2014), em uma sociedade em que não se questionava o apoio à religião cristã, o bruxo ou a bruxa eram considerados desprezíveis aos olhos da Igreja, nesse sentido, os tribunais não poderiam ser brandos em suas penas. Assim, é nessa perspectiva

que refletimos sobre a história e o lugar de Tituba, uma vez que a personagem apresenta-nos traços biográficos, bem como dá voz a história que por anos ficou guardada e silenciada.

2.1 O FEMINISMO DECOLONIAL E A ESCRITA FEMININA ROMPENDO SILÊNCIOS

Ao refletirmos sobre os movimentos políticos e sociais que defendem e lutam pela garantia dos direitos das mulheres, destacamos a corrente de feminismo decolonial, do ponto de vista histórico esse movimento surge com a chegada das discussões que foram propostas através do feminismo negro. Assim, temos como principais representantes dessa vertente teórica: Françoise Vergès, Djmila Ribeiro, Lélia Gonzales e bell hooks.

Vergès (2020) nos apresenta questionamentos reflexivos que estão centrados em torno dos pontos de convergência entre o feminismo branco e burguês, que ela identifica como feminismo civilizatório e o feminismo que abrange questões raciais. Assim, entendendo o colonialismo como um domínio político e cultural sobre um determinado povo, podemos refletir e compreender a necessidade dos estudos a partir da perspectiva decolonial, sobretudo o feminismo dentro de tal abordagem, pois interessa-nos pensar acerca de como esse movimento social tem sido desenvolvido ao longo do tempo e das revoluções e das lutas históricas enfrentadas.

De acordo com Vergès (2020), o movimento feminista de política decolonial causou reações nos heteropatriarcados, nas feministas do Norte e sobretudo nos governos, “[...]Foi no Sul global que ele se desenvolveu, reativando a memória das lutas feministas precedentes, nunca perdidas porque nunca foram abandonadas, apesar dos terríveis ataques sofridos” (VERGÈS, 2020, p. 28)

Trazendo-nos o pensamento proposto por Angela Davis, Vergès (2020) nos acrescenta que o feminismo envolve muito mais do que a igualdade de gênero. E envolve muito mais do que o gênero. Assim, é preciso que o feminismo se manifeste de maneira igualitária, para isso é necessário que ele não seja para mulheres brancas e burguesas, uma vez que a posição e as lutas feministas não devem ficar apenas nos termos de “vitória” unilateral sobre a oposição, pontua Vergès (2020). Nesse caso, as atitudes reacionárias e as consequências das lutas e das revoluções que as mulheres enfrentam cotidianamente têm sido resultados das raízes históricas, pois a voz que ecoa atualmente, é o grito que por anos foi silenciado pela dominação patriarcal e opressora.

Logo, consideramos emergente a repensarmos acerca do feminismo civilizatório, para que a própria ideologia não segregue as mulheres, visto que o feminismo nos moldes civilizatórios propõe a defesa de uma abordagem antidiscriminatória, enquanto que o feminismo decolonial nos traz perspectivas revolucionárias. Nesse caso, é válido destacar que esse último não nega as lutas por reformas e por igualdade de gênero, mas sobretudo questiona a ideia de meritocracia e abrange todos os grupos de mulheres, além disso, enfrenta a luta diária contra o racismo estruturado nas sociedades.

3 COMO É FORMADA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA DE TITUBA?

“Eu, Tituba bruxa negra de Salem”, escrito por Maryse Condé, é um romance histórico que nos apresenta reflexões sobre as marcas da biografia de uma mulher negra que foi considerada bruxa, em Massachusetts, por volta do século XVII. Condé consegue ecoar a voz de Tituba, silenciada pelos diversos meios opressores. Assim, o leitor desse romance percebe que a literatura é capaz de transformar aspectos históricos tão fortes e recorrentes na trajetória de vida de muitas mulheres, e reconhece na personagem Tituba a resistência de quem foi fruto da opressão, da desigualdade, do machismo e da misoginia.

A obra de Condé tem um valor histórico, pois é capaz de nos trazer o prazer estético da leitura literária e ao mesmo tempo nos faz conhecedores da história das mulheres oprimidas e julgadas. É por esse caminho que podemos compreender que

[...] o valor de uma obra literária depende em grande parte de sua riqueza cognitiva, todo leitor pode comprovar: quem é que nunca se pegou apreciando um texto depois de tê-lo estudado, isto é, uma vez atualizada uma parte daquilo que ele exprime? (JOUVE, 2012, p. 118).

Seguindo esse pensamento é possível que o leitor perceba as nuances colocadas de maneira tão própria e verossímil, fazendo com que muitas vezes sinta -se parte da história, através de uma narração que nos permite um verdadeiro “passeio” entre os diversos sentimentos e as dores da personagem Tituba. O enredo em primeira pessoa narra a história da protagonista: Tituba, uma escrava que foi concebida através de um ato brutal de violência sexual, apresentado nas primeiras linhas textuais, quando ela nos diz: “Abena, minha mãe, foi violentada por um marinheiro inglês no convés do *Christ The King*, num dia de 16**, quando o navio zarpava para Barbados. Dessa agressão nasci. Desse ato de agressão e desprezo.” (CONDÉ, 2020, p.25). Essa situação reflete o processo colonizatório que faz parte da história

de muitos povos, a exploração do corpo feminino e a dominação masculina, que desde muito tempo coloca a mulher enquanto objeto de satisfação de desejos sexuais, um “produto” de uma sociedade dominadora e exploradora.

A partir da narração de Tituba “[...]eu não cessava de lembrá-la do branco que a tinha possuído no convés do *Christ the King*, no meio de um círculo de marinheiros” (CONDÉ, 2020, p. 29) vemos que ela não vivenciava os laços maternos, carregando um sentimento de culpa e de rejeição por parte da sua mãe, pois, sempre que a olhava, sentia a dor e a fragilidade do que ocorreu no *Christ the King*.

Através da construção desses sentimentos que atravessam a história de vida da personagem, que compreendemos a formação da identidade de Tituba, foram as situações emblemáticas como o estupro da mãe, a condição de escrava, a negação do sentimento materno que nunca saíram dos seus pensamentos, mas que sobretudo trouxeram traços marcantes para a sua personalidade enquanto mulher negra, que desde criança soube que precisava resistir. Condé (2020) nesse romance nos faz ouvir a voz da protagonista e nos apresenta no início da narrativa o sentimento que marca a vida da personagem, é um sentimento de não pertencimento, diante de uma sociedade que julga e escraviza as pessoas negras.

No percurso de sua vida, uma menina condenada a sobreviver, enfrenta o mundo e as pessoas as quais ela encontra e perde ao mesmo tempo. Nessa difícil caminhada de resistir e viver, a personagem vê a mãe morrer enforcada, pois havia tentado defender-se de mais um ato de dominação masculina. Foi quando seu senhor tentou possuí-la sexualmente, e como forma de proteger-se da crueldade, que ela o atacou usando uma faca, nesse ato desesperado e impulsivo que teve, não conseguiu matá-lo e foi punida publicamente por tal ação.

Assim, ao ler essa obra é possível que os leitores se debrucem na dor de Tituba ao ver a mãe sendo enforcada, a partir desse acontecimento a menina precisa fazer escolhas, mas nunca esquece da ideia de “sobreviver” em meio a uma sociedade que só iria julgá-la e mantê-la escravizada. Em muitas passagens da narrativa essa cena do enforcamento ecoa no consciente de Tituba e faz com que ela sempre repita “enforcaram a minha mãe”. Portanto, a identidade dessa mulher é construída pela referência direta a sua mãe e ao ato/condição que gerou sua vida.

3.1 POR QUE BRUXA?

Tituba é o reflexo de uma sociedade organizada nos moldes patriarcais, com forte influência religiosa. A personagem, ainda menina, reconhece que viver não é para todos, que

sua condição de mulher, negra, escravizada e julgada como bruxa, a leva a resistir. Tituba não difere de outras mulheres que tiveram de sobreviver às custas das longas e árduas jornadas de um trabalho escravo, privado de liberdade, retirado dela o direito de sonhar, pois em um mundo tão marcado pelas diferentes formas de desigualdades, perseguições e julgamentos, sonhar não é fácil. Desse modo, a personagem principal desse romance nos convida a refletirmos sobre a necessidade do feminismo decolonial, tendo em vista que é justamente esse movimento que pode dar a voz às mulheres racializadas, pobres, imigrantes e emigrantes, sonhadoras, batalhadoras e feridas pela dominação masculina, socialmente patriarcal.

Percebendo as nuances apresentadas na narrativa, é possível identificarmos que Tituba não se reconhece enquanto bruxa, principalmente levando em consideração o sentido pejorativo e carregado de preconceitos e discriminações, pois era a maneira que os indivíduos tratavam mulheres como ela. Assim, podemos destacar a seguinte passagem textual:

Ele gritou: - Você é uma bruxa? Sim ou não? Suspirei: - Cada um dá a essa palavra um significado diferente. Cada um acredita que pode entender a bruxa do seu jeito, do modo que ela possa satisfazer às suas ambições, aos seus sonhos, aos seus desejos[...] (CONDÉ, 2020, p. 209).

Nesse sentido, compreendemos que quando questionada sobre ser ou não uma bruxa, a personagem demonstra conhecimento dos infortúnios que poderiam surgir. Ela refletia sobre a vida e a sua condenação ao fato de estar no mundo, sendo negra e ainda considerada bruxa: “[...] devo dizer que tudo isso não me preocupava muito. Eu sabia, eu estava condenada à vida”. (CONDÉ, 2020, p. 172).

De acordo com a abordagem da narrativa, bem como levando em consideração também os aspectos verossímeis que envolvem a história de Tituba, a sociedade da época (vale destacar que a obra está ambientada por volta dos anos 1600) considerava que mulheres com conhecimentos a respeito de chás e plantas medicinais, bem como religiões que fugiam da tradição católica vigente, deveriam passar pelo julgamento instaurado pela inquisição e pagar pelos crimes de bruxaria, heresia, entre outros. Alguns pontos foram tidos como principais elementos para uma mulher ser ou não considerada bruxa, vemos que a

[...]feitiçaria, religião pagã e folclore foram os primeiros elementos formadores da bruxaria europeia: a heresia cristã era o quarto. Quando se iniciou a caça às bruxas, no final da Idade Média, as suas crenças mais importantes eram: cavalgadas noturnas; o pacto com o diabo; o repúdio formal ao cristianismo [...] (RUSSEL E ALEXANDER, 2019, p.73).

Podemos afirmar que a personagem em questão possuía conhecimentos de ervas medicinais, as quais ela utilizava para fazer chás, além disso, era praticante de uma religião de

matriz africana, portanto, invocava o seu povo através de rituais que são aspectos formadores da identidade e da história de Tituba. Os donos e patrões a chamavam de bruxa e juravam que realizava feitiçaria, invocava e fazia acordos com o diabo. Segundo Russel e Alexander (2020, p. 73) “[...]a ideia de pacto era crucial, porquanto serviu de remate para a demonização do feiticeiro. Um *maleficus* era, agora, por definição, alguém que faz um pacto com Satã”. Conforme é descrito na obra de Condé, os julgamentos ocorriam publicamente, logo podemos perceber na seguinte passagem:

Numa tarde, voltando de Long Wharf, fomos testemunhas de um espetáculo, cuja terrível impressão nunca mais se dissipou de mim. Estávamos em Front Street quando vimos muitos negros, na praça situada entre a prisão, o Tribunal e a igreja. Haveria uma execução. A multidão se apertava então aos pés do palanque elevado, sobre o qual estava a forca. Quando nos aproximamos, percebemos que uma mulher, uma velha, estava em pé com a corda ao redor de seu pescoço. Bruscamente, um dos homens empurrou o pedaço de madeira sobre o qual os pés dela descansavam. Seu corpo se arqueou. Ouvimos um grito horrível e sua cabeça caiu para o lado. Eu mesma caí de joelhos no meio da multidão excitada, curiosa e quase alegre. Foi como se eu tivesse sido obrigada a reviver a execução da minha mãe. (CONDÉ, 2020, p.82)

Mediante essa descrição, entendemos que essa era uma forma de causar medo e de recuar as mulheres que possuíam determinados conhecimentos, tendo em vista que era um dos modos opressores e silenciadores, uma maneira de calar e deter o poder feminino. Assim, trabalhando na casa de um conservador religioso chamado *Samuel Parris*, a personagem enfrenta diversas situações que a colocam em julgamento, pois os seus senhores nutriram a ideia de que ela cometia atos de bruxaria. Não só nesse romance histórico, mas também no contexto social, o julgamento em Salem foi responsável pela morte de mulheres acusadas de bruxaria, a História narra que é possível que

[...]os julgamentos de Salem tenham sido provocados por adivinhações de uma escrava índia do Oeste- Tituba-, uma das primeiras a serem presas, e que a última execução de uma bruxa em território de língua inglesa tenha sido de uma escrava negra, Sarah Basset, morta nas Bermudas, em 1730. (FEDERICI, 2017 p. 414)

Consequentemente na narrativa em estudo, uma das filhas do conservador Samuel Parris adoece, nesse caso, a escrava confia um segredo à garota acometida pela doença e fornece um chá, mas pede para que conte nada, uma vez que a personagem já tinha essa consciência do que poderia acontecer caso o patrão soubesse. É a partir dessa ação que diversas situações tomam grandes proporções, resultando no que mais tarde veio a ser chamado de histeria coletiva e só depois descoberto que não tinha relação com os conhecimentos medicinais da empregada.

Nesse contexto, o romance de Condé nos faz entender que muitos julgamentos que fizeram parte da história do silenciamento de diversas mulheres, partiram de concepções equivocadas e do reflexo de uma dominação masculina em meio a uma sociedade patriarcal e excludente para as mulheres, pois ao longo dos anos muitas formas de silenciamento foram instauradas a fim de fazer com que as lutas e as conquistas femininas sejam menosprezadas. Por isso, é válido ressaltar que

[...]a caça às bruxas também ocorreu na África, onde sobrevive até hoje como um instrumento-chave de divisão em muitos países, especialmente naqueles que, em determinado momento, estiveram implicados no comércio de escravos, como na Nigéria e a África do Sul. Nessas regiões a caça às bruxas têm sido acompanhadas pela perda de posição social das mulheres, provocada pela expansão do capitalismo e pela intensificação da luta pelos recursos naturais[...]. (FEDERICI, 2017, p. 416).

Assim, para sobreviver, Tituba silenciava seus conhecimentos para que sua vida não terminasse em uma praça pública, como foi o destino de outras mulheres, ela seguia os conselhos dos seus ancestrais, principalmente *Man Yaya*, uma mulher que teve forte influência na construção da sua personalidade e na sua existência. Podemos dizer que a personagem Yaya exerce um papel fundamental nas escolhas e decisões de Tituba, em diversos momentos da narrativa ela aparece através dos rituais religiosos, elas se reconectavam e se entendiam e assim o leitor consegue compreender a riqueza dos aspectos culturais que também contribuem na formação identitária de Tituba. No trecho seguinte conseguimos compreender a relevância das palavras de Yaya e de como os elementos ancestrais se faziam presentes na trajetória de Tituba: "[...]nas Antilhas, nossa ciência é mais nobre e depende mais das forças do que das coisas. Mas enfim, como me recomendou Man Yaya: "Se você chegar no país dos aleijados, se arraste pelo chão". (CONDÉ, 2020, p. 88). Então, esse é o caminho que as personagens desse romance trilham, adaptaram-se aos lugares onde chegaram para garantirem a sobrevivência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade da personagem Tituba é construída de fatores que refletem a condição de dominação patriarcal, bem como aprisionamento cultural e religioso, sua trajetória é marcada pela exploração, desde a sua concepção aos seus últimos dias. Assim, a análise desses aspectos é ancorada na necessidade da compressão de luta de classe, sobretudo pautada nas teorias feministas que acolhem todas as mulheres. As mudanças na conjuntura social são emergentes, repensar atitudes e ideologias é fundamental na luta de emancipação feminina em contextos tão devastadores. Segundo Bourdieu (2012)

[...] as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc). (BOURDIEU, 2012, p. 112)

Não se pode negar que mesmo depois de anos de lutas e de algumas conquistas femininas, a mulher ainda precisa questionar seus direitos e sua própria liberdade, principalmente se fizermos uma analogia às culturas e tradições islâmicas.

Portanto, a incessante busca por autonomia, liberdade e respeito estão no cerne das discussões contemporâneas, pois trazer o feminismo decolonial para a pauta é reafirmar a necessidade de darmos voz às mulheres colonizadas e racializadas e entender que as lutas pela equidade e pela igualdade não podem segregar mulheres.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba Bruxa negra de Salem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- DAVIS, ANGELA. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Traduzido por Heci Regina Candiani. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- GEVEHR, Luciano Daniel; SOUZA, Vera Lucia de. **As mulheres e a Igreja na Idade Média: misoginia, demonização e caça às bruxas**. Revista Acadêmica Licenciaturas, Ivoti-RS, v. 2, n. 1, p. 113-121, jan/jun, 2014.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

MENON, Maurício Cesar. **Da Bruxa na Literatura Brasileira do Século XIX**. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RUSSEL, Jeffrey Burton; ALEXANDER, Brooks. **História da Bruxaria**. Trad. Álvaro Cabral e William Lagos. São Paulo: Editora Aleph, 2019.

VÈRGES, Françoise. **Um Feminismo Decolonial**. Ubu Editora, São Paulo: 2020.

COMO AVALIAR E ESTIMULAR A LÍNGUA DE SINAIS EM CRIANÇAS SURDAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE CURSO DE EXTENSÃO NA PANDEMIA

Michelle Mélo Gurjão ROLDÃO²⁰⁰
Wanilda Maria Alves CAVALCANTI²⁰¹

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária possibilita como alternativa complementar a inserção de vivências práticas ao estudante extensionista, entretanto, no ano de 2020, durante as restrições sociais impostas pela COVID-19, foi necessário à oferta de cursos de extensão à distância.

Diante do enquadramento exposto, desenvolvemos e ministramos um curso de extensão voltado para os estudos referentes à avaliação da língua de sinais e as diversas estratégias de estimulação precoce da linguagem na língua de sinais.

Este curso foi resultado da conexão entre a disciplina aquisição da linguagem e percepções da necessidade de informações e conhecimentos complementares para os estudantes e profissionais da área da educação, desenvolvidos na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), diante da temática voltada para crianças surdas, uma vez que a maioria dessas crianças são filhas de pais ouvintes e a sua aquisição da linguagem pode percorrer caminhos diversos que dependem dos inputs destinados a elas e o ambiente linguístico. Segundo Stumpf *et al.* (2017), essas crianças recebem estímulos fragmentados de uma segunda língua, a língua oral, sem significação adequada para elas, representando impedimentos de uma aquisição efetiva e natural.

Desta forma, o objetivo do curso foi discutir diferentes formas de avaliar e estimular a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em crianças surdas. Os objetivos específicos foram: Proporcionar uma aprendizagem acerca da aquisição da Língua de Sinais; Discutir sobre a aquisição de linguagem com e sem atraso em surdos; Verificar instrumentos de avaliação da

²⁰⁰ Autora, Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora assistente II da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. E-mail: michelle.melo@professor.ufcg.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-5703>.

²⁰¹ Orientadora, Doutora em Salud y Familia, Universidade Católica de Pernambuco, E-mail: wanildamaria@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2785-5554>.

Libras; Conhecer estratégias de estimulação da aquisição da Libras em crianças surdas e Provocar interesse pela pesquisa referente à aquisição de linguagem em crianças surdas.

Assim, este artigo visa apresentar e discutir os resultados desse curso de extensão e propôs como objetivo apresentar o relato de experiência referente a este curso. Para tanto, o artigo foi estruturado da seguinte forma: O primeiro tópico aborda explanações referentes a Libras, a aquisição da Língua de Sinais em Crianças Surdas e a avaliação da aquisição da Língua de Sinais. Já no segundo tópico apresentamos a estrutura metodológica e didática do curso. No tópico seguinte exibimos a metodologia utilizada para o desenvolvimento do curso. Por último, tratamos dos resultados e discussão e das considerações finais, de algumas ideias que foram proporcionadas a partir da reflexão sobre os dados que o curso nos permitiu visualizar tanto sobre a formação dos nossos professores de Libras e pedagogos quanto da nossa própria prática metodológica na ação extensionista.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua que tem uma modalidade distinta da língua falada pela maioria dos brasileiros, a Língua Portuguesa. Esta é oral-auditiva, na qual se utilizam palavras para que haja comunicação. Já na Libras, usam-se os sinais, por isso é visual-espacial. Mesmo havendo essas distinções em suas modalidades, ambas são línguas naturais e vivas. É adquirida como língua materna pelas crianças surdas e o simples contato com a comunidade de surdos adultos propicia a sua aquisição naturalmente (QUADROS, 2019).

De acordo com Barros, Calixto e Negreiros (2018), a Libras, assim como qualquer língua, seja oral-auditiva ou visual-gestual, surge da necessidade natural de comunicação dos seres humanos de serem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações.

Nesse sentido, esta língua surgiu da necessidade dos surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral. Corroborando com as autoras, Quadros (2019), enfatiza que a Libras, assim como as Línguas de Sinais, se apresentam tão complexa e expressiva quanto à língua oral e possuem um sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades linguísticas, como também expressões metafóricas.

Além da diferença de modalidade (surdo - gesto-visual e ouvinte- oral-auditivo), a Libras também apresenta diferenças referentes às regras constitutivas e estruturais, apresentando sintaxe, gramática e semântica completa e assumem características próprias, de acordo com a nacionalidade e até mesmo a regionalidade. Porém ela deve ser respeitada como

uma língua natural que assume a mesma função da língua oral, ou seja, a comunicação (GESSER, 2012).

Por meio desta língua, é possível criar condições mais propícias à expansão das relações interpessoais dos surdos, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade e sendo uma língua natural da comunidade surda (GÓES, 1999).

Nesse sentido, o acesso a esta língua é primordial na construção da identidade da pessoa surda e sua exposição na terna idade permite ao surdo garantir o seu direito a uma língua de fato.

Compreendemos que a aquisição da linguagem é o processo pelo qual a criança aprende sua língua materna e este processo inicia no momento em que o bebê começa a estabelecer relação com o seu meio, ocorrendo de forma natural e espontânea. É por meio das interações que a criança adquire a linguagem. Segundo Chomsky, a criança adquire a linguagem sem intervenções, ou qualquer tipo de esforço, em pouco tempo e da mesma forma em diferentes línguas (FINGER; QUADROS, 2008). Desta forma, a aquisição ocorre em qualquer criança quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. Com relação às crianças surdas filhas de pais surdos, com estímulos precoces nas línguas de sinais, esse processo irá acontecer naturalmente.

Contudo, Vygotsky (1997) pontua que na aquisição de linguagem, a criança surda, por exemplo, aprimora os aspectos visuais para desenvolver a habilidade de comunicação através do uso da Libras.

Assim, os estudos linguísticos referentes às línguas de sinais apontam que esta língua apresenta as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas, porém em uma modalidade visuoespacial (QUADROS, 1997; 2019).

A aquisição ocorre em quatro estágios, sendo a fase pré-linguística, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e, por último, o estágio de múltiplas combinações.

Desta forma, caracteristicamente o período pré-linguístico se inicia desde o nascimento até o período em que surgem os primeiros sinais. Inicialmente o bebê usa o choro para se comunicar, podendo ser rica em expressão emocional, pois através de diferentes tipos de choros a mãe irá identificar as necessidades do bebê e assim estabelecer uma relação de comunicação. Além do choro ocorre a emissão de um som gutural que sai da garganta. Crianças adquirindo línguas diferentes apresentam o mesmo tipo de balbucio e aproximadamente aos 10 meses surge o balbucio canônico (RÉ, 2006; GROLLA; SILVA, 2014).

Contrapondo o balbucio em bebês surdos e ouvintes, Petitto e Marantette (1991) realizaram um estudo, considerando o mesmo período de desenvolvimento, constatando que o

balbucio está presente tanto em bebês ouvintes como bebês surdos. As autoras verificaram que essa capacidade inata é manifestada não só através de sons, mas também através de sinais.

Durante o levantamento dos dados, podem-se observar dois tipos de balbucio manual encontrados nos bebês surdos: o da gesticulação – que também foi observado em bebês ouvintes, e o silábico que apresentou combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais e que foram encontrados somente em bebês surdos.

Segundo Quadros e Cruz (2011), este período em relação à aquisição da linguagem em crianças surdas, caracteriza-se pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos e pela utilização do apontar. Tanto os bebês surdos como ouvintes desenvolvem balbucios semelhantes até determinado período, porém posteriormente cada um vai desenvolver um dos modos de balbuciar de acordo com sua modalidade. A autora afirma que o input visual é extremamente importante para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/ pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do 'apontar' são aspectos observados nessa fase.

A segunda fase é nomeada como o estágio de um sinal começa por volta de 12 meses, onde as crianças surdas produzem os primeiros sinais e finaliza aproximadamente até dois anos. Normalmente ela inicia as primeiras produções, na Língua de Sinais, assim como a criança ouvinte começa a pronunciar as primeiras palavras. Porém, estudos comprovam que o início deste estágio pode ocorrer por volta dos seis meses em bebês surdos filhos de pais surdos (QUADROS, 2019, STUMPF *et al.*, 2020). De acordo com Lillo-Martin (1986) esse início precoce, quando comparado às crianças ouvintes, devido ao desenvolvimento dos mecanismos físicos: mãos e trato vocal. Porém, Petitto (1987) argumenta que criança simplesmente produz gestos que diferem dos sinais produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbucio, período pré-linguístico.

Também se verifica uma reorganização básica, em que a criança muda o conceito da “apontação” inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico) (FINGER e QUADROS, 2008).

Outra característica dessa fase é a possibilidade da sinalização de um sinal que pode representar uma sentença inteira, desta forma, o estágio pode ser denominado de “holofráscico” (FINGER e QUADROS, 2008).

Em seguida surgiu o estágio das primeiras combinações que é caracterizado a partir da combinação de dois ou mais sinais com relações semânticas, entorno dos 2 anos nas crianças

surdas (KARNOPP, 2005). Estas crianças começam a utilizar o sistema pronominal, porém de maneira inconsistente. Petitto (1986) observou que nesse período ocorrem “erros” de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. A criança usa a apontação direcionada ao interlocutor para referir-se a si mesma, mesmo sendo aparentemente obvio a relação entre a direção e a pessoa que é apontada, este equívoco acontece como um processo natural, ocorrendo o mesmo (fala) em crianças ouvintes.

De acordo com Klima (1979), o padrão de aquisição de crianças surdas e ouvintes em relação a aquisição de pronomes é bastante próximo. Estes estudos provam que o processo de aquisição é universal, apesar da diferença entre as modalidades linguísticas em questão. Ainda pode ser constatado que a média de idade na produção dos enunciados de dois sinais é de 17 meses (variando entre 12 e 22 meses), enquanto que nas línguas orais os enunciados de duas palavras ocorrem entre os 18 e 21 meses, comprovando que tanto a fala o sinal são restritos por fatores cognitivos ou linguísticos e não por fatores superficiais relacionados à modalidade (articulação motora) (FIGER; QUADROS, 2008).

O período do desenvolvimento de dois sinais apresenta algumas características, segundo Newport e Meier (1986) e Deuchar (1984):

Emergência de relações semânticas entre os elementos (sinais), em uma mesma ordem. Os tipos de relações semânticas entre os elementos dos enunciados são: agente + ação; ação + objeto; agente + objeto; ação + lugar; demonstrativo + entidade; entre outros;- Os enunciados consistem tipicamente de itens lexicais que são produzidos através de formas de citação não-flexionadas; O uso da ordem (Sujeito-Verbo, Verbo-Objeto, Sujeito- Verbo-Objeto) funciona como uma estratégia sintática para marcar e atribuir função aos elementos do enunciado. Tal estratégia sintática é adquirida antes das flexões a nível morfológico. Assim, a ordem adotada pelas crianças é a ordem canônica da linguagem do adulto (QUADROS, 2008, p. 72).

Ainda nesse estágio é observado nomeação de objetos que são referidos somente em situações do contexto imediato (QUADROS, 2005).

Por fim, podemos é observado o surgimento do estágio das múltiplas combinações. Neste estágio ocorre a explosão do vocabulário, onde a criança produz muitos sinais. Seu início segundo Quadros (1997), acontece por volta dos dois anos e meio a três anos. Também de acordo com Lillo-Martin (1986) in Quadros (1997), neste período inicia a ocorrência das distinções derivacionais, como a diferenciação entre o substantivo e o verbo nas línguas de sinais (CADEIRA e SENTAR). Inicialmente a criança não consegue sinalizar pessoas ou objetos que não estejam presentes, ou seja, o sistema espacial da língua de sinais ainda não é utilizado, só por volta dos três anos esse sistema pronominal com referentes não-presentes é

utilizado no contexto do discurso. Aos cinco anos acontece o domínio completo dos recursos morfológicos da língua.

Determinados erros podem ocorrer durante este processo como: empilhamento dos referentes não presentes em um único ponto do espaço e a supergeneralização dos verbos, semelhantes às generalizações verbais como 'fazi', 'gosti' e 'sabo' nas línguas orais (FINGER; QUADROS, 2008).

Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady e VanHoek (1990) apud Quadros (1997), relatam que aproximadamente aos quatro anos a concordância verbal ainda não é utilizada corretamente. No momento em que as crianças deixam de empilhar os referentes em um único ponto, elas estabelecem mais de um ponto no espaço, mas de forma inconsistente, pois não estabelecem associações entre o local e a referência, dificultando a concordância verbal. Entre cinco e seis anos as crianças utilizam os verbos flexionados de forma adequada.

Analisando estes estágios e comparando com as mesmas fases de aquisição da linguagem em crianças ouvintes, pode-se chegar à conclusão que as línguas de sinais são organizadas no cérebro da mesma forma que as línguas orais, sendo considerada, portanto como línguas naturais. O desconhecimento em relação ao funcionamento da língua de sinais acarreta uma lacuna quanto às quais práticas de ensino ou de atendimento são necessárias quando ocorrem alterações no desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 1997; 2019).

Desta forma, a aquisição da primeira língua (L1) é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Todavia, se esse acesso ocorrer de forma tardia e quanto mais precária for à qualidade e a quantidade de estímulo, mais comprometido será todo o desenvolvimento da criança surda (CRUZ; QUADROS, 2011).

Assim, as avaliações referentes à aquisição da Língua de Sinais são necessárias para detectar o nível de aquisição e desenvolvimento desta língua por parte dos estudantes surdos.

Porém, nas escolas que proporcionam o ensino da Libras como L estas instituições se deparam com dificuldades em avaliar a proficiência de seus alunos e desta forma, a presença de diferentes níveis de aquisição da Libras ocasiona problemas durante o processo de aprendizagem dessa língua. Diante desta questão também é observado poucos instrumentos formais para avaliar o processo e desenvolvimento da aquisição de crianças surdas.

Atualmente é possível executar esta avaliação por meio de um instrumento que foi idealizado por Cruz e Quadros. As autoras perceberam a falta de materiais que pudessem desenvolver avaliações efetivas no tocante as línguas de sinais e iniciaram estudos e investigações culminando em uma pesquisa empírica realizada entre 2002 e 2007, em uma escola do Rio Grande do Sul, caracterizada como um estudo-piloto, envolvendo 13

participantes de 1ª série, dos quais 7 iniciaram a aquisição entre 1 ano e 5 meses e 4 anos e o outro grupo com 6 pessoas adquiriram a língua de sinais após os 4 anos e 5 meses e 8 anos. Posteriormente este estudo foi aplicado em um número maior de participantes e por fim finalizada através da elaboração deste instrumento (QUADROS; CRUZ, 2011).

Este instrumento de avaliação da Língua de Sinais (IALS) pode ser utilizado para avaliar a linguagem compreensiva e expressiva em crianças surdas a partir dos 4 anos, além de permitir verificar o nível de desenvolvimento linguístico de participantes surdos na língua de sinais, também possibilita acompanhar o processo de aquisição de linguagem e estabelecer medidas de intervenção ou estimulação linguística quando necessário. A sua aplicação pode ser complementada através de observações e anamnese realizadas anteriormente a avaliação formal, viabilizando questionamentos referentes a histórico familiar, idade que ingressou na escola, período que iniciou o contato com a língua de sinais, conhecimento da língua de sinais por parte dos familiares dentre outras questões.

Por conseguinte, este tipo de avaliação permite refletir sobre questões pertinentes para o ensino de Libras como L1 e a avaliação do processo educacional, uma vez que esse ensino deve ser entendido enquanto processo que acontece na Libras, a língua que deve ser usada para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e em relação a própria língua. Entretanto, as autoras enfatizam a possibilidade de utilizar outros tipos de instrumentos avaliativos como: Teste de Compreensão das Habilidades Linguísticas; Morfologia Verbal; Teste de consciência fonológica na Libras (CRUZ, 2008); Teste da ordem dos sinais, dentre outros.

De acordo com Alvarez (2002), faz-se necessário determinar critérios mais precisos que possam definir as possibilidades e, ao mesmo tempo, a utilização de instrumentos avaliativos como um processo sistemático como uma contínua retroalimentação.

3 METODOLOGIA

O curso de extensão foi idealizado e criado com o objetivo de incentivar professores de Libras, futuros professores de língua e outros profissionais da área da linguagem e da surdez a compreenderem e investigarem o nível de desenvolvimento linguístico em língua de sinais dos seus alunos surdos e desta forma permitir que esses profissionais possam realizar intervenções de estimulação da linguagem quando necessário. Desta forma, esse curso foi aceito e aprovado em reunião de área pelos professores do Curso de Letras-Libras, realizada em 16 de julho de 2020.

A divulgação do curso de extensão transcorreu através das redes sociais como Instagram e WhatsApp e as inscrições ocorreram por meio do *formulário Google*, do dia 29 de setembro a 02 de outubro de 2020.

Ofertamos quinze vagas e o público-alvo foram professores de Libras, estudantes do curso de Letras-Libras e de Pedagogia. Recebemos dezoito inscrições, porém treze alunos finalizaram o curso.

A realização do curso ocorreu em encontros semanais, às segundas-feiras de forma síncrona, com duração de 1h (19h: 00 às 20h: 00) cada um e de segunda-feira a sexta-feira por meio de atividades assíncronas totalizando 30h/a de curso. O veículo utilizado para as aulas foi a sala Virtual do Zoom e Google Classroom que nos possibilitou um trabalho remoto. Após cada encontro foram disponibilizados a gravação de cada aula, textos e vídeos do youtube relacionados ao tema estudado e uma atividade para realização durante a semana, exceto nas últimas duas aulas (16 e 23/11/2020), onde postamos apenas a gravação das aulas.

As avaliações foram realizadas através de atividades da plataforma Google Classroom e participação durante as discussões. A concepção de avaliação pretendida foi processual e somativa, levando em conta a realização das atividades propostas no curso e o progresso do estudante.

Aqueles que tiveram 75% de frequência e fizeram as atividades demandadas receberam um certificado emitido pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG. No caso, dos dezoito alunos inscritos, apenas treze receberam certificado.

O curso foi desenvolvido e realizado através de aulas interativas semanais, organizada em estudos teóricos, discussões e práticas. No primeiro encontro, estudamos sobre as etapas de aquisição da língua de sinais e na segunda e terceira aula, os discentes conheceram o instrumento de avaliação da língua de sinais, desenvolvida por Quadros e Cruz (2011). Os três últimos encontros, os cursistas puderam compreender questões envolvendo a estimulação da linguagem em crianças surdas.

Logo abaixo, no Quadro 1, apresentamos uma síntese dos 6 tópicos do curso e o devido detalhamento das atividades em cada etapa.

Etapas	Encontros Síncronos	Atividades Assíncronas realizadas no Google Classroom
1º	Aquisição da Língua de Sinais como L1 05/10/2020, das 19h00 às 20h00	Estudo de textos; Questionário; Discussão em fórum 05/10 até 09/10/2020

2º	Instrumentos de avaliação da Língua de Sinais: Avaliação da compreensão e expressão da Língua de Sinais 19/10/2020, das 19h00 às 20h00	Estudo de textos Atividade (Tarefa) Discussão em fórum 19/10 até 23/10/2020
3º	Instrumentos de avaliação da Língua de Sinais: Avaliação da compreensão e expressão da Língua de Sinais 26/10/2020, das 19h00 às 20h00	Estudo de textos Atividade (Tarefa) Discussão em fórum 26/10 até 30/10/2020
4º	Como estimular a aquisição de Linguagem em crianças surdas 09/11/2020, das 19h00 às 20h00	Estudo de textos; Discussão em fórum 09/11 até 13/11/2020
5º	Como estimular a aquisição de Linguagem em crianças surdas 16/11/2020, das 19h00 às 20h00.	Apresentação individual sobre formas de estimular a linguagem em crianças surdas 16/11 até 20/11/2020.
6º	A importância dos jogos pedagógicos para a estimulação da aquisição da língua de sinais 23/11/2020, das 19h00 às 20h00	Estudo sobre estimulação da linguagem e reflexões sobre a aula do dia 23/11 23/11 até 27/11/2020

Fonte: Dados dos autores, 2020

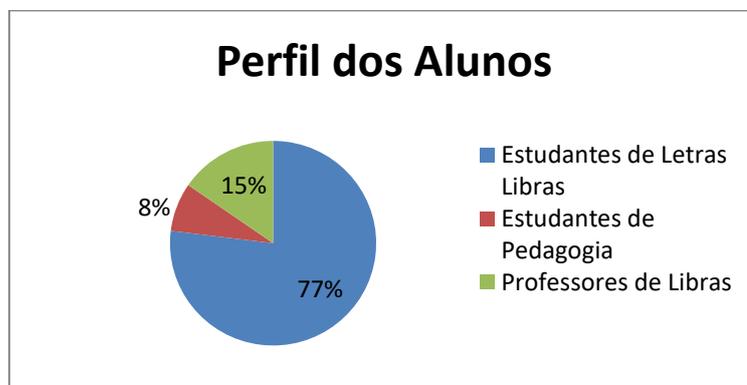
Os primeiros encontros síncronos foram realizados nos dias 05, 19 e 26 de outubro de 2020, ministrado pela professora Michelle Mélo Gurjão Roldão do Curso de Letras-Libras, da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, conforme o quadro 2 abaixo:

O segundo momento síncrono foi realizado nos dias 09, 16 e 23 de novembro de 2020, ministrados no 4º e 5º encontro, pela professora Michelle Mélo Gurjão Roldão e no último encontro pela docente Conceição de Maria Costa Saúde, também do curso de Letras Libras da UFCG para realizar uma palestra sobre a importância dos jogos pedagógicos para a estimulação da aquisição da língua de sinais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso teve um total de mais de 18 pessoas inscritas. No entanto, neste artigo vamos apresentar especificamente o material dos participantes que cumpriram todos os requisitos para receberem seu certificado, que totalizou 13 participantes, até final de novembro de 2020. Na figura a seguir, apresentamos o perfil dos participantes do curso.

Figura 1 – Áreas de atuação dos participantes



Fonte: Dados dos autores (2020)

Durante todo o Curso, os alunos interagiram com a professora via mensagens na plataforma de ensino escolhida. No término do Curso, disponibilizamos um formulário de avaliação no qual os participantes deveriam avaliar tanto os conteúdos quanto a metodologia utilizada durante as aulas.

Consideramos que o curso foi apenas um ponto de partida para estimular os participantes cursistas buscarem mais aprendizagem e estudo referentes à aquisição da língua de sinais e suas possíveis avaliações. Também constatamos que a instabilidade referente à internet dos participantes demonstrou ser um ponto negativo para o desenvolvimento do curso.

Percebemos alguns pontos avaliativos em relação ao curso nas falas dos próprios alunos, desta forma, destacamos os trechos a seguir da planilha de avaliação do curso que se referem a esses apontamentos:

“Conhecer a aquisição da Libras é importante para o professor de Libras”
(cursista A)

“Aula foi maravilhosa... é importante aprender sobre a aquisição da Libras”
(cursista B)

Muitos discentes sentiram-se motivados em relação à necessidade de conhecer e estudar de forma aprofundada em relação à aquisição da língua de sinais em crianças surdas, possibilitando o uso de metodologias de forma mais efetiva para essas crianças, respeitando suas especificidades linguísticas e segundo Barbosa e Neves (2017), a Língua de Sinais (LS) é

ideal para o desenvolvimento linguístico representando a língua capaz de proporcionar naturalmente interações, estruturação do pensamento, expressões de ideias e sentimentos das crianças surdas.

Desta forma, acreditamos que uma das possibilidades mais significativas de um curso de formação continuada, mesmo que de curta duração, é a de permitir ao professor ou futuro profissional da área de Libras revisitarem suas próprias concepções. Deste modo, o entendimento referente às etapas e características da aquisição das Línguas de Sinais, bem como a compreensão dos tipos de avaliações desta língua é extremamente relevante para estes discentes. No tocante a avaliação da LS, Quadros e Cruz (2011), sinalizam que o seu conhecimento permite refletir sobre questões pertinentes para o ensino de Libras como L1 e a avaliação do processo educacional, uma vez que esse ensino deve ser entendido enquanto processo que acontece na Libras, a língua que deve ser usada para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e em relação a própria língua.

Os alunos também pontuaram a importância da estimulação da Libras de forma precoce, pois de acordo Stumpf *et al.* (2020), a exposição desde tenra idade à LS pode beneficiar a comunicação da criança com a sua família, desta forma proporciona a formação de laços e desenvolve uma base para aquisição de uma segunda língua. Essa exposição precoce traz como alguns benefícios: melhor desempenho acadêmico do que crianças expostas tardiamente a LS, processamento da linguagem de forma mais eficiente e com maior velocidade e a utilização de forma adequada dos classificadores. Assim, o relato de um cursista a seguir foi selecionado para ilustrar este ponto:

“[...] aprendi mais sobre a prática de estimulação da aquisição em Libras. [...]”
(cursista C)

Outro ponto relatado foi à possibilidade do desenvolvimento de futuras pesquisas relacionado à temática do curso de extensão, representando um ponto positivo, uma vez que novos estudos podem ser realizados. Abaixo encontramos um relato de um estudante:

“Pretendo desenvolver pesquisas sobre aquisição da língua de sinais e o curso esta me ajudando” (cursista D)

Por fim, alguns alunos pontuaram dificuldades relacionadas à internet impedindo o andamento de algumas aulas síncronas, como exposto abaixo por um aluno:

“[...] a internet às vezes atrapalha a aprendizagem [...] (cursista E)

Diante do exposto, consideramos ter alcançado o objetivo do curso, entretanto o tema proposto deve ser trabalhado com maior ênfase na estimulação precoce de crianças surdas e outros tipos de avaliações da aquisição da língua de sinais devem ser pesquisados e estudados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi executado em sua plenitude com interações significativas de boa parte dos alunos, contemplado os objetivos almejados como a estimulação de forma geral em relação à compreensão do processo de aquisição da Libras, conhecimento de algumas técnicas de avaliação do nível de aquisição da língua de sinais e estimulação da linguagem em crianças surdas.

Consideramos que o curso foi apenas um ponto de partida para estimular os participantes cursistas a buscarem mais aprendizagem e estudo referentes aos temas trabalhados nas aulas síncronas e assíncronas. Constatamos que a instabilidade referente à internet dos participantes demonstrou ser um ponto negativo para o desenvolvimento do curso em alguns momentos.

A disponibilização de materiais e atividades na plataforma do Google Classroom foi um fator extremamente positivo que permitiu aos alunos maiores conhecimentos e aprofundamento dos temas estudados nas aulas on-line.

Por fim, sugerimos a continuação do tema de aquisição e estimulação da língua de sinais de forma mais aprofundada podendo gerar futuras pesquisas e artigos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. F. de C. **Ensino de libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso**. Orientadora: Maria Augusta Gonçalves de Macedo. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCEG_c0defe9518704c0afadbbaa18c995bbc Acesso em 7 de outubro 2021.

ALBINO, I. B.; SILVA, J. E. F. da; OLIVEIRA, L. N. de S. **A muitas mãos** [recurso eletrônico]: contribuição aos estudos surdos. Natal, RN: EDUFRRN, 2016. 272 p.: PDF; 8.567 Kb.

ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. **Língua de Sinais e Cognição (Lisco)**: estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais. Barueri, SP: Pró-fono, 2017.

BARROS, A. L. E.C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A.. (Org.). **Libras em diálogo: interfaces com o ensino**. 1ed.Campinas. : Pontes. 2018.v. 1, p. 75-102.

BASSO, I. M. de S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, Mara. **Metodologia do Ensino de Libras L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

CALVACANTE, M. C. B. **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011, p. 65-108. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6405/1/ArquivoTotalThereza.pdf>
Acesso em 7 de outubro 2021.

DEL RÉ, Alessandra. **A pesquisa em aquisição da linguagem**: teoria e prática. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

FINGER, I.; QUADROS, R. (Ed.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

GESSER, A. **O Ouvinte e a Surdez – Sobre Ensinar e Aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GROLLA, E. B.; SILVA, M.C. F. **Para Conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Orientadora: Regina Ritter Lamprecht. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.

KARNOPP, L. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 3, n.5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [WWW.revel.inf.br]. Disponível em:
http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_entrevista_lodenir_karnopp.pdf
Acesso em 14 de outubro 2021.

KLIMA, E., and BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.

PETTITO, L. A. and MARENTETTE, P. F. **Babbling in the manual mode**: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 251, p. 1493-6, 1991.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

STUMPF, M. R. *et al.* **Aquisição da língua de sinais**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2020. e-book.

Vygotsky, LS (1925/1997). “**Prefácio a Lazursky**” em **As obras completas de LS Vygotsky** . Vol. 3, ed. RW Rieber e J. Wollock (Nova York: Plenum), 51-62.