

DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 14, n. 1, jan-jun. 2024



eISSN 2594-6269

Editorial

É com grande entusiasmo que apresentamos o novo número de **Discursividades**. Nesta edição, trazemos um conjunto diversificado de artigos e resenha que exploram temas relevantes e contemporâneos nas áreas de educação, literatura, cultura e práticas pedagógicas. Os trabalhos aqui publicados representam olhares significativos em suas respectivas áreas e oferecem reflexões que, certamente, contribuirão para o enriquecimento do conhecimento acadêmico.

Abrimos esta edição com o artigo “*Google Maps e letramentos digitais na aula de inglês: um estudo de caso*”, que investiga como ferramentas digitais podem ser integradas no ensino de línguas para promover uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada. Este estudo de caso específico sobre o uso do Google Maps revela novas possibilidades pedagógicas e incentiva o uso criativo da tecnologia na sala de aula.

O papel crucial da formação docente é abordado em “*O estágio supervisionado como recurso facilitador de formação docente: desafios e reflexões em aulas de redação*”. Este trabalho discute os desafios e as oportunidades encontradas no estágio supervisionado, destacando como essa prática pode ser fundamental para a preparação de futuros professores, especialmente na área de redação.

“*Descobrimo a beleza além da aparência: construindo sentidos na Língua Inglesa a partir da Pedagogia dos multiletramentos*” oferece uma perspectiva inovadora sobre o ensino de inglês. O artigo ex-

plora como a Pedagogia dos Multiletramentos pode ajudar os alunos a compreenderem e apreciarem a diversidade cultural e linguística, ampliando seus horizontes além da mera aparência superficial dos textos.

Em “*Relato de experiência de monitoria na disciplina de Latim I: Língua e Cultura, Universidade Federal de Roraima*”, o autor compartilha suas experiências como monitor na disciplina de Latim. Este relato não apenas documenta os desafios enfrentados, mas também celebra as conquistas e os aprendizados proporcionados por essa vivência acadêmica.

“*Os espaços da negritude: percurso da mulher negra em Solitária, de Eliana Alves Cruz*” oferece uma análise crítica e sensível da obra de Eliana Alves Cruz. O artigo discute a representação da mulher negra e os espaços de resistência e afirmação presentes na narrativa, contribuindo para o debate sobre raça, gênero e literatura.

A leitura crítica e decolonial de gêneros jornalísticos é explorada em “*Práticas de leitura de gêneros jornalísticos no Ensino Médio: uma perspectiva Educomunicativa Decolonial*”. Este estudo propõe uma abordagem educacional que desafia as narrativas tradicionais e incentiva os estudantes a questionarem e refletirem sobre os textos midiáticos de forma crítica e consciente.

A importância de reconhecer e lidar com as emoções dos alunos é o foco de “*Além das notas: o reconhecimento das emoções dos alunos na sala de aula de língua inglesa*”. Este artigo investiga como a atenção às emoções pode melhorar o ambiente de aprendizagem e promover um desenvolvimento mais holístico dos estudantes.

“*Projeto Rhymes and Colors: explorando a poesia negra estadunidense no aprendizado de língua inglesa na educação básica*” destaca um projeto inovador que utiliza a poesia negra estadunidense para ensinar inglês. O artigo mostra como a integração de elementos cultu-

rais e históricos pode enriquecer o ensino de línguas e promover uma maior compreensão intercultural.

Os estudos diacrônicos são explorados em “*Os estudos diacrônicos na formação do professor de Letras-Português*”, que discute a importância dessas abordagens históricas na formação dos docentes de Língua Portuguesa, proporcionando uma compreensão mais profunda da evolução e das mudanças na língua.

Na sequência, a resenha *O fenômeno literário: as faces da realidade em O acontecer poético - A história literária* apresenta algumas reflexões que se desdobram ao longo da obra “O acontecer poético - a história literária” (1982), de Manuel Antonio de Castro, evidenciando como a literatura pode capturar e refletir a realidade, analisando as múltiplas facetas da experiência humana através da história literária.

Em “*Os mecanismos de poder nas instituições de ensino / Power mechanisms in educational institutions*”, são analisados os diferentes mecanismos de poder que operam nas instituições educativas, destacando como essas dinâmicas podem influenciar o ambiente escolar e a formação dos estudantes.

A análise do discurso político é o foco de “*Política no Flow Podcast: uma análise da construção do ethos e do pathos no discurso do presidente Lula*”. Este artigo examina como o presidente Lula constrói sua imagem e apela às emoções dos ouvintes em suas participações no podcast, contribuindo para o entendimento das estratégias retóricas na comunicação política.

Por fim, encerramos com uma análise literária internacional em “*Homoerotism in Call me by your name, by André Aciman*”. Este artigo examina as nuances do homoerotismo no romance de Aciman, oferecendo uma leitura rica e detalhada que ilumina aspectos complexos da identidade e do desejo presentes na obra.

Esperamos que os leitores apreciem a diversidade dos trabalhos apresentados nesta edição. Cada artigo contribui de maneira única para o campo da Linguagem e promove um diálogo enriquecedor entre os pesquisadores e a comunidade acadêmica.

Boa leitura!

 Prof. Dr. José Domingos
Editor

O fenômeno literário: as faces da realidade em *O acontecer poético - A história literária*

The literary phenomenon: the faces of reality in *The Poetic Happening - Literary History*

 Rosalia dos Santos Albuquerque

 Antônio Máximo Von Söhsten Gomes Ferraz

Resenha do capítulo de CASTRO, Manuel Antônio de. *O acontecer poético – a história literária*. Rio de Janeiro: Antares, 1982. v. único, 145 p. (p. 61-76).

Este trabalho provém de um recorte do texto de Manuel Antônio de Castro, intitulado *O acontecer poético – a história literária*. O autor possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966), também é graduado em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969), Português-Alemão pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e Filosofia pela Faculdade de Filosofia dos Padres Franciscanos (1964). Antônio de Castro é mestre em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1973) e doutor em Letras (Ciência da Literatura)

Rosalia dos Santos Albuquerque. Mestranda em Letras-Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFFPA), graduanda em Letras-Português na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), graduada em Letras-Espanhol pela UFPA, pesquisadora membra do grupo de estudos de Narrativas de Resistência (NARRARES-UFPA).

Antônio Máximo Von Söhsten Gomes Ferraz. Doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma Universidade.

pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979). É pós-doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e atua como professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O acontecer poético é um trabalho publicado pelo autor no ano de 1982, e tem como objetivo a reflexão acerca da história literária. A obra é conformada por cinco capítulos que levam o leitor a refletir a respeito das questões que se dão na figura do *ente* – a figura do *ente* está diretamente relacionada ao sujeito num contexto do presente, mas não que não é permanente, ou seja se vai, o ente está, não é, é em suma, um estado não uma condição –, levando-o ao despertar de seu ser.

As das questões são o devir sempre em jogo que induz o sujeito a pensar a sua existência. Para Antônio Máximo Ferraz, no que diz respeito às questões, “nós tanto sabemos algo sobre elas quanto não sabemos, pois sempre estamos na liminaridade entre saber e não-saber o que elas são. É esta liminaridade, aliás, que nos destina à tarefa do questionamento [...]” (FERRAZ, 2010, p. 3). Neste sentido, pensando as questões, o capítulo III intitulado o Fenômeno literário, traz especialmente uma reflexão acerca da descoberta e da consciência, primeiramente da literatura quanto fenômeno e também traz a luz a reflexão no que diz respeito à consciência existencial do humano.

No referido capítulo, busca-se uma acepção do que seria o fenômeno Literário e o autor apresenta alguns caminhos para a tomada de consciência do literário como uma manifestação cultural e chama a atenção ao mesmo tempo, já que nem todas as manifestações culturais são propriamente literárias e “Como nem toda manifestação cultural é literária, coloca-se o problema da *especificidade do literário*, para um fundamentado de inter-relacionamento com o fenômeno histórico” (CASTRO 1985, p. 61).

Pensar a especificidade do literário requer um apreciar sensível, que se configura a partir da aceção da literatura como sendo uma forma totalizadora. Neste sentido, a literatura não deve caber numa definição cerrada do real e isso provoca um entendimento mais além, isto é, da literatura como uma especificidade que implica o homem, a verdade e a história e assim, a literatura conduz a uma navegação pelo desconhecido, como pode ser observado a partir dos aforismos em *Grande Sertão: veredas* de Guimarães Rosa, onde “Tudo é e não é” (ROSA, 1988, p. 5). É então em detrimento dessas conformações que se dão as questões e que emerge o produto literário, a partir das inquietações, do encontro entre o que se conhece e o que se desconhece até então sobre a consciência existencial como num outro trecho de Guimarães, que ressalva:

Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo.... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! (ROSA, 1988, p. 5).

Assim sendo, o homem vê-se na dialética do conhecido e desconhecido ultrapassando-a, pois a existencialidade é mais do que essas duas margens, segundo Castro, é “um convite permanente para atingir a terceira margem” (CASTRO, 1985, p. 62).

Também sobre o literário, é importante dar-se conta de que este tematiza o real, não uma realidade específica. O real é o centro, não uma realidade isolada, no qual este não exclui nada no fenômeno literário, não privilegia o signo nem o conteúdo, mas os coloca numa mesma paridade, na qual a linguagem torna-se o centro articulador. “A Linguagem é a casa do Ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e poetas lhe servem de vigias” (HEIDEGGER, 1967, p. 24).

Ainda no que concerne à literatura como totalizadora, é importante mencionar que o fenômeno literário eclode sempre numa situação histórica-espacial-temporal – no sentido cronológico.

A partir do fenômeno literário de Antônio de Castro, apresenta-se o tópico “*A consciência literária da existência*” e a tematização da sua diferença, havendo uma relação direta com o tópico anterior. Mas ainda assim, a inquietação de – o que é a literatura?. Desta forma, buscamos pensar a literatura no sentido etimológico, na qual designa-se que o termo literatura “formou-se da palavra latina *Litera*, letra ou caráter da escritura (...) Arte de escrever e ler” (CASTRO 1985, p. 33). Através das reverberações presentes no tópico, infere-se que a literatura não deve ser considerada somente do ponto de vista do significado semântico da palavra. É como olhar para o rio e não o tomar somente pelo tamanho de suas margens, mas pensar que há profundidade que não pode ser definida sob o olho nu e superficialmente.

Em consonância com as acepções da consciência literária da existência, Antônio de Castro, discorre o tópico denominado “*A realidade ficcional*”, no qual explana-se o literário como sendo ficção – mas nem toda ficção é literária. O literário é uma realidade ficcional, e o contrário por sua vez, tem suas origens nas definições do verbo “*fingere*, que no contexto latino apresenta quatro acepções: formar ou modelar; instruir ou educar; imaginar; fingir ou dissimular [...] (CASTRO, 1985). Neste caso, essa irrealidade literária seria a reunião das quatro acepções. E por tanto, tem-se uma aclaração de porque não pensar a literatura tão somente a partir do viés artificial, pois nela também se conforma no imaginário.

No que concerne ao imaginário, este por sua vez se expande ou se projeta e essa projeção pode ser inferida a partir das tessituras de Castro, como sendo a realidade discursivo-literária. A realidade discursiva como meio, no qual aquele em que as questões se manifestam ou se dão,

é conduzido num limiar entre o que é e o que não é, ou seria o ser – que continuará sendo em outro sujeito, como por exemplo a respiração, no sentido biológico e continuará sendo em outros tempos – e o há – que está estritamente relacionado à existência, como o caso uma poltrona em uma sala de leitura, que um dia pode se deteriorar e deixar de existir.

Desta maneira, há o conflito que possibilita o desabrochar das questões no ser do poeta e se mostra nos poemas que surgem graças as questões manifestadas. Além disso, sobre a realidade discursivo-literário, é importante atentar-se ao que diz respeito à forma, ao meio. Assim, quando Castro ressalta o paralelo entre a realidade discursiva e o signo, este comporta-se como faceta, uma espécie de disfarce, do qual o produto literário lança mão. Neste sentido, caberia dizer que o ente, no qual as questões se manifestam e do qual emerge o produto literário, é consciente do *Signum Facere* que por ele é reproduzido nos seus poemas? *Ou seria o Signum Facere* o limiar entre o saber que não sabe?

Em conformidade com as proposições pensadas anteriormente, ou-saria pensar em um trecho, de verdadeiramente, de Fernando Pessoa,

Verdadeiramente
Nada em mim sinto.
Há uma desolação
Em quanto eu sinto.
Se vivo, parece que minto.
Não sei do coração
Outrora, outrora
(PESSOA, 1990, p. 137)¹

A realidade discursivo-literária, a forma, não estaria relacionada ao texto no seu sentido de tessitura, a realidade, é fingida no poema e que

1. Poesias Inéditas (1930-1935). Fernando Pessoa. (Nota prévia de Jorge Nemésio.) Lisboa: Ática, 1955 (imp. 1990), p. 137.

deve ser sepultada porque não sente nada, mas o nada na realidade é sentido na desolação, e de fato a sente exatamente como num outro trecho também de Pessoa, cujo poeta fingidor, finge a sua dor. Neste sentido, o poeta, no manifestar das questões, na sua crise ou reflexão relacionada a sua existência atrela-se a essas facetas. E a forma é o próprio texto – no sentido da sua profundidade –, não como vem o texto – a sua margem, ou melhor, sua estrutura estética.

Outro ponto importante a ser levado em consideração sobre o Fenômeno literário de Antônio de Castro, diz respeito à metáfora como funcionalidade funcional, tendo em vista sua importância no estabelecimento das comparações, do verdadeiro e não verdadeiro, como novamente a questão do ser – já explanada inicialmente – em *Mundo Grande* de Drummond de Andrade, por exemplo, quando trata sobre o coração que não é grande como o mundo. Não é possível ter um coração (órgão) do tamanho do mundo, mas há uma metáfora com relação ao sentimento, como quando se fala que destinamos um lugar especial em nosso coração para algo ou alguém.

Essas implicações surgem da transitividade entre o verdadeiro e não verdadeiro. Falando em coração do homem e a realidade, cabe mencionar aqui a importância das mimeses, que é a relação entre o signo e o real. O homem, para compreender a sua existência, enquanto sujeito, aplica categorias de literariedade à literatura e o faz por instituição da mimesis. De acordo com Castro, “o homem refere-se ao Ser, como a mimesis à poética” (CASTRO, 1982, p. 75).

Para finalizar, em se tratando da realidade, Castro encaminha para o encerramento do capítulo uma aproximação fantástica entre as realidades discutidas anteriormente – realidade ficcional, discursiva – com a realidade vivencial e salienta, que “o vivencial do literário se reflete em seus componentes discursivo-ficcionais” (CASTRO, 1982, p. 75). Isto é,

o existencial do homem é compreendido a partir do desvelar do mar desconhecido que a literatura conduz. Daí então finaliza complementando que o literário como realidade vivencial, implica ao homem um sentido de realização. Em outras palavras, a Consciência existencial.

Em suma, pensando a literatura a partir do tópico O fenômeno literário, de Antônio de Castro é possível inferir que a literatura e o homem apresentam características dotadas de sensibilidade, nas quais é quase impossível determinar a literatura sob a luz de categorizações pontuais/visíveis e igualmente é intangível a determinação da consciência existencial humana, se continuamos observando a humanidade a olho nu, sem a sensibilidade de imaginar a sua profundidade.

Referências

- CASTRO, Manuel Antônio de. *O acontecer poético- a história literária*. Rio de Janeiro: Antares, 1982.
- FERRAZ, Antônio Máximo, “O que é uma questão? ”. *Revista Litteris - Ciências Humanas – Filosofia*, vol. 6, nov. 2010.
- HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1967. [*Ser e Tempo*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. v. 1-2.].
- ROSA, João Guimarães, “*Grande Sertão: Veredas*”. 36ª impressão, Editora Nova Fronteira, 1988.
- PESSOA, Fernando: *Poesias Inéditas (1930-1935)*. (Nota prévia de Jorge Nemésio.) Lisboa: Ática, 1955 (imp. 1990), p. 137.

Recebido em: 16/07/2023
Aprovado em: 25/10/2023

Licenciado por



Os estudos diacrônicos na formação do professor de Letras-Português

Diachronic studies in the training of portuguese teachers

 Rinaldo Brandão

Resumo: Os estudos linguísticos diacrônicos são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem da língua materna. A ausência da abordagem histórica pode prejudicar ou limitar a análise do fato linguístico e ser a causa de uma insuficiência na formação dos professores da área. A historicidade do ensino do latim no Brasil, da implantação ao declínio, nas matrizes curriculares nacionais, auxilia na compreensão da urgência de sua valorização como requisito para a eficácia dos estudos diacrônicos nas grades curriculares dos cursos de Letras. Este artigo objetiva evidenciar a presença do latim no português através da análise de étimos latinos pré-selecionados. A pesquisa bibliográfica aplicada à análise do *corpus* baseia-se no alinhamento teórico entre a linguística histórica e a sociolinguística, levando-se em deferência a abundância da variação lexical, encontrada em qualquer língua viva. Para a consecução do objetivo proposto, fez-se necessário estabelecer o percurso histórico de cada léxico, tendo como ponto de partida o étimo latino, fomentador de um grupo de vocábulos vinculados a campos semânticos específicos, a fim de atestar primeiro a grafia de determinados vocábulos padrões e se-

Rinaldo Brandão. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor titular de Língua e Literatura Latina da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua e Literatura Latina, Filologia Românica, Português Histórico e Literatura Brasileira.

gundo a legitimidade de formas não-padrões. Emprega-se, para os esclarecimentos de tais questões, as contribuições de Viaro (2013), Bagno (2022), Ilari e Basso (2012), entre outros.

Palavras-chave: diacronia, léxico, língua portuguesa

Abstract: Diachronic linguistic studies are fundamental to the teaching-learning process of the mother tongue. The absence of a historical approach can harm or limit the analysis of linguistic facts and be the cause of insufficient training for teachers in the area. The historicity of Latin teaching in Brazil, from its implementation to its decline, in national curricular matrices, helps to understand the urgency of its valorization as a requirement for the effectiveness of diachronic studies in the curriculum of Literature courses. This article aims to highlight the presence of Latin in Portuguese through the analysis of pre-selected Latin etyms. Bibliographical research applied to corpus analysis is based on the theoretical alignment between historical linguistics and sociolinguistics, taking into account the abundance of lexical variation found in any living language. To achieve the proposed objective, it was necessary to establish the historical path of each lexicon, taking as a starting point the Latin etymon, which promotes a group of words linked to specific semantic fields, in order to first attest to the spelling of certain words standards and according to the legitimacy of non-standard forms. To clarify these issues, the contributions of Viaro (2013), Bagno (2022), Ilari and Basso (2012), among others, are used.

Keywords: diachrony, lexicon, Portuguese language

Considerações iniciais

Na XIX Semana de Letras do CEDUC/UEPB foi formada uma mesa redonda onde se discutia a importância dos estudos diacrônicos em línguas portuguesa, espanhola e inglesa. Inicialmente, se fez necessário, na perspectiva sociolinguística, abrir as discussões estabelecendo

algumas ponderações acerca do conceito de diacronia. Assim, a partir desta proposta, a presente comunicação iniciou as discussões abordando a antiga dicotomia saussuriana *sincronia vs. diacronia*, instaurada e propagada pela linguística estruturalista, para em seguida aproximar-se da questão sob a perspectiva sociolinguística.

A linguística histórica e a sociolinguística alinham-se na explicação da mudança linguística, sempre levando em conta a abundância de variações, encontradas em qualquer língua viva, e de certo modo no combate ao preconceito linguístico. Com o importante trabalho desenvolvido nas últimas décadas pelos sociolinguistas, evidencia-se que as transformações em termos de língua não ocorrem por inteiro ou de uma só vez, na medida que a mudança linguística é lenta e contínua. A sociedade que compõe uma comunidade de falantes é heterogênea, por isso ela apresenta inúmeras diferenças no uso da língua e essa diversidade justifica-se pela cultura, pelos hábitos e pela história político-social e econômica de cada comunidade. A sociedade brasileira, por exemplo, não é homogênea, ou seja, ela possui profundas divergências socioculturais e socioeconômicas que revelam acentuadas diferenças linguísticas.

Torna-se claro, portanto, que cada etapa na história de vida de uma comunidade de falantes é marcada por inúmeras variantes devido à heterogeneidade social. A partir dessa perspectiva, constata-se que cada período ou cada recorte linguístico da história de uma língua resulta do cruzamento entre forças opostas, ou seja, de conservação ou preservação e de inovação, mas que convergem a um ponto comum, a saber: a da mudança linguística. Por este motivo, a dicotomia *sincronia vs. diacronia* encontra-se em domínio teórico de controvérsia, a sociolinguística propõe outra configuração, a noção de que a diacronia está presente na sincronia (Bagno, 2022). Surge, então, para a sociolinguística, numa tentativa de superação da dicotomia saussuriana, a

noção de *pancronia* ao analisar as dinâmicas linguísticas (variação e mudança) em um limite temporal predeterminado ou mesmo na contemporaneidade linguística. Ou seja, de modo geral simplificado, trata-se da presença da diacronia na sincronia ou da interação ou interdependência da sincronia/diacronia. De acordo com Bagno (*Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, 2022), a fim de estabelecer a comprovação da relação interativa e interdependente nas etapas da mudança linguística, a sociolinguística elaborou uma metodologia de pesquisa denominada *tempo aparente*, a partir da análise da fala de diferentes gerações de uma comunidade, distribuição da pesquisa entre sujeitos de diferentes faixas etárias, levando em conta o pressuposto de que a aquisição linguística de um falante se consolida no final da adolescência e início da fase adulta. Assim quando se estuda os usos de uma língua durante um período temporal, o estudo é denominado de *tempo real*. O cruzamento de dados do *tempo real* com o *tempo aparente*, é o que torna possível então a instituição dos índices da mudança linguística. Bagno (2022) exemplifica o método através do estudo da variedade do pronome demonstrativo na comunidade carioca, revelando que o sistema ternário *esse/este/aquele* tornou-se obsoleto e foi substituído pelo sistema binário *esse/aquele*, com a perda de *este/isto*, substituídos pelo uso preferencial de demonstrativos mais advérbios: *esse aí/ isso aqui, isso aí* etc. (lembrando que os pronomes demonstrativos “esse” e “este” são usados de acordo com a posição do referente em relação à pessoa do discurso, ou seja, se mais afastado ou mais próximo).

O senso comum acerca da mudança linguística

As variedades linguísticas podem representar, portanto, estágios da mudança linguística, convivendo ao mesmo tempo numa mesma comunidade de falantes. Algumas dessas variantes da língua conduzem o processo de mudança linguística, enquanto outras apenas iniciam esse processo, levando décadas para que a mudança se efetive. A mudança é contínua e demasiado lenta, por vezes. Por conta dessa delonga, o senso comum dos falantes não consegue aceitar sem estranhamento e ceticismo o fato de que a língua muda constantemente, uma vez que a visão em perspectiva da mudança linguística é algo inimaginável. A convicção de que a língua muda se dá mais facilmente de forma retrospectiva, ou seja, é mais facilmente compreendida quando se compara a língua contemporânea com documentos escritos no passado. Um texto jornalístico do início do século XX apresentará diferenças, em diversos níveis linguísticos, em comparação com um artigo publica em um jornal impresso atual. Mas isso ocorre no nível da escrita, o paralelo com as variantes da fala apresentaria muito mais diferenças. Não obstante isso, raramente o senso comum faria a conjectura de que se a língua muda em relação ao passado, persistindo no seu processo de mudança e que não será a mesma em um futuro a médio e longo prazo. É assim que:

O futuro da língua, na imaginação da maioria dos falantes, é um retrato fiel do que a língua é agora. Conseguem visualizar em suas mentes naves espaciais velocíssimas, prédios de vidro transparente com oitocentos metros de altura, computadores mais finos que uma folha de papel... mas todos vão falar exatamente como falam hoje. (Bagno, 2022, p. 116).

Esse tipo de crença terrífica é um traço universal da cultura humana, uma vez que a mudança linguística equivale ao medo da própria morte, uma vez que representaria a morte da língua para uma determinada geração de falantes. Por isso verifica-se sempre a relutância, principalmente por parte dos mais velhos, da constatação e aceitação da mudança linguística, até mesmo quando uma alteração não motivada, como as das reformas ortográficas, estão em curso. A camada mais idosa da população lamenta então a suposta deterioração da língua, apontada de forma acusatória a pobreza linguística dos tempos modernos. A língua perfeita seria sempre a língua do passado, aprendida na infância e consolidada no início da fase adulta. Mas os discursos em defesa da conservação da língua se repetem a cada geração, de modo que a língua perfeita se encontra sempre em um passado remoto e ideal. A cultura da desconfiança e menosprezo em relação às inovações linguísticas, de acordo com Umberto Eco, tem origem no surgimento das línguas vernáculas na Europa:

A Europa inicia-se com o nascimento das línguas vernáculas, e a cultura crítica da Europa se inicia pela reação, às vezes alarmada, à irrupção dessas línguas. A Europa enfrenta o Drama da fragmentação das línguas e começa a refletir sobre o próprio destino de civilização multilíngue. Embora sofrendo com o impacto, procura encontrar um remédio: quer refazendo o caminho para trás, em busca da língua falada por Adão, quer para a frente, tentando construir uma língua da razão que possua a perfeição perdida da língua de Adão (Eco, 2018, p. 30).

As palavras de Eco vão ao encontro do pensamento de William Labov, principal representante da sociolinguística, ao afirmar que a nostalgia da língua do passado representaria uma espécie de “Idade de Ouro” linguística, uma época mítica ideal em que os falantes dessa lín-

gua perfeita jamais cometeriam “erros” (2012). Não redundante seria reafirmar que uma língua perfeita nunca existiu, assim como não existiu uma sociedade perfeita. A ideia da suposta perfeição da língua contrapõe-se diametralmente à ideia de mudança linguística e possui não só um caráter conservador como também um engessamento da compreensão do fato linguístico. A constatação de que as línguas sempre mudam de forma contínua e permanente representa o reconhecimento um processo histórico-social e cognitivo bastante ativo nas sociedades de quaisquer épocas. Tal processo encontra impacto ou reverberação cognitiva no cérebro dos falantes e aceitação na comunidade linguística. A interação entre esses dois fatores, socioculturais e sociocognitivos, são fundamentais para que ocorra a mudança linguística.

O Latim como ponto de partida para a história da língua portuguesa

O contato linguístico entre os povos é um dos principais fatores sociais para a consolidação do processo de mudança. Quando uma língua entre contato com outras através de invasão ou coabitação espacial é possível verificar três tipos de fenômenos: primeiro, o conquistador impõe sua língua aos povos conquistados; segundo, o conquistador adota a língua do conquistado, quando possui instituições sociais e políticas consolidadas; o conquistar não impõe sua língua nem adota a do conquistado. A língua latina, em diferentes momentos de expansão territorial do seu império, passou por essas situações distintas. Os romanos invadiram extensas regiões do continente europeu e norte da África, impondo sua língua através de práticas eficientes de colonização, por meio das quais o latim foi rapidamente aceito pela população subjugada. A importância do estudo da língua latina para a descrição

da formação das línguas românicas é imprescindível. No entanto, o ensino do latim encontra muitas dificuldades e impasses devido, por um lado, a diversas iniciativas de políticas educacionais que colaboraram para a forma em que a disciplina adquiriu ao longo das últimas décadas uma representação negativa nos meios acadêmicos, por parte de discentes e docentes das letras e das humanidades. A rejeição que o latim enfrenta no ambiente acadêmico assenta-se, dentre outros motivos, na maneira pelas quais as reformas educacionais o trataram, eliminando-o das grades curriculares ou reduzindo-o drasticamente e, por outro lado, pela maneira que as metodologias tradicionais, por um longo período, o reduziram à memorização de regras gramaticais para explicar estruturas peculiares de morfossintaxe.

Não raro, a língua latina é encarada ora como uma supra língua ou língua chave, por alguns iniciados, fundamental para a aprendizagem de outras línguas, particularmente as românicas; ora como uma disciplina menor, sem profundidade e importância, que pode ser descartada como um apêndice curricular desnecessário, antevista preconceituosamente como representante maior de uma cultura conservadora passadista e saudosista, que para malgrado de muitos ainda sobrevive nos cursos universitários de letras ou em raras graduações em línguas clássicas no Brasil. Geralmente, os alunos de Letras-Português encaram com apreensão ao se depararem com a língua latina como componente obrigatório da grade curricular, esperando encontrar um conteúdo terrivelmente difícil. Muitos ainda ignoram que o latim se desenvolveu como qualquer outro idioma e foi a língua falada por um período muito extenso da história dos povos europeus, durante o período que chamamos genericamente de Império Romano, passando pela Idade Média, sobrevivendo posteriormente ainda por um longo tempo como língua oficial em universidades. Mas, mesmo após saber

da importância histórica do latim, muitos ainda questionam o motivo pelo qual ainda se estuda o latim hoje em dia. A resposta parece ser evidente, mas existem obviedades que necessitam ser reveladas. A importância do estudo do latim, principalmente nos cursos de Letras, é uma delas.

Ora, para esses alunos, digo de maneira incisiva que é preciso compreender que o estudo do latim estabelece a base para a análise de determinados fatos ou fenômenos linguísticos que só a perspectiva diacrônica da língua é capaz de fornecer. O fato do estudo latim exigir esforço, requerer muita atenção e dedicação não é algo restrito apenas ao latim, mas a qualquer outra disciplina, seja do campo dos estudos linguísticos ou dos estudos literários. Com efeito, parte significativa dos estudantes possuem lacunas nas etapas anteriores de aprendizagem, outros ainda não estão comprometidos com uma rotina de estudos, uma vez que não se habituaram a ela nas escolas secundárias e médias. Além disso, o lazer e outras ocupações amenas da nossa moderna cultura digital ocupam um tempo considerável no dia a dia das pessoas. Não deixa de ser uma curiosidade bastante expressiva o fato de que o entendimento de lazer ou ócio (*otium*) para os romanos é diametralmente oposto ao que é entendido hoje em dia (como preguiça, moleza ou ociosidade). Para eles ócio ou *otium* designava a atividade espiritual mais pura, a saber, a dedicação à contemplação e ao estudo das questões filosóficas e a apreciação das artes em geral. A origem da palavra latina *negotium* que originou o português “negócio” está na junção do advérbio de negação *nec* mais o substantivo neutro *otium* (*nec-ocio* > *negócio*). Segundo Emilio Mira y López,

Nossa civilização perverteu o sentido dessas palavras de tal modo que inverteu seu valor, e hoje julga-se o negócio superior ao ócio, tanto mais quanto este é concebido como um simples vegetar

existencial, em vez de ser considerado como pura meditação e busca das mais excelsas vivências (Mira y López, 2020, p. 20).

A presença do latim na vida cultural pode ser facilmente percebida

Assim, tudo depende de como se encara o problema. O estudo do latim, para os alunos de português, deve ser encarado como um trampolim para mergulhos mais profundos na formação da nossa língua. O propósito ou objetivo de se estudar o latim, dentre tantos outros, está na aquisição de um conhecimento mais aprofundado do fato linguístico, dentro da perspectiva diacrônica. E como já dito inicialmente, a diacronia opera na sincronia. A presença do latim no português é facilmente percebida através de exemplos do léxico latino utilizado no nosso dia a dia em várias situações de fala ou de escrita. Talvez muitos não saibam que o feriado de *Corpus Christi*, que celebra a eucaristia, refere-se ao “corpo de Cristo”. O que dizer então de *habeas corpus*, ação judicial para garantir a liberdade diante de prisão ilegal, e renda *per capita* (por cabeça). O aluno deve entender quais os benefícios ou limitações de fazer uma pós-graduação *lato sensu* (em sentido amplo, ou seja, curso mais generalista e abrangente) ou *stricto sensu* (em sentido mais restrito, ou seja, curso focado em alguma área do conhecimento). Existem muitos outros vocábulos ou expressões latinas utilizadas no nosso dia a dia para designar significados precisos da nossa rotina social. O latim, contudo, não está presente em expressões da religião, do direito e em termos científicos. Há também alguns neologismos empregados nas últimas décadas pela informática, a exemplo do verbo *deletar*, que nos chegou através do verbo inglês *to delete* (apagar, suprimir, remover), mas de origem latina, do verbo *delēre*,

a partir do radical do supino *deletum*. Há também uma variedade de vocábulos que de tão utilizados pela nossa língua, muitos não percebem que são latinos: *idem*, *apud*, *a priori*, *alter ego*, *homo sapiens*, *in loco*, *suprassumo* (do latim *supra summum*, acima do mais alto), *pari passu*, *persona non grata*, *carpe diem*, *sui generis*, *vade mecum* (vem comigo, livro que é um copilado de leis), *vade retro* (vai para trás, usado na expressão: “vade retro, Satanás”), *aedes aegypti* e etc (que aliás é uma abreviatura da expressão latina *et cetera*, que significa “e outras coisas semelhantes”). O latim, portanto, é parte integrante e importante na formação do nosso léxico.

Como o latim pode explicar determinados fatos linguísticos

Através dos estudos diacrônicos, a partir do étimo latino, algumas regras e exceções da gramática normativa são devidamente explicadas. É o caso, por exemplo, dos plurais dos nomes em ão. Em latim, as formas do acusativo de “manu” (acusativo singular sem o “m” de *manus*) e “pane” (acusativo singular sem o “m” de *panis*) eram “manus” e “panes”, as quais deram origem ao português “mãos” e “pães”, ou seja, a forma do plural das palavras terminadas em “ão” será realizada a partir dos seus étimos latinos no acusativo plural, já que o acusativo é o caso lexicogênico (que deu origem) da língua portuguesa. Tais questões aparentam ser, *a priori*, muito específicas ou especializadas a uma determinada área do conhecimento da nossa língua. Contudo, até mesmo um aluno de um nível de escolaridade ainda básico ou secundário pode constranger o professor de português, ao perguntar de forma espontânea e muito legítima, o porquê de o plural de cavalo não ser “*cavala*”, mas égua. Diante desse impasse, só resta a esse professor responder a questão remetendo à etimologia das palavras. A partir do

radical latino *equ-* (de *equus*, cavalo) formou-se uma série de palavras português: equitação, equino, equestre. Entretanto, a forma “cavalo” vem de um outro vocábulo latino (*caballus*), que seria o cavalo de trabalho, utilizado no dia a dia pela população da época, enquanto que “égua” se origina de *equa* (o feminino de *equus*, palavra de cunho mais erudito, cuja radical forma outras palavras).

Etimologia: os radicais latinos e a formação do léxico português

A formação de palavras na língua portuguesa a partir de radicais latinos pode esclarecer uma série de questões relacionadas à grafia e ao campo semântico de determinados grupos de nomes. O vocábulo latino *aquila* originou o português “águia”, com a supressão do “l” e a transformação do “q” em “g”, recorrente em *aqua* > água. No entanto, o radical *aquil* forma a palavra portuguesa “*aquilino*”, quando se diz que alguém possui um nariz recurvo como o “bico de águia”. O verbo no infinitivo latino *natare* está na origem do verbo no infinitivo português “nadar”, resultado da apócope (queda do fonema final) do “e” e transformação regular na passagem do latim para o português do fonema /t/ em /d/, que no metaplasmo é chamado de “sonorização”. Contudo, o radical latino *nat* está presente no substantivo feminino “natação” e nos adjetivos “natávil” e “natante” e “natatório” (que serve para nadar). O infinitivo latino *laborare* (trabalhar, cultivar) forma o infinitivo português “lavar”, resultando em português os substantivos “lavrador” e “lavoura” e os adjetivos “lavrado” e “lavradio”, mas o radical erudito *labor* está na origem de muitos vocábulos: “laboratório”, “laborioso”, “colaborar” (com o acréscimo do prefixo *co*, no sentido de “trabalhar com alguém”), “elaborar” (preparar algo através do trabalho), além da forma “reelaborar” (fazer o trabalho novamente). Pode-

ríamos estender as exemplificações, se não ficasse muito extenso, visto que a quantidade de étimos latinos na formação do léxico português é vultosa. O professor de português pode buscar em dicionários da língua portuguesa a etimologia do vocábulo consultado, identificando o radical latino da palavra a partir do seu étimo, a fim de esclarecer grafias e ampliar o conhecimento dos campos semânticos lexicais.

O conhecimento da etimologia e da história da língua portuguesa pode ainda legitimar ou explicar formas não-padrão

Além de esclarecer a origem e grafia das palavras, formando grupos com campos semânticos avizinados, o conhecimento da etimologia pode ainda legitimar formas não-padrão da língua portuguesa. No latim, as preposições transformam-se em prefixos ao se juntarem a formas infinitivas dos verbos. Embora o sentido geral seja mantido, a preposição/prefixo regula um sentido mais específico ao sentido geral do verbo. Este é o caso dos verbos *advolo* (voar para ou voar para perto de) e *avolo* (voar para longe), formados a partir do verbo *volo* (voar). Em português temos o verbo “voar” e a variante “avoar”, mas sem a precisão de significado existente na variante latina “advolo” e “avolo”. A forma “avoar” encontra-se dicionarizada e pode ser acessada nos principais dicionários da língua portuguesa, o *Aurélio* e o *Houaiss*. Vocábulos com a mesma formação também podem ser encontradas nesses dicionários, a exemplo de “alevantar”, “alimpar” e “ajuntar”, representam formas estigmatizadas, tidas como variantes de grupos sociais de baixa escolaridade ou pertencentes ao interior de determinadas regiões do país, particularmente o nordeste brasileiro. No entanto, reproduzem um fenômeno regular de acréscimo (prótese) do fonema /a/ em verbos de primeira conjugação. As formas protéticas (que sofreram prótese, acrés-

cimo de fonema inicial no vocábulo) dos verbos de primeira conjugação está presente em *Os Lusíadas* (1572) de Camões, cânone literário considerado principal responsável pela modernização da língua portuguesa, elevando o português à condição de língua oficial e língua literária ao redimi-la das oscilações de grafia do português arcaico. Vejamos alguns versos recolhidos dessa grande obra literária, dentre inúmeros exemplos dessa ocorrência em *Os Lusíadas*:

Vinham as claras águas *ajuntar-se* (Camões, Canto IX, est. 55, p. 304)
Mas *alembrou-lhe* hua ira que o condena (Camões, X, 45, p. 326)
Amostrando-se a Afonso, o animava. (Camões, III, 45, p. 138)
Alimpámos as naus, que dos caminhos (Camões, V, 79, p. 210)
A noite negra e feia se *alumia* (Camões, Canto VI, 76, p. 236)
Andar-lhe os Cães os dentes *amostrando* (Camões, I, 87, p. 90)
Mais abaixo os menores se *assentavam* (Camões, I, 23, p. 74)
Que em vão *assopra* o vento, a vela inchando (Camões, II, 22, p. 102)

De acordo com Bagno (2006), o senso comum representado pela mídia e acobertado por gramáticos, na tentativa de estabelecer uma norma-padrão da língua, “tentaram eliminar da norma-padrão alguns daqueles verbos em a-, porque não correspondiam a nenhum verbo original latino nem guardavam o sentido que a presença da preposição impunha” (Bagno, 2006, p.145). Contudo essas formas protéticas com a- de verbos de primeira conjugação é um fenômeno recorrente em vários momentos históricos distintos da língua portuguesa. Em textos medievais em prosa literária religiosa, de caráter doutrinário, a exemplo do *Orto do Esposo* e do *Boosco Deleitoso*, textos anônimos escritos entre o final do século XIV e início do XV, as formas protéticas de verbos de primeira conjugação são abundantes:

...e mostrar o caminho aos errados someter os ombros aos que caam, pera *alevantar*, e dar a mão aos derribados pera os erguer (Boosco Deleitoso, 1950, p. 80-81).

E porê diz o abade Casyano que o mōge que quer e cobiiça chegar ao cōnhecimêto das Scripturas, deue poer toda a jndustria da sua mête e a entençom do coraçom pera *alinpar* os vicios e os peccados carnaaes... (*Orto do Esposo*, 1956, p. 56).

E porem diz o salmista: Senhor Deus, a declaraçom das tuas palauras *alumea* e da entedimêto aos paruoos (*Orto do Esposo*, 1956, p. 46).

Ca, se quiseres fazer peendencia, acharás perdoança pola piada-de de Jesu Cristo, que espargeu o seu sangue polos teus pecado, e êle toda a celestial côrte faróm grande festa com a peendencia, e prestes é sempre pera te *alumiari* e receber (Boosco Deleitoso, 1950, p. 35).

As mudanças linguísticas na formação do léxico português, estudados detidamente nos metaplasmos, também esclarecem determinados fenômenos da variante popular do português brasileiro. O fenômeno regular de mudança linguística, denominado rotacismo, a transformação do /l/ para o /r/, verificado nos vocábulos *ecclesia* > *igreja*, *plaga* > *praia* ou *sclavu* > *escravo*, na passagem do latim para o português, justificam as variantes não-padrão desse fenômeno no português brasileiro, a exemplo de “pranta”, “chicrete”, “broco” etc. E mais uma vez Camões nos fornece ocorrências desse fenômeno em *Os Lusíadas*.

E não de agreste avena, ou *frauta* ruda (Camões, Canto I, est. 5, p.70)

Doenças, *frechas*, e trovões ardentes (Camões, X, 46, p. 326)

Era este *Ingrês* potente e militar (Camões, VI, 47, p. 228)

Nas ilhas de Maldiva nace a *pranta* (Camões, X, 136, p. 349)

Pruma na gorra, um pouco declinada (Camões, II, 98, p. 121)

Onde o profeta jaz, que a Lei *pubrica* (Camões, VII, 34, p. 251)

Considerações finais

O léxico português tanto se origina de palavras eruditas e populares, advindas do latim popular ou vulgar e erudito ou literário, passando pelo português arcaico, com todas suas variantes ainda presentes no nosso português brasileiro. Muitos outros exemplos da importância dos estudos diacrônicos da língua portuguesa, tendo como ponto de partida o estudo do latim, poderiam ter sido abastecido mais algumas laudas de texto escrito ou horas de apresentação oral. A importância desses estudos, entretanto, não se restringem ao léxico, à semântica ou à ortografia. O professor de língua portuguesa possui um papel importante também na discriminação dos utentes de variantes não-padrão do português brasileiro e na luta contra o preconceito linguístico. É preciso que o professor encontre as ferramentas pedagógicas adequadas para a eficaz utilização do conteúdo assimilado durante o tempo de aprendizagem de conteúdos diversificado prodigalizado na universidade. É preciso que saiba como lidar com as variantes linguísticas, ocasionalmente vivenciadas na sala de aula, de maneira a não as desprezar nem muito menos menosprezá-las, mas ao contrário apropriar-se delas como ponto de partida de aprendizagem da norma-padrão, como porta de entrada à cidadania, aos bens culturais, políticos e econômicos, geralmente reservados às elites (Ilari & Basso (2012)). Para tanto, a formação do professor de português deve ser intermediada também pelos estudos do latim e pelos estudos diacrônicos da língua. De acordo muitos docentes recém-formados ou mesmo experientes desconsideram o que foi estudado na universidade e perpetuam práticas de ensino há muito criticadas.

Referências

AMARANTE, J. *O latim no Brasil após a segunda metade do século XX e a emergência de novos materiais didáticos*. In: CRAVO, C.; MARQUES, S. (coords.) *O ensino das línguas clássicas: reflexões e experiências didáticas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2017.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2022.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. Edição organizada por Emanuel Paulo Ramos. Porto, PT: editora Porto, 1978.

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita na cultura europeia*. Tradução de Antonio Angonese. São Paulo: Unesp, 2018.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O Português da Gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÓPEZ, Emilio Mira. *Como estudar e como aprender*. Tradução de Felipe Denarti. Campinas, SP: 2020.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. *Novo dicionário do português arcaico ou medieval*. 2ed. Independently published, 2019.

MAGNE, Augusto. *Boosco Deleitoso*. Ed. Crítica. Rio de Janeiro: INL, 1950.

MALER, Bertil. *Orto do Esposo*. Texto inédito do fim do século XIV ou começo do XV. Edição crítica com introdução, anotações e glossário. Rio de Janeiro: INL, 1956.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

PRATA, Patrícia & FORTES, Fábio (orgs.). *O Latim Hoje*. Reflexões sobre cultura clássica e ensino. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Apresentação de Carlos Faraco. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

VIARO, Mário Eduardo. *Manual de Etimologia do Português*. 2ed. São Paulo: Globo Livros, 2013.

Recebido em: 16/01/2024

Aprovado em: 02/03/2024

Licenciado por



Google Maps e letramentos digitais na aula de inglês: um estudo de caso

Google Maps and digital literacy in the English classroom: a case study

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 Gabriel Gonçalves Benjamim de Souza

 Felipe Barbosa dos Santos

Resumo: Neste trabalho, abordamos as práticas de letramentos digitais (Freitas, 2010) no ensino fundamental durante o Estágio Supervisionado II em uma universidade pública da Paraíba. Através da aplicação de uma sequência didática (Cristovão, 2009), utilizamos como foco de estudo e produção o Google Maps. Sendo assim, objetivamos analisar as práticas de letramentos digitais, em relação ao uso do *Maps* em sala de aula. Esta pesquisa classifica-se como um estudo de caso qualitativo-interpretativista (Moreira; Caleffe, 2008). Na análise, descrevemos como os estudantes interagiram com o website e contrastamos o modelo de panfletos produzidos pelos estagiários com os feitos pelos estudantes. A pesquisa identificou os seguintes aspectos: de um lado, resistência ao uso do *Maps* em Inglês, além da falta de acesso a instrumentos digitais. Por outro lado, aquisição dinâmica de vocabulário e maior nível de engajamento dos alunos.

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professor de Língua Inglesa vinculado ao Departamento de Letras e Artes da UEPB

Gabriel Gonçalves Benjamim de Souza. Graduando em Letras-Inglês na UEPB

Felipe Barbosa dos Santos. Graduado em Letras Inglês pela UEPB

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Aula de Inglês. Letramentos digitais. *Google Maps*.

Abstract: In this work, we address digital literacy practices (Freitas, 2010) in elementary education during Supervised Internship II at a public university in Paraíba. Through the application of a didactic sequence (Cristovão, 2009), we used Google Maps as the focus of study and production. Therefore, we aim to analyze digital literacy practices in relation to the use of Maps in the classroom. This research is classified as a qualitative-interpretative case study (Moreira; Caleffe, 2008). In the analysis, we describe how students interacted with the website and contrast the model of pamphlets produced by interns with those made by students. The research identified the following aspects: on the one hand, resistance to the use of Maps in English, in addition to the lack of access to digital instruments. On the other hand, dynamic vocabulary acquisition and a higher level of student engagement.

Keywords: Supervised internship. English lesson. Digital literacies. Google Maps.

Introdução

O presente trabalho ocorre em decorrência da disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A disciplina, como previsto pela ementa, tem como objetivo consiste em desenvolver a prática pedagógica aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, e na elaboração de planos de aula e regências para o Ensino Fundamental: anos finais.

Tendo em vista a necessidade de socializar nossas experiências, tomamos como objeto de estudo deste trabalho a utilização do website Google Maps como ferramenta contribuinte para as práticas de letra-

mentos digitais dos estudantes, baseando-nos na definição de Freitas (2010) e, como consequência, um ensino dinâmico e contextualizado de vocabulário referente à língua inglesa.

Sendo assim, objetivamos, neste artigo, analisar as contribuições do uso do *Google Maps* para as práticas de letramentos digitais e as possíveis dificuldades que circundam a utilização deste *website*. Para alcançarmos esse objetivo, iremos: (i) apresentar o planejamento da aula dedicada para a utilização da ferramenta; (ii) descrever as interações dos estudantes com o *website*; e por fim, (iii) contrastar as produções dos panfletos feitos pelos estudantes com o modelo apresentado pelos estagiários.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão utilizados, como base teórico-metodológica, contribuições de pesquisadores na área de letramentos digitais, tais como Freitas (2010); Kumaravadivelu (2003), Nascimento, Santos e Silveira (2019); e Souza Júnior, Silva e Costa (2020), para que possamos apreender as práticas de letramentos dos estudantes no âmbito da aula de língua inglesa em escola pública.

Neste trabalho, os dados foram gerados a partir dos planos de aula produzidos pelos estagiários, autores deste estudo, da observação em sala de aula durante o período de regência e das produções escritas realizadas pelos estudantes do 7º ano de uma escola pública na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba.

Assim, este artigo está dividido nas seguintes seções, para além da Introdução e das Considerações finais: referencial teórico; metodologia; e análise de dados, resultados e discussões. Na seção de referencial teórico, empreendemos as teorias discutidas pelos autores em que baseamos nossa pesquisa. Na metodologia, abordaremos o desenvolvimento da pesquisa de forma mais aprofundada. Na seção de análise, os dados gerados no âmbito no referido componente curricular são discutidos à luz de discussões teóricas previamente sinalizadas.

A BNCC e o ensino de língua inglesa

Ao longo dos séculos, os processos de globalização vêm se acelerando e se expandindo cada vez mais (Santos, 2001). Essa aproximação de relações políticas, sociais, culturais e econômicas tem se intensificado, especialmente, nas últimas décadas com o surgimento e ampliação da internet e suas ferramentas. Assim, ao passar do tempo, o uso destas tecnologias digitais tem se tornado cada vez mais cotidianas, ao ponto de se tornarem indispensáveis para o bom funcionamento social.

Sendo assim, no contexto atual, o aprendizado da língua inglesa tem se tornado cada vez mais indispensável. Uma vez que, o inglês sai de uma posição pertencente apenas a seus falantes nativos e assume o status de língua internacional (Jenkins, 1998).

Desta forma, a língua inglesa assume a forma de principal mediadora para a efetivação do processo de globalização e de formação de seus vínculos pluri/transnacionais. E, assim demonstra-se a importância de ensinar a língua inglesa em um contexto pós-moderno, como prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (Brasil, 2018, p. 241).

Ademais, a BNCC propõe uma perspectiva abrangente para o conceito de letramento, denominando-as de multiletramentos, englobando também as práticas sociais do meio digital. De acordo com o docu-

mento, o domínio da língua inglesa “[...] potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens [...] em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.” (BNCC, 2017, p. 242).

Isto posto, na seção subsequente deste trabalho, primeiramente discutimos o conceito de sequências didáticas em sala de aula, sua implantação e sobre a inserção de textos provenientes de ambientes digitais nas sequências.

Sequência Didática para o ensino de línguas

O conceito de Sequência Didática (SD) pode ser definido, a partir da compreensão de Dolz e Schneuwly (1998, p. 93) como “um conjunto de módulos escolares [...]” podendo ser “[...] organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” (p. 93). Segundo Cristovão (2009, p. 305), O principal objetivo das SDs é a produção de textos escritos e elas são “[...] são comumente organizadas em torno de gêneros”. E esses gêneros textuais se constituem enquanto práticas para o agir social e se apresentam à disposição dos falantes inseridos em uma sociedade (Cristovão, 2009, p. 306).

Com relação aos textos a serem utilizados em uma SD, deve-se levar em consideração o seu aspecto social. Dessa forma, os textos escolhidos para as SDs devem preparar o estudante para o agir social da linguagem em seus múltiplos contextos, sendo ideal a utilização de textos originados a partir de contextos sociais reais (Pasquier; Dolz, 1996). No entanto, esses textos não devem ser usados apenas como ‘pretextos’ para o ensino de um aspecto a ser abordado em uma atividade, mas deve-se objetivar o desenvolvimento da criticidade do leitor (Carmagnani, 1995).

Dito isto, é preciso entender que os contextos sociais perpassam por transformações através do tempo. Sendo assim, os textos acompanham essas mudanças, se adaptam aos novos usos da linguagem, e se alinham às novas necessidades dos falantes. Portanto, concordamos com as afirmações de Perrenoud (2002) e Nascimento (2014) sobre a formação de professores e sua necessidade de reconfiguração diante das mudanças sociais presentes na sociedade pós-moderna, e especificamente com Sousa Júnior, Silva e Costa (2020) em relação às mudanças analógicas, “[...] sendo muitas delas proporcionadas pelos aparatos tecnológicos que trazem outras maneiras de contato com/na construção do conhecimento” (Sousa Júnior; Silva; Costa, 2020, p. 180).

Assim, consideramos, também, a perspectiva pós-método elucidada por Kumaravadivelu (2003), que visa a criticidade do professor, tanto para o ensino, sobretudo concernente à ideia de que, atualmente, devemos considerar macroestratégias e não métodos e metodologias enraizadas de ensino de línguas, como para saber se adequar aos contextos amplos ou restritivos de seus estudantes.

Portanto, diante de um mundo globalizado, onde a comunicação perpassa o ambiente digital, demonstra-se importante a aplicação das SD em salas de aula de Língua Inglesa. Sendo, nestas, pertinente utilizar textos provenientes do ambiente digital, bem como a instrução nas ferramentas digitais necessárias para a circulação desses textos.

Deste modo, na seção seguinte, apresentaremos um breve apanhado histórico sobre o uso do termo letramento. Em seguida, abordaremos as definições de letramento, letramentos, e letramentos digitais, sob a ótica de diferentes teóricos.

Letramentos e Letramentos digitais

Inicialmente, ser uma pessoa letrada significava ser alguém versado em letras, ou seja, erudita em língua e literatura. Porém, a palavra letramento não está necessariamente relacionada ao sentido do adjetivo 'letrado'. É sugerido que o primeiro uso da palavra letramento na língua portuguesa ocorreu, em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato, apesar de nesse livro, a autora não apresentar uma definição para o termo. Porém, o primeiro livro a introduzir a palavra no meio educacional foi a obra “Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso” (1988) de Leda Tfouni (Soares, 2003).

Soares (2003, p. 6) diferencia letramento de alfabetização, para o autor, letramento é: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Enquanto a alfabetização é definida como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.

De acordo com Nascimento, Santos e Silveira (2019, p. 54), alguns pesquisadores nacionais utilizam o termo em sua forma pluralizada, 'letramentos', “englobando as teorias de letramento crítico, multiletramentos [multiletramentos] e novos letramentos, incluindo, dessa forma, o contato com diferentes tipos de textos e mídias”.

Inserido nesses novos letramentos, Souza (2007, p. 60) traz as ideias de Gilster (1997, p. 1) que define letramento digital¹ como “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma

1. Destacamos que, quando mencionamos letramento digital, no singular, nos referimos às perspectivas desenvolvidas pelos autores que mencionamos. No entanto, para este trabalho, seguimos a perspectiva que aborda o conceito de forma pluralizada, pois engloba as práticas sociais.

vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores”. Essa perspectiva soa limitante, nos dias de hoje, quando observamos a pluralidade de ferramentas digitais que circulam globalmente, como *smartphones* e *tablets*. No entanto, a definição de Souza (2007) soa mais abrangente, pois conceitua letramento digital como:

uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação (Souza, 2007, p. 59).

Diferentemente da ideia de relacionar os letramentos digitais apenas a uso de computadores, Souza (2007) amplia este conceito e o possibilita abranger as práticas através de diferentes meios eletrônicos, mesmo que, na época da publicação do seu texto, o número de meios digitais fosse inferior quando comparados aos atuais.

Acerca desta questão, Souza (2007) aponta a definição desenvolvida pela *Association of College & Research Libraries*, que entende este como: “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (SOUZA, 2007, p. 57).

Para Serim (2002), ser letrado digitalmente é “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (apud Souza, 2007, p. 57). Bem como as primeiras definições de letramentos digitais, ambas citações acima ainda se mostram restritas, pois acabam não abarcando ideias essenciais associadas aos letramentos digitais, como sua pluralidade e sua importância para a formação de seres críticos.

Por fim, Freitas (2010) apresenta uma definição mais completa, quando comparada com as anteriores, pois esta compreende:

[...] letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (Freitas, 2010, p. 340-341).

Assim, os letramentos digitais podem ser entendidos como processos realizados para o desenvolvimento de específicas competências no indivíduo, nos quais ele entenda e ponha em prática o conhecimento, adquirido ou formado, através dos meios digitais.

Dito isto, concluímos com as ideias de Knobel e Lankshear (2014), trazidas por Nascimento, Santos e Silveira (2019) afirmando a necessidade de enxergar a sala de aula fora dos contextos convencionais, nos quais o enfoque era a escrita alfabética. Pois, assim como o mundo está em constante evolução, a sala de aula deve também estar, já que esta deve ser um reflexo do mundo externo. Dessa forma, deve-se tentar buscar a implementação de ferramentas digitais em sala, considerando o contexto socioeconômico dos alunos, para proporcionar uma expansão nas formas em que os alunos se relacionam, e se entendem socialmente.

Contexto da pesquisa

O Estágio Supervisionado II iniciou suas atividades mediante diversas discussões em sala de aula, abordando vários autores com diferentes temáticas relativas ao ensino; as quais nos ajudaram na elaboração dos planos de aula para as regências. Assim, após a definição da escola

que iríamos estagiar, iniciamos o processo de observação e elaboração dos planos de aula, simultaneamente. A aplicação prática do estágio, ocorreu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental: anos finais, de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Referentes ao período de observação e regência, atuamos entre 4 de abril a 20 de junho de 2023.

Durante o período de observação, percebemos que a turma era constituída por 35 estudantes entre 11 e 16 anos de idade e o nível de habilidade linguística na língua inglesa da turma era básico-iniciante. Observamos que os estudantes apresentavam dificuldade em elaborar sentenças simples, tanto oralmente quanto de forma escrita. Adicionalmente, os alunos possuíam vocabulário limitado e apresentavam resistência à utilização da língua inglesa durante as aulas.

Observamos, também, que as salas de aula contavam com um quadro branco, uma *Smart TV* de 50 polegadas e janelas para a circulação de ar, além de carteiras desgastadas dispostas em fileiras com pouco espaço entre elas. O número de assentos era limitado em comparação ao número de estudantes, sendo necessário, por vezes, a retirada de carteiras de outros ambientes da escola.

Devido à quantidade de estudantes em um espaço pequeno, a acústica da sala era inadequada, o que dificultava a compreensão do que era dito pelos estudantes e professores, contribuindo para a dispersão dos estudantes durante as aulas. Além de se distraírem com conversas paralelas, os alunos também, constantemente, se dispersavam utilizando seus smartphones.

Diante desse contexto, para esta turma, optamos por desenvolver duas sequências didáticas por acreditar que estas trabalham de forma aprimorada as diversas habilidades requeridas para o aprendizado de LI. Ademais, as SD possuem como base o desenvolvimento de al-

gum gênero textual durante sua aplicação (Dolz; Schneuwly, 1998, p. 93), o que acaba sendo uma excelente oportunidade para a prática de letramentos digitais dos estudantes, a partir inserção de ferramentas digitais em sala de aula (Nascimento; Santos; Silveira, 2019). E consequentemente, os alunos acabam tendo um tempo maior para a fixação dos conteúdos ministrados, pois estes acabam sendo retomados ao longo das aulas.

Consideramos necessária a utilização de recursos digitais nessa SD, pois, primeiro, levamos em consideração a dispersão dos estudantes em relação a aula, como notado no período de observação; segundo, o interesse deles em utilizar ferramentas digitais, e terceiro, o mundo contemporâneo globalizado que espera que os indivíduos sejam capazes de utilizar essas tecnologias para a comunicação. Dessa maneira, tentamos adaptar nossas aulas para introduzir aos estudantes as ferramentas digitais, de modo que eles possam experimentar a língua inglesa em suas diferentes modalidades, alinhando-nos à proposta da BNCC (2018).

Para este artigo, dentre os instrumentos digitais selecionados para o desenvolvimento de ambas SD, teremos o enfoque no *Google Maps*. O *website*, que possui também um aplicativo para dispositivos móveis, consiste em um mapa digital com informações provenientes de imagens de satélite e das contribuições de seus usuários. Dentre essas contribuições, pode-se destacar as funções de avaliações e comentários de atrações turísticas e estabelecimentos, além de dados referentes ao tempo de viagem por meio de diferentes meios de transporte.

Sendo assim, iremos, em um primeiro momento, expor a SD elaborada pelos estagiários, mais especificamente na aula III, módulo III. Em seguida, descreveremos como os estudantes interagiram com o *website* durante a aplicação da referida aula. Posteriormente, iremos apresentar as produções finais da SD feitas pelos estudantes (*leaflets*), nas quais

eles deveriam utilizar o *Google Maps* durante sua elaboração. Por fim, iremos contrastar com as produções dos estagiários. Essas etapas serão feitas para analisarmos a efetividade do *Google Maps* como ferramenta contribuinte para as práticas de letramentos digitais dos estudantes, bem como seu consequente auxílio na produção final proposta pela SD.

Diante disso, essa pesquisa pode ser classificada como qualitativa a partir de sua natureza dos dados, pois esta “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 73). Esta pesquisa classifica-se, também, como uma pesquisa descritiva, pois tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (Gil, 2002, p. 42). Ademais, no que diz respeito a geração de dados, esta pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso (Moreira; Caleffe, 2006), visto focalizarmos uma situação específica em um dado contexto específico, ao passo que visamos contribuir para o ensino de línguas.

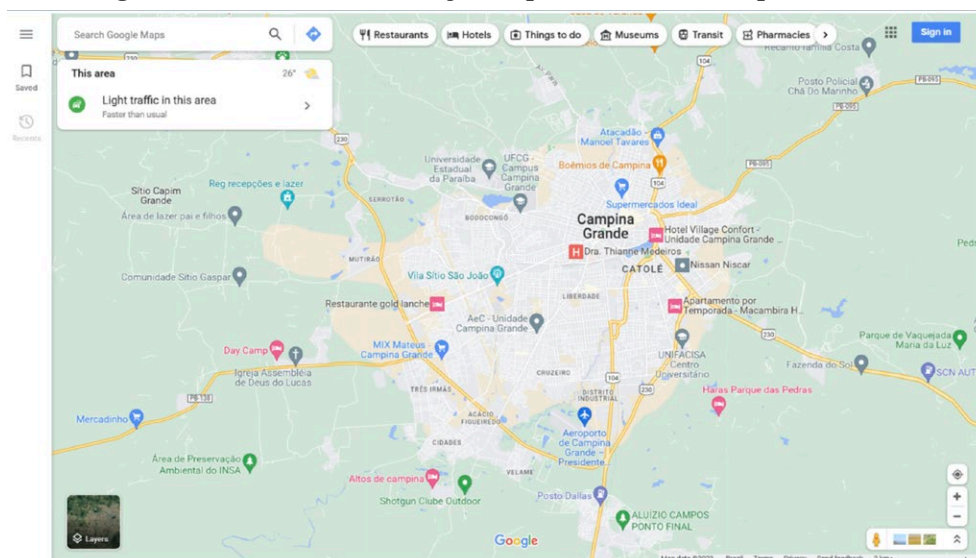
Apreendendo as práticas de letramentos digitais através de SD na aula de língua inglesa

Levando em consideração a perspectiva pós-método, com fulcro nos empreendimentos de Kumaravadivelu (2003) e nas discussões sobre SD de Dolz e Schneuwly (1998), optamos por elaborar uma SD, contemplando, inerentemente, o gênero textual *leaflet* como produção final. Por conseguinte, com o intuito de produzir o *leaflet*, se fez necessário que os estudantes participassem em práticas de letramentos digitais (Freitas, 2010) enquanto eram apresentados ao vocabulário, em língua inglesa, essencial para a elaboração do gênero textual supracitado.

Sendo assim, pensamos em uma sequência didática que: contemple os assuntos determinados pelo livro didático, utilizasse ferramentas digitais como o *Google Maps* e trabalhasse um gênero textual atual, que se encontra em circulação, como o *leaflet*. Porém, como objeto de estudo para esta análise, teremos enfoque na aula dedicada ao *Google Maps*, na produção do *leaflet*, e nas implicações destas.

Dessa forma, optamos por instruir os estudantes a usar o *Google Maps*, que é uma importante ferramenta digital de localização geográfica, utilizado, inclusive, em transportes públicos urbanos na cidade de Campina Grande, de modo que os estudantes pudessem experienciar a língua inglesa (LI) em suas diferentes modalidades (Brasil, 2018), e de maneira autêntica. O *Google Maps*, doravante (GM), consiste em um mapa digital com informações relevantes sobre várias áreas ao redor do mundo, ela conta com versões de website para computador e aplicativos para dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*.

Figura 1 – *Printscreen* do *Google Maps* focalizando Campina Grande

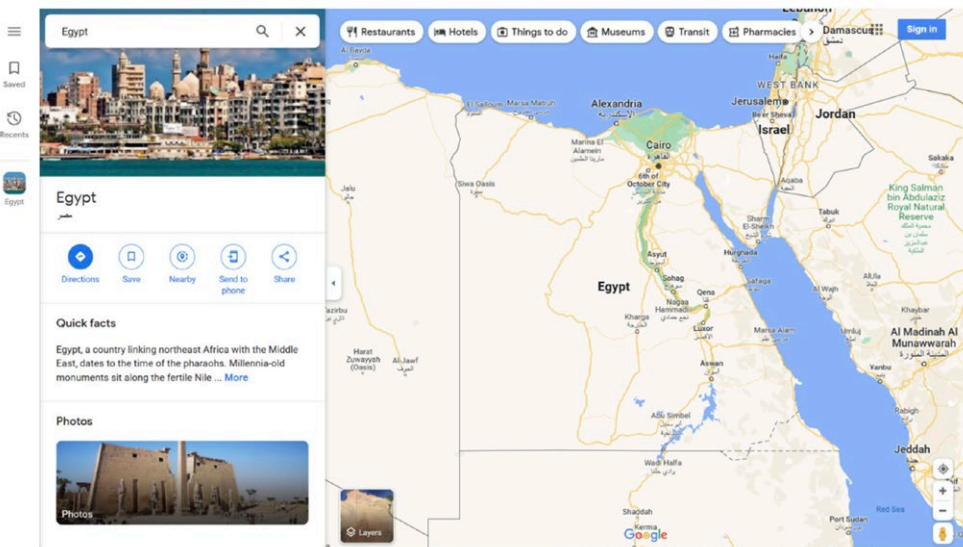


Fonte: retirado a partir do *Google* (2023)

Podemos observar, através da Figura 1, a versão da ferramenta utilizada durante as aulas, a de website para computador, com algumas de suas funcionalidades, como informações sobre restaurantes, trânsito, hotéis, pontos turísticos, entre outros.

Já na Figura 2, podemos ver, em uso, a função de pesquisa do GM. Essa funcionalidade pode ser utilizada para a escolha de uma determinada região que se deseja obter informações sobre. No exemplo abaixo, o GM apresenta informações sobre o Egito (*Egypt*), sua geografia, principais rodovias, alguns fatos sobre o país, opções de compartilhamento, e a opção *directions*, que será abordada mais profundamente em seguida.

Figura 2 – *Printscreen* do Google Maps focalizando o Egito

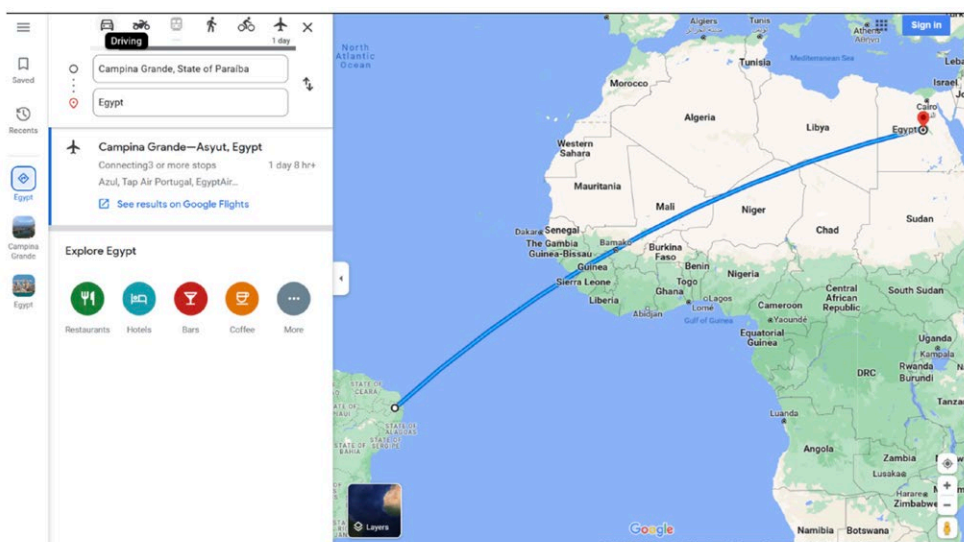


Fonte: retirado a partir do Google (2023)

A função *directions* apresenta o destino final (*Egypt*) e o ponto de partida (Campina Grande), bem como suas respectivas localizações no mapa *mundi*. Destacamos, dentro dessa função, a opção de escolha do meio de transporte desejado para a viagem que, ao sobrepor com o

cursor, apresenta o verbo no gerúndio relacionado ao meio de transporte escolhido. Além disso, o GM sugere o transporte que a ferramenta considera mais adequada à viagem. No exemplo abaixo, foi sugerido um voo com conexões para o destino, alinhado à sua duração de 1 dia e 8 horas, conforme visualizamos na Figura 3.

Figura 3 – *Printscreen* do itinerário de Campina Grande ao Egito



Fonte: retirado a partir do *Google* (2023)

Conforme exposto pelas figuras acima, o GM apresenta a LI em seu uso real, multimodal e contextualizado. Dessa forma, na aula III, os alunos foram introduzidos à ferramenta, em equipes, com o auxílio dos professores estagiários, com o intuito de criar um itinerário a ser utilizado em seus *leaflets*. As interações foram categorizadas em cinco aspectos: dificuldade de manuseio da ferramenta; obtenção de informações necessárias para a criação do itinerário; resistência ao uso do inglês durante a interação; uso da língua durante a interação; e demonstração de interesse pela ferramenta.

Assim, dividimos a turma em sete grupos. No Grupo 1, os estudantes apresentaram dificuldade na utilização do touchpad e teclado, pois informaram estarem acostumados a manusear apenas telas sensíveis ao toque. Obtiveram as informações necessárias, não apresentaram resistência em utilizar o website em inglês, repetiam, em voz alta o nome das funções do GM que estavam utilizando, e demonstraram entender o que as palavras em inglês indicavam ao relacionarem com a iconografia, as imagens e as informações recebidas pela ferramenta. Dois dos estudantes relataram ser este o seu primeiro contato com a plataforma e demonstraram curiosidade em descobrir mais funcionalidades do GM, indagando se poderiam pesquisar qualquer lugar do mundo, incluindo suas residências.

No Grupo 2, as estudantes não apresentaram dificuldade em manusear o teclado e o touchpad e durante a interação conseguiram as informações necessárias para o desenvolvimento do itinerário. Entretanto, quando se deparam com o *site* completamente em inglês, as alunas apresentaram resistência e questionaram se elas não poderiam usar a plataforma em português. Apesar disso, as alunas concordaram em fazer uso do inglês em alguns momentos e demonstraram interesse pelo uso do GM.

No Grupo 3, os estudantes não apresentaram dificuldade no manuseio do computador, conseguiram suas informações para o itinerário, além de não apresentar resistência do uso de inglês durante a interação. Porém, foi possível notar uma falta de interesse no uso da plataforma e na aula em si, demonstrando uma carência de autonomia dos alunos, pois estes só faziam o que os professores pediam ou indicavam durante a interação.

Bem como o Grupo 1, os estudantes do Grupo 4 apresentaram dificuldade no uso do touchpad, no entanto, também conseguiram as

informações necessárias para o itinerário. Os estudantes deste grupo não apresentaram resistência no uso do inglês durante a interação, e demonstraram grande interesse pela plataforma.

Os alunos do Grupo 5 não apresentaram dificuldade em manusear o equipamento e a ferramenta, obtiveram com facilidade as informações que precisavam para o seu itinerário, e destacaram-se por sua autonomia durante a utilização da plataforma. Ao contato com o GM em inglês, os alunos apresentaram um espanto inicial, mas não resistiram ao uso e também repetiram os nomes das funcionalidades em voz alta quando solicitados. O grupo demonstrou interesse no uso da plataforma e pediu para pesquisarem mais lugares além do requerido para o *leaflet*.

O Grupo 6, constituído por apenas um estudante que optou por fazer a atividade individualmente, decidiu não participar da interação com o GM e não apresentou justificativa. Similarmente, o Grupo 7 decidiu não participar da atividade de interação com o GM e justificou a ausência alegando cansaço dos integrantes. A seguir, apresentamos a Tabela 1, que ilustra os dados discutidos acima, sobre as interações dos estudantes com o GM.

Tabela 1 – Interações dos estudantes na produção do *Google Maps*

Grupos/ Interações	Dificuldade de manuseio	Informações necessárias para o itinerário	Resistência ao uso do inglês	Uso do inglês	Demonstração de interesse
Grupo 1	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Grupo 2	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Grupo 3	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Grupo 4	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Grupo 5	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Grupo 6	–	–	–	–	–
Grupo 7	–	–	–	–	–

Fonte: elaborado pelos autores deste artigo (2023)

Sendo assim, como forma de concluir a SD, inserindo as práticas de letramentos digitais da aula III, para a última aula (IV) foi solicitado a entrega e apresentação do *leaflet*, impresso ou manual, e nestes foram requeridos, aos alunos, uma série de elementos que deveriam constar na produção final, pois estes englobariam todos os conteúdos abordados durante a SD. A seguir, apresentamos a lista destes elementos:

Elemento I: “*Travel to...*”. Este elemento seria o título, o destino que eles escolheram anunciar em seus “*leaflets*”.

Elemento II: “*Where to go?*”, mostrando os pontos turísticos do país-destino escolhido.

Elemento III: “*What do to?*”. Este refere-se às atividades turísticas presentes nos lugares.

Elemento IV: “*How to go?*”, exibindo o meio de transporte usado para chegar ao destino anunciado.

Elemento V: Um *print* da página do *Google Maps* mostrando a localização no mapa do local de destino.

Sendo assim, para realização dos elementos II, III e IV, se fez necessário o entendimento e o uso das *question words*, que foram trabalhadas na primeira aula da sequência didática. No elemento IV, era necessário o uso do vocabulário referente a meios de transporte e as preposições associadas a estes. E, por fim, para a realização do elemento V, era necessário a utilização do *Google Maps*.

Para que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão da atividade e dos critérios que seriam utilizados para avaliar a totalidade da produção final, foram entregues aos estudantes um modelo de *leaflet* (produzido pelos autores, que pode ser observado abaixo na Figura 4.

Figura 4 – Leaflet produzido pelos estagiários



Fonte: elaborados pelos estagiários, autores deste artigo (2023)

Como forma de auxiliar as discussões, criamos uma tabela com os sete grupos criados em sala, os quais foram solicitados a atividade. Vale ressaltar que, dos sete grupos, três grupos não entregaram a atividade, os Grupos 5 e 7 não apresentaram nenhuma justificativa, já o Grupo 6 alegou não possuir impressora para imprimir as imagens ou o panfleto.

Na Tabela 2 a seguir, marcamos com um (✓), os elementos que cada grupo inseriu adequadamente no seu *leaflet*, e com um (X), os elementos ausentes ou inseridos inadequadamente, o (–) indica que a produção não foi entregue.

Tabela 2 – Elementos contemplados na elaboração dos *leaflets* pelos alunos

Grupos/ Elementos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Elemento I	✓	✓	✓	✓	–	–	–
Elemento II	✓	X	✓	✓	–	–	–
Elemento III	✓	✓	✓	✓	–	–	–
Elemento IV	✓	✓	✓	✓	–	–	–
Elemento V	X	X	X	✓	–	–	–

Fonte: elaborados pelos estagiários, autores deste artigo (2023)

Portanto, os dados, em geral, indicam os benefícios da utilização do GM em sala de aula, enquanto meio para a prática de letramentos digitais, pois esta promove uma interação dos alunos com uma ferramenta útil na vida cotidiana. Ademais, vale ressaltar que, a interação dos estudantes, mesmo que pequena, com o GM já se constitui como prática de letramentos digitais (FREITAS, 2010).

Entretanto, foi observado que os estudantes apresentaram: dificuldade no manuseio do equipamento sem tela sensível ao toque; resistência inicial ao acessar a ferramenta em LI; e relataram falta de acesso a equipamentos digitais em casa, como computadores e impressoras, para a realização dos elementos digitais requeridos (Elemento V) na produção final da SD. O aspecto referente à resistência ao uso da LI em sala, pode estar relacionado a uma cultura de não-utilização do inglês devido a numerosidade de alunos na turma.

Apesar dos empecilhos elencados, conforme observado pelas produções e interações em sala de aula, constatamos que o GM contribui para uma aprendizagem dinâmica de vocabulário de língua inglesa. Além disso, propicia um maior interesse dos estudantes quando comparado a aulas unicamente expositivas.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos analisar o uso do *Google Maps* como meio para as práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental: anos finais, durante o componente curricular Estágio Supervisionado II. Justificando-se através da importância da inserção de ferramentas digitais em salas de LI, para que assim aconteça um ensino contextualizado de LI, além de levar os alunos as práticas de letramentos digitais.

Apontamos que o objetivo deste artigo foi alcançado, visto ser possível identificar e analisar as dificuldades e contribuições que a ferramenta pode proporcionar para a sala de aula de LI no contexto deste trabalho. Destacamos, enquanto dificuldades, o número de estudantes; a resistência ao uso da ferramenta em LI; e acesso limitado a equipamentos digitais. Como contribuições, reiteramos o desenvolvimento das práticas de letramentos digitais em si; o contato com o inglês em uso real; a aprendizagem dinâmica e efetiva de vocabulário; e maior nível de interesse e engajamento dos estudantes.

Entretanto, reconhecemos as limitações deste trabalho, uma vez que as dificuldades apresentadas ao longo do estudo podem não refletir a realidade de outras turmas de ensino fundamental II, devido à natureza desta pesquisa. Não obstante, evidenciamos que este artigo pode contribuir para o levantamento de discussões futuras sobre as práticas de letramentos digitais e para futuras aplicações do *Google Maps* nas aulas de inglês na escola pública.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARMAGNANI, A. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, M. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995. p. 123-132.

CRISTOVÃO, V. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. (org.). *O Livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 49-75, 1996.

FREITAS, M. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf>. Acesso: 20 jun. 2023.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.2.119>. Acesso em: 03 jan. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

NASCIMENTO, A. O Ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014, p. 53-73.

NASCIMENTO, A.; SANTOS, G.; SILVEIRA, T. Letramentos digitais e formação inicial de professores: entre ser discente e tornar-se docente. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 13 n. 26, p. 51-64, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27607>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. Madrid, Infancia y Aprendizaje, n. 2, p. 31-41, 1996.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOARES, M. Letramento. *Diário do grande ABC*, v. 29, p. 3, 2003.

SOUSA JÚNIOR, M. G.; SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. O uso de tecnologias digitais no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado. *Revista Leia Escola*, v. 20, n.1, p. 176-188, 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1766>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOUZA, V. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, 2007. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Acesso em: 20 jun. de 2023.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



O estágio supervisionado como recurso facilitador de formação docente: desafios e reflexões em aulas de redação

La práctica supervisada como recurso facilitador de formación docente: desafíos y reflexiones en clases de redacción

 Gustavo Nascimento Barbosa

 Erika de Sousa Monteiro

 Marta M^a Portugal Ribeiro Parada

Resumo: Para o curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o estágio obrigatório supervisionado é essencial para o aprimoramento profissional de graduandos em sala de aula, permitindo-lhes identificar desafios existentes na realidade escolar. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre o ensino de leitura e produção textual na turma do segundo ano do ensino médio do Colégio Universitário (COLUN). Como procedimentos metodológicos, fizemos uso de aulas expositivas-dialogadas por meio de recursos audiovisuais, sites de leituras on-line, o uso da plataforma Canva e alinhamento da sala de aula. Fundamentamo-nos nossas reflexões nos aportes teóricos de Batista (2018), Botelho (2018), Castellanos e Oliveira (1995), Freire (1996), Freitas (2016), Pinheiro et al (2014), Scalabrin e Molinari (2013) e Teixeira e Reis (2012). Os estudos

Gustavo Nascimento Barbosa. Graduando em Letras- Português/ Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Erika de Sousa Monteiro. Graduanda em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão.

Marta M^a Portugal Ribeiro Parada. Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Literaturas Neolatinas pela (UFRJ).

concluíram a necessidade de adoção de estratégias didáticas para o ensino de redação por estagiários em sala de aula durante suas atividades de formação. **Palavras-chave:** Estágio. Produção textual. Formação docente.

Resumen: Para la carrera de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), la práctica obligatoria supervisada es esencial para el perfeccionamiento profesional de licenciandos en aula, permitiéndoles identificar desafíos existentes en la realidad escolar. En ese sentido, el presente artículo tiene como objetivo presentar un relato de experiencia sobre la enseñanza de lectura y producción textual en el grupo del segundo año de la enseñanza media del Colégio Universitário (COLUN). Como procedimientos metodológicos, hicimos uso de clases expositivas-dialogadas por medio de recursos audiovisuales, sitios de lecturas en línea, el uso de la plataforma Canva y alineamiento del aula. Fundamentamos nuestras reflexões en los aportes teóricos de Batista (2018), Botelho (2018), Castellanos e Oliveira (1995), Freire (1996), Freitas (2016), Pinheiro et al (2014), Scalabrin e Molinari (2013) e Teixeira e Reis (2012). Los estudios concluyeron la necesidad de adopción de estrategias didáticas para la enseñanza de redacción por practicantes en el aula durante sus actividades de formación.

Palabras-Clave: Práctica. Producción textual. Formación docente.

Introdução

É sabido que a prática docente é essencial no ramo das licenciaturas. Essa etapa acadêmica garante a formação de profissionais para a atuação em sala de aula, utilizando metodologias e recursos adequados para a transmissão de conhecimentos da área na qual está em processo de formação. Nesse sentido, o curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (doravante UFMA) promove essa prática por meio dos componentes curriculares denominados Estágios Supervi-

sionados Obrigatórios. Nestas etapas os estudantes podem direcionar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso à prática profissional. Esse direcionamento da teoria para prática é feito na escola de aplicação Colégio Universitário (doravante COLUN), possibilitando aos graduandos conhecer os desafios da realidade educacional. De acordo com os estudos realizados por Scalabrin e Molinari (2013), esse olhar para a escola é importante para o graduando, considerando a necessidade de promover reflexões sobre sua permanência na profissão na qual está sendo formado.

Ao entender que o estágio permite esse direcionamento de conhecimentos teóricos às práticas, nós, estudantes de Letras da UFMA e estagiários do COLUN, percebemos uma falha na preparação de licenciandos para a aplicação de conteúdos relacionados ao ensino de Leitura e Produção textual, em especial a redação. Isso significa dizer que o aluno de graduação precisa pesquisar sobre os conteúdos dos quais desconhece e atrelá-los aos conhecimentos já adquiridos na graduação. Desse modo, ao longo de nosso relato, mostraremos quais estratégias adotamos de experiências particulares para conseguir finalizar esta importante etapa.

Baseado no exposto, entendemos que este trabalho se torna relevante ao apresentar experiências didáticas de estudantes de Letras dentro da sala de aula de uma escola pública. Como procedimentos metodológicos, fizemos uso de aulas expositivas-dialogadas por meio de recursos audiovisuais, sites de leituras online, o uso da plataforma Canva e alinhamento de sala de aula. Dentre estes desafios há, por exemplo, o planejamento de atividades adequadas, a ministração de conteúdos, os desafios encontrados ao relacionar a teoria adquirida no curso e a sua aplicação em sala. Alinhados às discussões deste trabalho, fundamentamo-nos nos aportes teóricos que discutem a impor-

tância da imersão nas práticas docentes, a importância desta prática nos cursos de licenciaturas, entre outros autores que amparam importantes reflexões.

O estágio supervisionado e sua importância na formação de licenciandos

O estágio supervisionado é uma das etapas mais importantes no âmbito prático da universidade, pois é por meio dele que o aluno conhece e aprimora suas práticas profissionais com o público que lhe corresponde. Na licenciatura em Letras da UFMA, por exemplo, os estágios são desenvolvidos em escolas e centros de línguas na respectiva língua a qual estuda o licenciando. Dada a importância do estágio na vida profissional, o estagiário pode contribuir de forma ativa e reflexiva. Scalabrin e Molinari (2013) avaliam que os estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de graduação são importantes porque é neste cenário que o futuro professor compreende que docentes e alunos precisam existir no mesmo mundo para usar a mesma linguagem, considerando o ambiente em que seus alunos estão como ponto de partida. Dessa forma, o estágio possibilita ao professor em formação o conhecimento da realidade por meio de experiências concretas.

Considerando a importância desta prática na formação docente, ela se alinha na premissa de que o professor é mais do que instrutor. Para Botelho (2018):

Quando voltamos o olhar para a educação, após a aquisição de vastos conhecimentos da área, percebe-se que ensinar não se limita a repassar informações ou direcionar o caminho, vai muito além de considerar o que é certo ou errado e, sim, de formar consciência nos alunos, deles para com o mundo, para com

o próximo, deles para com eles mesmos, a fim de formar uma consciência crítica que busca sempre mais, que argumenta, que se sente parte presente e necessária a todos (p. 9).

Considerando esta afirmação, começam a se construir as diferentes identidades profissionais na sala de aula, cada uma com suas características particulares, mas com um objetivo em comum: a transformação do espaço e das pessoas. Entretanto, Pinheiro *et al.* (2014) ressalta que os estágios devem incluir atividades desempenhadas pelo estagiário a desenvolvê-lo nas escolas e vincular a teoria à prática para ter um estágio de qualidade, cada estágio deve ser organizado da organização da parte teórica da aula ao desempenho hábil em sala de aula.

No âmbito do ensino, a prática supervisionada da UFMA está condicionada ao COLUN, no qual graduandos dos estágios supervisionados 2 e 3 desenvolvem atividades de observação e regência em sala de aula durante o semestre letivo. Este colégio de aplicação está localizado dentro do Campus Universitário Dom Delgado, em São Luís do Maranhão. Investigando sobre a história e relatos de profissionais da instituição, Castellanos e Oliveira (2021) põem em destaque que:

A presença de extensionistas, estagiários, professores e pesquisadores cujas ações foram desenvolvidas em articulação com os interesses do seu numeroso público, possibilitou que a cultura escolar da instituição, longe de ser um reflexo fiel do conhecimento produzido na universidade, seja antes um mosaico elaborado pela recriação de saberes que se dá nesses embates com o ambiente cultural comunitário (p. 8).

Esta afirmação permite entender que a união de estudantes e profissionais dispostos a contribuir com suas experiências escolares podem mudar e reafirmar o valor da referida escola para a comunidade

universitária. Nesta instituição oferecem-se as modalidades de ensino fundamental e médio, sendo o primeiro pelo período da manhã e o segundo pela tarde. Em se tratando de turno vespertino, a escola funciona do primeiro ao terceiro ano. As turmas são caracterizadas por formação técnica aos estudantes. Na área técnica, por exemplo, o ritmo de ensino e aprendizagem de algumas disciplinas, em especial a de língua portuguesa, mostra-se diferente, pois a carga horária é reduzida e não é ofertada a disciplina de Literatura. Esse fator é importante para entendermos o perfil dos alunos e a qualidade da aula ministrada pelo professor ou pelo aluno-estagiário.

O ensino de produção textual: importância e relação com os vestibulares Paes e Enem

No ambiente escolar, a prática de produção textual objetiva estimular alunos aptos a produzir textos coerentes e eficientes. À vista disso, fica a cargo da escola proporcionar atividades que lhes forneçam a oportunidade de desafiar seus limites e aprimorar a criatividade e criticidade, sempre permitindo fortalecer a competência escrita estabelecida pelos manuais de correção e pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com os Parâmetros Curriculares de Ensino (PCN's), é esclarecido que:

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes [...] A leitura tem como foco a formação de um leitor crítico, respeitando-se seu conhecimento prévio no processo de leitura (p. 47).

Nesse sentido, é por meio da prática da leitura e escrita que o estudante obtém oportunidades de confrontar seu próprio pensamento com o do outro para que, dessa forma, possa promover seu amadurecimento intelectual, propiciando a capacidade de expressão. Desse modo, para que haja o desenvolvimento desse pensamento, o estudante precisa ter a capacidade de processar e expressar informações. Visto sob essa perspectiva, a disciplina de Produção Textual no COLUN apresenta estratégias pedagógicas capazes de colaborar com o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, culminando em uma abrangência em seu repertório intelectual. A referida escola proporciona aos alunos a preparação para participação em processos seletivos de ingresso em universidades, tais como o ENEM e o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (doravante PAES/UEMA), sobre os quais os estudantes necessitam ter um conhecimento aprofundado da tipologia textual dissertação, especialmente em relação ao gênero dissertativo-argumentativo. Essa exigência em entender este gênero em questão é justificada pela necessidade de aprovação em uma das etapas destes processos seletivos: a Redação.

Considerando o acesso ao ensino superior, o ENEM é o processo seletivo de maior notoriedade no país. Por meio dele os alunos, especialmente maranhenses, podem ingressar no ensino superior em redes privadas ou em instituições públicas, como a UFMA e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Neste vestibular os candidatos devem estar preparados para responderem 180 questões, divididas por áreas de conhecimentos (exatas, humanas, sociais, linguagens) e para a redação. O PAES, por sua vez, é um vestibular restrito da Universidade Estadual do Maranhão. Os candidatos devem preparar-se para responder 60 questões das diferentes áreas do conhecimento, provas subjetivas da área que o aluno pretende cursar acompanhada da redação.

Ambos os seletivos exigem o texto dissertativo-argumentativo, o que facilita a forma como os professores do COLUN abordam suas atividades. No entanto, o PAES não exige proposta de intervenção, no parágrafo de conclusão, como é exigido pelo ENEM. Além disso, o ENEM solicita que o aluno utilize repertórios socioculturais para fundamentar seus argumentos. No PAES há essa recomendação, porém, os estudantes também precisam estar preparados para utilizar as obras literárias solicitadas as leituras.

Tendo em vista a dessemelhança em algumas características dos vestibulares já citados, na turma (segundo ano D) na qual cumprimos o Estágio Obrigatório, as atividades de Leitura e Produção textual foram organizadas da seguinte maneira: explicação sobre estrutura do texto dissertativo, debates de temas e produção textual e contraste entre a estrutura da redação dos vestibulares mencionados anteriormente.

Preparação universitária para o ensino de Redação: dificuldades e reflexões

O ensino de leitura e produção textual na respectiva escola deste trabalho permitiu-nos refletir sobre a não preparação para esta área, tendo em vista que na formação curricular do curso de Letras da UFMA o foco em disciplinas que trabalhem produções textuais não condiz com a realidade escolar a qual espera o estagiário e futuro professor. A única disciplina, a saber, que é oferecida aos licenciandos é Leitura e Produção Textual. No entanto, esta disciplina não possui caráter pedagógico, pois seus aspectos introdutórios possibilitam apenas uma visão holística sobre argumentação no texto. Nesse sentido, defendemos a importância de espaços de formação voltados a aspectos metodológi-

cos para o ensino da leitura e a produção textual na formação docente. Tal importância é preciso ser desenvolvida porque

a) porque as práticas de leitura são inerentes à formação docente inicial – e tanto melhor e mais efetivas quando são mediadas adequadamente; e b) porque estes profissionais ora em formação inicial, futuramente, serão os responsáveis pela formação de leitores em espaços escolares e/ou não escolares. (Batista e Dalvi, 2018, p. 78).

Considerando o postulado pelas autoras, o professor em sala de aula é o responsável por influenciar o aluno ao mundo da leitura e principalmente da crítica destas. No entanto, é comum que o processo de formação dos professores no âmbito universitário se apresente de forma falha, acarretando, muitas vezes, a falta de preparação metodológica e o desconhecimento do perfil do público para os quais a redação está ligada.

Considerando as falhas mencionadas, seria importante que no projeto pedagógico os professores e coordenadores do curso superior voltassem seus olhares de forma crítica na formação de professores de língua portuguesa. Com esse olhar, o aluno-estagiário entenderia ainda mais a importância dos estudos teóricos para a educação. Alinhado a este raciocínio, Freire (1996) destaca que:

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do

seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (p. 70).

No que se refere às metodologias para o ensino de redação, é possível perceber que o desconhecimento das estratégias de ensino de leitura e interpretação textual dos estudantes universitários é bastante comum. Desconhecer estes conhecimentos reflete não só na atividade do futuro professor, mas também na aprendizagem dos alunos. Com a não adequação de abordagens de conteúdos e das interações em sala de aula, o aluno pode se distanciar de práticas leitoras dentro e fora da sala de aula e, principalmente, obter resultados negativos nos exames de admissão para o ensino superior. Estes fatores, se considerados nesta discussão, permitem perceber a importância da formação de professores de produção textual e do valor que a escola representa para a formação crítica, reflexiva e participativa na vida escolar e acadêmica de seus alunos.

O ensino de redação nas aulas de Língua Portuguesa do COLUN: relatos e reflexões

Considerando o estágio como promoção da prática de autonomia docente, o desenvolvimento de suas habilidades e metodologias acontece na sala de aula. Nesse sentido, o professor colaborador, responsável pela turma que o estudante de graduação é alocado, configura-se como o intermediário entre as atribuições deste aluno em formação e dos estudantes da escola. Conforme as sugestões iniciais fornecidas pela professora colaboradora da turma, no que diz respeito ao ensino de leitura e produção textual, utilizamos aulas expositivas e dialogadas, dando ênfase a aquisição de repertório sociocultural e na prática

de escrita, por meio de propostas de redação quinzenais. É necessário enfatizar que entramos no estágio no segundo semestre de 2023. Por essa razão, os conteúdos programáticos relacionados à redação já haviam sido apresentados aos alunos.

Não obstante, por mais que estes assuntos relacionados ao texto dissertativo-argumentativo já tivessem sido ministrados, fez-se necessário sua abordagem, já que iniciamos a prática com as correções de redações, supervisionados pela professora colaboradora e pudemos diagnosticar uma série de problemáticas nas produções textuais dos alunos, principalmente a dificuldade na fundamentação de seus argumentos para sair do senso comum. Contudo, antes que fosse feita essa revisão, para entender melhor a realidade de cada aluno, apresentamos um tema para redação e mediamos um debate em sala. Alinhamos essa etapa aos pensamentos de Freitas (2016), quando diz que é necessário diagnosticar o perfil dos alunos para entender a importância de uma assimilação ativa por parte deles, para que dessa forma consiga de modo eficiente praticar e apreender.

A temática escolhida para esta primeira abordagem foi o *Os efeitos do preconceito linguístico no Brasil*. Como forma de contextualizar e instigar os alunos, dispomos de conteúdos advindos de diferentes contextos, para entender o que cada estudante tem acompanhado. Inicialmente utilizamos o recurso audiovisual, apresentando um recorte de uma cena que ocorreu em um reality brasileiro, no ano de 2021, cujo título é *Big Brother Brasil*. Neste programa televisivo, as celebridades Karol Conká e Fiuk conversam, desdenhando do sotaque e das expressões linguísticas utilizadas por uma terceira participante, a Juliette. Frases como: *O que vocês puderam entender desse vídeo?* e *Qual é a opinião de vocês sobre a presença escancarada desse tipo de preconceito em rede nacional de televisão?* Serviram de suporte para

que os alunos pudessem debater e explicar as seguintes questões que propomos: *Que argumentos utilizou a pessoa que cometeu o preconceito? Que argumentos você utilizaria para que fosse argumentado o tema em questão em um texto dissertativo-argumentativo?*

Na sequência desta atividade, utilizamos a entrevista feita pelo Museu da Língua Portuguesa ao mestre e doutor em Linguística pela FFLCH-USP, Eduardo Calbucci. A leitura da entrevista foi realizada pelos alunos e ao final de cada leitura expressaram suas opiniões, concordando ou discordando da resposta dada pelo professor Calbucci. Pudemos, com esse recurso, entender as opiniões de alguns alunos e notamos que o preconceito linguístico é perpassado de forma tão comum que se tornou um assunto cômico, pois, de acordo com seus relatos o fato de corrigirem a forma como o outro se expressa é feito por educação.

As discussões iniciais encerraram-se em uma outra aula, na qual reproduzimos um vídeo fragmentado do extinto programa de televisão *Zorra Total*. No referido vídeo, a personagem de nome Adelaide, junto com sua filha Britney, vão a um escritório falar com a assistente social Umbelina, cuja intenção era entender o que precisavam fazer para receber um benefício do governo denominado Sacola Família. Fazendo referência ao já reformulado Bolsa Família. No vídeo, falas como *Vocês são gente quase como nós* e *Centarro. Quer dizer que mudaram então o nome da moeda brasileira?* Foram destacadas pelos alunos para explicar como é gerado o preconceito linguístico, principalmente sobre os nordestinos. Os alunos também debateram como a mídia, por meio do humor, utiliza personagens caricaturados para propagarem o preconceito linguístico.

Nessa dinâmica, a todo momento os alunos eram instigados a pensarem em argumentos que poderiam ser defendidos em texto dissertativo-argumentativo, caso fosse utilizado o repertório apresentado.

Dessa forma, pudemos encerrar as atividades iniciais para poder retomar a estrutura da redação, tendo em mente que os alunos expressam suas opiniões coerentemente e que a dificuldade que encontramos foi a de utilizarem os repertórios que já tem assimilado e que por muitos é vista como superficial ou ineficiente.

Sequencialmente apresentamos aos alunos os erros mais comuns que identificamos em suas redações. Logo, pudemos ouvir as suas dúvidas e quais eram os pontos que eles desejavam melhorar. Essa etapa de ouvi-los foi fundamental, tendo em vista o que diz Freitas (2016) em seu artigo relacionado à importância do processo de ensino-aprendizagem.

Para que a aprendizagem seja efetivada é preciso que o professor organize o conteúdo de uma maneira a atender as necessidades do aluno para que o aluno descubra suas possibilidades. Aprender de forma alguma pode ser comparado ou relacionado com a decoração de conteúdos que em nada acrescenta nos pensamentos e habilidades do estudante. A aprendizagem é algo que modifica o pensamento, não se trata de uma estagnação onde os conteúdos em nada influenciam na forma do indivíduo agir (p. 2).

Partindo desse ponto, foi revisado todo o conteúdo estrutural da redação tipo ENEM e logo em seguida analisamos uma redação com eles, pedindo que identificassem os elementos de cada parágrafo do texto dissertativo-argumentativo. Nas primeiras análises, os alunos tiveram dificuldade principalmente em identificar o tópico frasal, mas depois de apresentar os tópicos e características da redação, puderam compreender de forma significativa as dúvidas relacionadas a este problema.

Em se tratando do PAES, apresentamos aos alunos os aspectos que diferem o texto dissertativo-argumentativo desse vestibular. Tendo em mente que o PAES possui uma roupagem diferente do ENEM, foi necessário explicar, por exemplo, a importância das obras literárias no de-

envolvimento do tema da redação. Nessa continuidade, mostramos aos alunos a estrutura da conclusão, pois é o único parágrafo que sua construção que não se assemelha ao Enem, tendo em vista a não apresentação da proposta de intervenção. Ao contrário, seu papel é exclusivamente o de encerrar o texto, resgatando o que já foi detalhado nos parágrafos anteriores. Como não tivemos experiência prática com o referido vestibular, a professora colaboradora fez um relato de experiência sobre esse processo seletivo, tendo em vista que é graduada pela UEMA. Por fim, analisamos exemplos de redações avaliadas com notas 9,75 e 10.

Quanto aos desafios encontrados, estes apresentaram a necessidade de escolha e seleção da estratégia didática adequada ao nível da turma, tendo em vista o perfil que apresentava. Antes de participarem das aulas, os alunos já vinham cansados de outras tarefas escolares o que nos permitiu refletir sobre o processo de aprendizagem distante dos demais colegas da escola, levando em consideração que essa turma está atrelada ao ensino técnico e boa parte dos estudantes participa de estágios no contra turno. Além disso, o excesso de feriados prejudicou nosso contato com os alunos, pois a turma técnica possuía apenas três horários de aula sequenciais em um dia da semana, dificultando a aproximação dos estagiários com os alunos. Essa relação de distanciamento foi suprida parcialmente pela boa receptividade dos alunos.

Em se tratando de recursos educacionais, utilizamos como ferramentas pedagógicas o aplicativo *Canva*, o qual permitiu que os alunos visualizassem mídias dentro e fora da sala de aula. Com o uso deste aplicativo, elaboramos aulas com textos motivadores, recursos audiovisuais e entrevistas relacionadas ao tema de cada aula. Este foi o principal recurso utilizado nas aulas. Além disso, organizamos a sala de aula em formato de semicírculo cujo modelo permitia-nos dar voz

aos alunos, rompendo com o modelo tradicional de ensino. Com esta estratégia, segundo Teixeira e Reis (2012),

A disposição das cadeiras em sala de aula pode parecer um detalhe, mas ela pode influenciar muito no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a disposição das cadeiras em semicírculo ou círculo proporciona uma maior aproximação entre os alunos e entre a professora, na medida em que facilita a interação dos participantes por meio da possibilidade de verem e ouvirem uns aos outros, conforme destacam (p. 171).

Sabe-se que na atualidade o uso de materiais educativos favorece o desenvolvimento de competências linguísticas e contribui para o ensino-aprendizagem dos alunos. Por isso, o uso de materiais impressos foi essencial para fornecer uma aprendizagem coletiva, pois seu uso além de reforçar os conteúdos, proporciona a igualdade, tendo em vista o recebimento da folha de redação sem a necessidade de custos.

Considerações finais

O processo, apesar de curto, foi evolutivo para os alunos do segundo ano D. As correções das redações funcionaram como avaliadoras dos desempenhos desses estudantes. Os alunos puderam perceber que não bastava apenas conhecer a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, para além disso, o conhecimento empírico é essencial para quem deseja formular ideias e apresentar justificativas. Nesse sentido, os alunos perceberam que o conhecimento não se limita aos repertórios considerados eruditos, ao contrário, até mesmo memes, programas de televisão, entrevistas, músicas, etc., são considerados repertórios relevantes para a produção de textos.

Especificamente sobre os resultados desta experiência com o ensino de leitura e produção textual na turma do segundo ano D, pudemos constatar que os recursos audiovisuais são promissores para aulas contextualizadas e interativas, permitindo a participação dos alunos durante a ministração do conteúdo. Particularmente, observar a progressão da escrita dos alunos com relação a um tema específico é gratificante, pois o trabalho docente, ainda que em formação, afirma e reafirma seu valor no ambiente escolar.

Enfatizamos ainda que o estágio, em se tratando de mecanismo educacional, serviu para entender como o processo de formação docente é imprescindível aos licenciandos. Destarte, esse processo de prática pedagógica, no século XXI, é cada vez mais facilitador, tendo em vista os variados recursos que servem de auxílio ao professor. Essas ferramentas, em muitos casos, além de aproximar o professor da realidade do aluno, favorece o ensino-aprendizagem em sala e para além da sala de aula.

Referências

BATISTA, A. K. C.; DALVI, M. A. *Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia 1*. In: *Literatura e educação: história, formação e experiência / organização Maria Amélia Dalvi... [et al]*. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 296 p. Disponível em: https://www.academia.edu/download/63530339/ebook_literaturaeducacao_historia_formacao_experiencia_020200604-109396-wkdozw.pdf#page=74 Acesso em 18 de dez de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1997.]

BOTELHO, T. A. S. *Formação docente: importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade*. Jornada brasileira de educa-

ção e linguagem/encontro do profeduc e profletras/jornada de educação de mato grosso do sul, v. 1, n. 1, 2018.

CASTELLANOS, S. L. V.; OLIVEIRA, W. R. de. *A cultura escolar democrática no Colégio Universitário da UFMA (1980-1995)* Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e160> Acesso em: 18 de dez de 2023.

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

FREITAS, S. R. P. C. de. *O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática*. FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, VIII, Trabalho curricular apresentado para a disciplina de Didática e organização do trabalho escolar, p. 1-6, 2016.

PINHEIRO, T. dos S. *et al. O papel do estágio na formação de professores: as contribuições para a formação na diversidade*. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9036>. Acesso em: 18/12/2023

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Revista Meta: Avaliação, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.

Recebido em: 16/01/2024

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



Descobrimo a beleza além da aparência: construindo sentidos na língua inglesa a partir da Pedagogia dos Multiletramentos

Discovering beauty beyond appearance: meaning making in the english language through Multiliteracies Pedagogy

 Wilfrid Albuquerque

 Francieli Freudenberger

Resumo: Este trabalho objetiva relatar a experiência de planejamento e regência de um projeto de ensino em uma Escola Estadual de Ensino Integral em João Pessoa. Tal vivência ocorreu durante a atuação dos autores no programa Pibid Letras Inglês da UFPB, em que desenvolveram o projeto “Descobrimo a Beleza para Além da Aparência: Uma abordagem de The Picture of Dorian Gray”. Essa ação intencionou explorar noções pertinentes à Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden et al., 1996; Cope; Kalantzis, 2015; Martins, 2021) no contexto de ensino de LI com alunos de 2º ano de Ensino Médio. Portanto, este trabalho foca na elaboração do produto final, desvelando os processos de construção de sentidos dos alunos nas aulas de LI. Assim, buscamos contribuir para uma aprendizagem crítica, além de explorar como os recursos multimodais estimulam a leitura e a aprendizagem significativa da língua (Jewitt; Krees, 2010). Os resultados promovem uma discussão acerca das “brechas” para exercitar o Letramento Crítico (Duboc, 2014).

Wilfrid Albuquerque. Graduando do curso de Licenciatura em Letras - Inglês, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Francieli Freudenberger. Doutora em Linguística pela UFPB e professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas desta Universidade.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos. Multimodalidade. Letramento Crítico. Ensino de língua inglesa. Literatura inglesa.

Abstract: This paper aims to report the experience of planning and conducting a teaching project at a Full-Time Public Education School in João Pessoa. This experience took place during the authors' participation in the Pibid Letras Inglês program at UFPB, where they developed the project "Discovering Beauty Beyond Appearance: An Approach to The Picture of Dorian Gray." This initiative aimed to explore notions related to the Pedagogy of Multiliteracies (Cazden et al., 1996; Cope; Kalantzis, 2015; Martins, 2021) in the context of English language teaching with 2nd-year high school students. Therefore, this paper focuses on the development of the teaching project's final product, unveiling the processes of meaning-making by students in English language classes. Thus, we seek to contribute to critical learning, as well as to explore how multimodal resources stimulate language reading and meaningful learning (Jewitt; Kress, 2010). The results foster a discussion about the "gaps" for exercising Critical Literacy (Duboc, 2014).

Key words: Pedagogy of Multiliteracies. Multimodality. Critical literacy. English language teaching. English literature.

Introdução

A promoção de educação linguística (Monte Mor, 2013) em escolas de educação básica, particularmente aquelas de redes públicas, é temática constante nos processos formativos docentes. A busca por alternativas, perspectivas ou "brechas" (Duboc, 2014) que permitam a participação engajada de estudantes na construção de sentidos - em Língua Inglesa (LI), no nosso caso - é parte essencial do fazer docente, iniciante ou não. Isso porque compreendemos que o encontro de estudantes com outra língua deve promover muito além de aquisição de conhecimen-

tos linguísticos, mas, sobretudo, deve oportunizar a (res)significação de identidades, afetos, relações e percepções pessoais e sociais. Assim, a relação que se estabelece com as línguas, particularmente em ambiente escolar, precisa levar em consideração o caráter situado e transformador dessas, oportunizando espaços de compreensão, questionamento e reconstrução de realidades (Cope; Kalantzis, 2013).

Nesse cenário, nossa abordagem pedagógica está fundamentada nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015), reconhecendo a diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. O cerne do argumento dos multiletramentos compreende três componentes: o “porquê”, o “o quê” e o “como” (Cazden et al., 1996). Este último componente aborda a pedagogia propriamente dita, destacando Processos do Conhecimento, ou seja, práticas de aprendizagem que, no projeto educacional relatado no presente artigo, constituíram-se como elemento central. Assim, buscamos ir além do ensino convencional de LI, proporcionando aos alunos oportunidades de explorar diferentes formas de expressão e construção de significados.

Nessa abordagem pedagógica, destacamos o papel crucial dos recursos multimodais, como imagens, vídeos e interações digitais, na construção do conhecimento e na promoção de uma educação mais alinhada às demandas do século XXI. Assim, a proposta aqui discutida visa não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também promover uma aprendizagem crítica, explorando as potencialidades dos recursos multimodais para estimular a leitura e facilitar a compreensão significativa da língua (Krees, 2010).

Premissas como essas têm sustentado programas de formação docente nos últimos anos, a exemplo das práticas formativas implementadas pelo Subprojeto Língua Inglesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal da

Paraíba (UFPB). É a partir desse programa que estudantes de licenciaturas de Instituições de Ensino de todo Brasil têm a oportunidade de experimentar de forma mais intensa, pela primeira vez, as nuances da docência e seus espaços e tempos. No caso específico de nosso Subprojeto, vinculado ao Edital Capes 23/2022, contamos com a atuação de três núcleos distintos - um deles atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), um deles nos Anos Finais do EF e outro no Ensino Médio (EM). Esse último, contexto imediato das reflexões e proposições apresentadas no presente artigo, atua junto a uma escola cidadã integral da Rede Estadual, localizada na cidade de João Pessoa, PB.

Dentre as inúmeras atividades realizadas neste contexto formativo, compartilhamos no presente texto algumas promovidas a partir de um projeto de ensino conduzido juntamente a um grupo de discentes do 2º ano do EM. Tal projeto tinha como objetivo desenvolver práticas de aprendizagem de habilidades linguísticas de forma crítica e ativa em diferentes formas de linguagem, como leitura textual, interpretação visual, expressão criativa e participação em discussões em LI a partir de diferentes Processos do Conhecimento explorados durante as aulas baseadas nas temáticas de padrões de beleza, inseguranças e autoestima.

Foi selecionado, portanto, como ponto de partida para a condução das atividades do referido projeto, um texto narrativo - *The Picture of Dorian Gray* - em sua versão adaptada pela Penguin Readers (1994). Tal escolha foi motivada pela compreensão de que os textos literários figuram como componente importante e indispensável na educação. Argumentando a favor de sua inserção no currículo escolar de LI, Alonso (2022) aponta que o valor desses textos extrapola o senso comum da “integração das quatro habilidades e desenvolvimento linguístico” (p. 241). Retomando Cosson (2014), a autora explica que os textos literários permitem aos seus leitores o deslocamento não apenas a outros

lugares, como também a outras identidades, modos de vida, culturas e linguagens. Relacionando essas características à Pedagogia dos Multiletramentos, Alonso (2022, p.245) pontua que “precisamos inserir os textos literários como designs possíveis de serem abordados [...] e fazê-los presentes nas aulas de línguas”.

A partir dessas considerações iniciais, o presente texto tem como objetivo principal relatar a experiência de planejamento e regência de um projeto de ensino em uma Escola Estadual de Ensino Integral. Como objetivos específicos, almejamos: i. desvelar os processos de construção de sentidos dos alunos nas aulas de LI; ii. explorar as possibilidades de tematização de recursos multimodais no estímulo à leitura e aprendizagem significativa de LI e iii. contribuir para a construção de possibilidades de aprendizagem crítica de LI em escolas públicas.

Para tanto, discutimos, na próxima seção deste texto, os principais fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, associados às premissas basilares da multimodalidade, noções que deram origem à experiência aqui relatada. Em seguida, na seção de Aspectos Metodológicos, apresentamos o contexto onde o projeto foi realizado, bem como a organização do projeto de ensino. Na parte dos Resultados, analisamos as principais etapas seguidas durante o projeto de ensino, explicitando os Processos de Conhecimento que fundamentam cada etapa. Por fim, nas Considerações Finais, traçamos algumas ponderações sobre a Pedagogia dos Multiletramentos em contexto de aulas de LI do EM em escolas públicas.

Pedagogia dos Multiletramentos

No contexto educacional contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, surge a necessidade urgente de repensar os paradigmas tradicionais de letramento. O sur-

gimento e avanços das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), a globalização e a diversificação das formas de comunicação impõem desafios significativos à forma como compreendemos e praticamos os letramentos em ambientes de aprendizagem. Diante deste cenário, o termo “multiletramentos” (Cazden *et al.*, 1996) emerge como uma resposta a essas demandas, representando uma abordagem pedagógica que transcende a visão restrita do letramento centrado apenas na competência linguística.

Portanto, em concordância com a proposta dos multiletramentos, faz-se necessário abordar os mais diversos textos multimodais, em especial os emergentes das NTICs, dentro do contexto de ensino contemporâneo. Assim, permitindo uma fundação da “sinestesia”¹ (as mudanças e movimentos) dos diferentes modos que envolvem a multimodalidade, é possível também proporcionar um aprendizado que surge a partir da mudança de modos, sejam eles representações em texto, som, imagem, gesto, espaço ou objeto. Com isso, pretende-se garantir um letramento que seja relevante e engajador para o aprendiz e crítico para as práticas sociais atuais (Cope; Kalantzis, 2015).

Buscando difundir essas ideias, Carey Jewitt e Gunther Kress exploram de maneira perscrutada a área da multimodalidade e trazem questionamentos pertinentes no que concerne a abordagem da multimodalidade no contexto de letramento e do ensino da LI na sala de aula. Para Jewitt e Kress (2010), existe uma necessidade de compreender e se adaptar ao cenário em evolução da comunicação, onde a multimodalidade se torna uma lente através da qual podemos examinar o impacto das mudanças sociais, tecnológicas e culturais no letramen-

1. O termo sinestesia refere-se à relação entre os diferentes planos sensoriais, ou seja, à alternância de modos que justapõem ou transpõem significados paralelos ou complementares em qualquer texto (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

to e no ensino de LI. Os autores também demonstram preocupação em ressaltar a importância de ver a tecnologia não isoladamente, mas como parte constituinte do contexto sociocultural em que opera.

Para responder a estes e outros questionamentos, o *New London Group* (Cazden et al., 1996) propôs uma abordagem da “Pedagogia dos Multiletramentos” que, basicamente, se desdobra em duas partes/questões: o ‘o quê’ e ‘o como’.

A primeira questão se refere ao “o quê” os alunos precisam aprender e, com base no conceito de *Design*, julgado central para o contexto de ensino atual, o *New London Group* (Cazden et al., 1996) sugeriu uma metalinguagem de multiletramentos. Nesta perspectiva, o papel docente e o processo de aprendizagem são repensados e, aqueles antes vistos tradicionalmente como figuras centrais e ditadores de pensamentos e ações dos alunos, passam a ser concebidos como *Designers* dos ambientes e dos processos de aprendizagem.

Os autores do *New London Group* (Cazden et al., 1996) justificam a escolha do termo *Design* como uma alternativa livre de associações negativas, como aquelas frequentemente relacionadas ao termo “gramática”, por exemplo. Neste sentido, a perspectiva do *New London Group* destaca que *Design* abarca tanto a estrutura organizacional quanto o processo de criação, promovendo uma abordagem dinâmica e ativa na produção de significados por meio de atividades semióticas, incluindo o uso da língua na produção e consumo de textos.

Dessa forma, os três elementos centrais do *Design* — os “*Designs Disponíveis*” que os alunos devem reconhecer e fazer uso, para planejar e construir no processo crítico de “*Designing*”, para, então, gerar o “*Redesigned*”, produto transformado e transformador — enfatizam que a criação de significados é um processo dinâmico, afastando-se de uma abordagem regida por regras estáticas (Cazden et al., 1996; Pinheiro, 2016).

Para fins de concretizar o “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos, o *New London Group* (Cazden et al., 1996; Martins, 2021) intencionou a relação desse fundamento à criação de um conjunto de “Processos do Conhecimento”, “o como”, questão essa central no presente artigo. A pedagogia dos “multiletramentos”, também entendida como “pedagogia reflexiva” (Cope; Kalantzis, 2015), representa uma abordagem inovadora que combina *insights* das didáticas tradicional e autêntica, ao mesmo tempo em que expande as fronteiras dos métodos de ensino convencionais. Segundo os autores, ela busca estender e aprofundar os componentes da pedagogia, despertando a criticidade durante o processo, encorajando os educadores a ir além das disputas pedagógicas e adotar um repertório mais equilibrado de tipos de atividades de aprendizado.

No contexto discutido, “reflexiva” abrange várias dimensões. Cope e Kalantzis (2015) destacam a necessidade de navegar entre diferentes Processos do Conhecimento, promovendo uma relação produtiva entre compreensão conceitual e experiência, conectando vivências passadas a novas aplicações. Em segundo lugar, a reflexividade também implica uma interligação entre a aprendizagem acadêmica baseada em esquemas conceituais e a análise crítica, e experiências práticas ou simulações do mundo real. Além disso, envolve refletir sobre modos alternativos de prática profissional sugeridos pelos “Processos de Conhecimento”. “Reflexiva” destaca, por fim, a importância de os professores manterem vigilância constante, adaptando estratégias pedagógicas conforme as reações dos alunos e o processo de aprendizado.

No âmbito dos “Processos de Conhecimento”, os movimentos pedagógicos do “Aprendizado por Design”, ou *learning by design* (Cope; Kalantzis, 2015) ganham destaque. A pedagogia, vista como o *design* de sequências de atividades de aprendizado, instiga os educadores a

pensarem a respeito de quais atividades realizar e em que ordem. O “Aprendizado por Design” oferece uma classificação de tipos de atividades, fornecendo aos educadores um repertório de possibilidades de aprendizado. É importante destacar que ele evita prescrever uma ordem fixa de atividades, reconhecendo que isso pode variar com base no domínio do assunto e na orientação dos alunos.

O primeiro, Experienciar, é um Processo de Conhecimento fundamentado na imersão em elementos do mundo real, utilizando experiências pessoais, envolvimento concreto e exposição a evidências. Ele engloba dois modos distintos: Experienciar o Conhecido, onde os aprendizes constroem sobre experiências familiares da vida cotidiana, e Experienciar o Novo, onde exploram domínios desconhecidos, sejam reais ou virtuais. Dessa forma, o aprendizado bem-sucedido em Experienciar envolve fazer sentido intuitivo, fornecer suporte para elementos desconhecidos e explorar além do mundo familiar para obter conhecimento expandido.

Em segundo lugar, o Processo de Conhecimento Conceitualizar envolve desenvolver conceitos abstratos e síntese teórica, permitindo que os aprendizes usem termos categorizadores e criem modelos mentais típicos de disciplinas acadêmicas. Esse processo ocorre por meio de dois modos: Conceitualizar por Nomenclatura, onde os aprendizes utilizam termos abstratos e desenvolvem conceitos por meio de distinções e categorização, e Conceitualizar com Teoria, que envolve a vinculação de nomes de conceitos em uma linguagem de generalização ou representação visual.

Analisar, por sua vez, é um Processo de Conhecimento centrado no exame de causa e efeito, estrutura e função, e elementos e relacionamentos. Ele ocorre de duas formas: Analisar Funcionalmente, que explora as funções e conexões lógicas do conhecimento, e Analisar

Criticamente, que questiona intenções e interesses humanos. Analisar Funcionalmente é orientado à informação e fundamentado na experiência, enquanto Analisar Criticamente é argumentativo, avaliando perspectivas e motivações.

Por fim, Aplicar é um Processo de Conhecimento em que os aprendizes intervêm ativamente no mundo humano e natural, aprendendo por meio da aplicação de conhecimento experiencial, conceitual ou crítico - agindo no mundo com base no conhecimento e aprendendo algo novo com a experiência da ação. Isso enfatiza aspectos práticos e criativos do aprendizado. Aplicar ocorre de duas maneiras: Aplicar Adequadamente, onde o conhecimento é aplicado previsivelmente em um contexto específico, e Aplicar Criativamente, envolvendo a adaptação do conhecimento a diferentes contextos, promovendo inovação e ação criativa.

Como já ressaltado, esses quatro aspectos da pedagogia não seguem uma sequência de aprendizado rígida, mas são elementos essenciais em uma pedagogia completa e eficaz. A proposta dos multiletramentos é complementar, não criticar ou negar, as várias práticas de ensino existentes. Cada aspecto representa uma tradição na pedagogia e, quando combinados, cada um é suavizado e, na melhor das hipóteses, transformado pelos outros, promovendo uma abordagem mais holística do ensino e da aprendizagem (Cope; Kalantzis, 2015).

Todavia, nem sempre é possível colocar totalmente em prática essa proposta de uma pedagogia reflexiva e crítica no contexto de ensino de LI em escolas públicas ou privadas. Seja por fatores diversos relacionados à prática docente e ao âmbito educacional, muitas vezes encontramos barreiras e impedimentos a estas propostas pedagógicas.

Diante disto, Duboc (2014) propõe a ideia de aproveitarmos as “brechas” em busca de um letramento crítico. “Nas aulas de língua estran-

geira, Duboc estabelece a ideia de brecha como uma oportunidade de pôr em prática atitudes e habilidades que contemplem os saberes linguísticos e críticos, de forma a integrá-los” (Sousa Filho; Souza, 2022) e proporcionar momentos de aprendizagem, reflexão e problematização. Ainda nesta perspectiva, a metáfora de “brecha” de Duboc para além da visualização dos impedimentos e poucas oportunidades, leva ainda para a ideia de possibilidade de transformação e mudança. Assim, embora o desafio para o professor de LI prevaleça, a busca pelas “brechas” dá esperança para uma pedagogia reflexiva, crítica e transformadora para discentes ativos e *designers* de seus próprios futuros sociais.

Aspectos Metodológicos

No desdobramento metodológico deste artigo, voltado ao relato da experiência de planejamento e regência de um projeto de ensino em uma escola da rede Estadual de Ensino Integral, o cerne da abordagem reside na interseção entre teoria pedagógica e prática docente. O presente relato de experiência, portanto, fundamenta-se em uma perspectiva qualitativa, pautada na observação participante, análise de planos de aulas, questionários de *feedback* e de produções dos alunos. Para tanto, faz-se necessário explicitarmos o contexto no qual o referido Projeto ocorreu.

Para concretização de suas ações, o grupo de estudos Leading (Letramentos, Ensino e Ação Docente em Inglês) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do Subprojeto Pibid Letras - Inglês. Com seu enfoque nos (multi)letramentos, o Leading influencia diretamente as práticas pedagógicas dos participantes do Pibid. Dessa forma, as leituras e reuniões mensais do grupo proporcionam subsídios teóricos essenciais para a reflexão crítica sobre o ensino e aprendizagem de LI nas escolas

públicas da Paraíba, promovendo, assim, a formação docente e estimulando a construção de saberes coletivos. O site do grupo de estudos², com objetivo de “produzir e efetivar a democratização do acesso a materiais didáticos para a comunidade de professores de ensino básico” (Leading, 2023), serve ainda como acervo dos planos de aulas e materiais didáticos elaborados pelos integrantes, incluindo o referido projeto de ensino.

A análise destes planos de aula e suas regências, por sua vez, constitui uma vertente metodológica valiosa para compreender a estruturação das atividades propostas e sua conexão com os objetivos educacionais alcançados. Ao observar de perto como cada aula foi planejada, é possível identificar os fundamentos teóricos que embasam a prática docente, analisando como os Processos do Conhecimento foram incorporados na prática nas relações da ação dos participantes envolvidos.

Outro fator contribuinte para a realização deste projeto de ensino foram os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Estes constituem-se como conjuntos de disciplinas destinadas a aprofundar competências nas áreas de conhecimento de interesse, aptidão ou objetivo dos estudantes. Na escola na qual atuamos, os alunos do Ensino Médio optaram pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, abrindo espaço para “brechas” além dos conteúdos programáticos convencionais, em busca de um ensino linguístico crítico e engajado (Duboc, 2014). Dessa forma, essa decisão permitiu a implementação do projeto de ensino de LI nos horários extras dedicados ao itinerário formativo, propiciando um ambiente favorável à abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015).

A turma acompanhada ao longo do projeto era composta por aproximadamente 20 alunos, com idades entre 16 e 19 anos, do 2º ano do

2. Endereço do site: <<https://sites.google.com/view/leadingufpb>>

Ensino Médio. Como observado pelos professores envolvidos com a turma e confirmado pela professora supervisora, a turma, de forma geral, apresentava um domínio básico da LI. No entanto, os estudantes demonstravam certa timidez e insegurança em relação à expressão oral e leitura na língua. Questões de autoestima, estigma e autocritica eram evidentes, mas, ao mesmo tempo, havia um claro interesse dos alunos em aprender a LI. Nesse sentido, a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos, adequada à diversidade da turma, proporcionou um ambiente inclusivo e participativo, onde, através da interação entre os docentes do Pibid e os alunos, foram construídos vínculos afetivos que promoveram oportunidades para uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Assim sendo, o projeto aqui relatado foi organizado a partir de etapas de planejamento constituídas por reuniões entre a equipe executora, observações de aulas, elaboração de materiais didáticos e regência de aulas. O projeto, “Descobrimo a Beleza Além da Aparência: uma abordagem de *‘The Picture of Dorian Gray’*”, foi estruturado em quatro aulas (com duração de 50 a 100 minutos cada), todas alinhadas aos Processos do Conhecimento. Esses processos, a saber, Experienciar, Conceitualizar, Analisar e Aplicar, foram incorporados para promover uma abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula.

Cada plano de aula foi cuidadosamente elaborado para engajar os alunos em atividades que explorassem diferentes modos de expressão, desde a leitura textual até a criação de avatares digitais, culminando no produto final, o *Silhouette Self-Portrait: A Positive Wall*, (des)construído ao longo das aulas do projeto.

Após a etapa de regência das aulas do projeto de ensino, em busca de uma análise direta da percepção dos alunos e receptividade da abordagem pedagógica empregada, foi proposta a realização de for-

mulário de *feedback*. O emprego de questionários de *feedback*, por sua vez, proporciona uma via de mão dupla para avaliação. Além de oferecer aos alunos a oportunidade de expressarem suas percepções sobre as aulas, contribuindo para uma avaliação formativa, também oferece ao professor *insights* valiosos sobre a eficácia das estratégias pedagógicas, alinhando-se à ideia de uma prática reflexiva e orientada para a melhoria contínua (Prodanov e Freitas, 2013).

Por fim, cada produção realizada ao longo do projeto foi levada em consideração para a compreensão da importância do enquadramento das aulas em consonância com o objetivo de um produto final em comum proposto pelo projeto: a (des)construção de um mural de autorretratos, intitulado *Silhouette Self-Portrait: A Positive Wall*. Nesse sentido, a análise das produções dos alunos, especialmente no contexto deste projeto, vai além da avaliação de desempenho acadêmico. Ela se torna um instrumento para compreender a internalização dos conceitos explorados, as reflexões individuais sobre padrões de beleza e a expressão criativa no *Silhouette Self-Portrait*. Essa análise multifacetada busca contribuir para uma compreensão holística dos resultados do projeto.

Assim, ao integrar essas abordagens metodológicas, buscamos não apenas desvelar os processos de construção de sentidos dos alunos nas aulas de LI, mas também explorar as possibilidades de tematização de recursos multimodais, alinhando-se aos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, e contribuir para a construção de possibilidades de aprendizagem crítica de LI em escolas públicas. O método utilizado permite, dessa forma, uma análise abrangente e contextualizada, conferindo profundidade à compreensão da interação entre teoria e prática no ambiente educacional.

Resultados

Ao longo da aplicação dos quatro planos de aula³, cuidadosamente elaborados em consonância com os Processos do Conhecimento e as premissas da Pedagogia dos Multiletramentos, os resultados revelaram uma progressão notável na jornada literária e linguística dos alunos.

Aula I: Iniciando a Jornada Literária e Construindo um Mural de Expectativas

A primeira aula buscou imergir os alunos na experiência da obra *“The Picture of Dorian Gray”*, em que, utilizando a dinâmica inicial de *“gossip”* (fofoca) sobre o autor Oscar Wilde e uma introdução cativante à trama, os alunos foram encorajados a experimentar a LI de maneira dinâmica. Este processo visou estimular a Experiência do Conhecido, utilizando elementos familiares para criar um ambiente propício à aprendizagem. Após revelação da *“gossip”* se tratar de uma obra literária e proposta de leitura desta em LI, foi realizada uma atividade de mapeamento de dificuldades e incentivo de leitura. Em seguida, a leitura de trechos selecionados do livro, focando na apreciação estética e interpretação crítica, visou promover a Experiência do Novo (Imagem 1, itens **a** e **b**). Nesse sentido, o mapeamento inicial das habilidades linguísticas e das dificuldades dos alunos, realizado de forma dinâmica, contribuiu para a contextualização, ajustando o desafio de forma adequada.

3. Os planos de aula completos, acompanhados dos recursos didáticos utilizados, estão disponíveis no site do Grupo Leading (Letramentos, Ensino e Ação Docente em Inglês) - <<https://sites.google.com/view/leadingufpb/materiais-didaticos/ensino-medio/2o-ano/projeto-descobrimdo-a-beleza-além-da-aparência>>

Por fim, a criação coletiva da nuvem de palavras (Imagem 1, item **c**) e, em seguida, o cartaz *Expectation Wall* (Imagem 1, itens **d** e **e**), fomentaram a expressão das expectativas dos alunos em LI, integrando as experiências pessoais à jornada literária proposta. Ainda, a análise deste vocabulário mobilizado na nuvem de palavras objetivou proporcionar uma discussão crítica sobre as expectativas dos alunos. Assim, o processo de Analisar foi incorporado, incentivando os alunos a questionarem intenções e a refletirem sobre suas próprias perspectivas.

Imagem 1. Registros e produções dos alunos nas Aulas I e II



Fonte: obtida pelos autores a partir das observações do projeto (2023)

Aula II: Reflexões sobre Beleza e Design de Avatares.

A segunda aula buscou direcionar os alunos para uma construção Conceitual, explorando os três primeiros capítulos da obra. A dinâmica “*True or Fake*” (Imagem 1, item **f**) visou promover uma revisão ativa dos acontecimentos cruciais do livro, consolidando a compreensão dos alunos e estimulando a expressão oral em LI. A partir dessa reca-

pitulação, a discussão se expandiu para os padrões estéticos e os impactos na autoestima, utilizando vídeos curtos para ilustrar situações relevantes (Imagem 1, item **g**). Assim, o foco em vocabulário relacionado aos padrões de beleza buscou permitir que os alunos utilizassem termos abstratos para descrever conceitos específicos. A introdução de adjetivos e substantivos relacionados à estética intencionou criar uma oportunidade para os alunos desenvolverem uma compreensão mais refinada do tema, construindo suas próprias categorias de palavras associadas aos padrões de beleza.

A incorporação de *short videos* na aula (Imagem 1, item **g**), por outro lado, ofereceu uma dimensão teórica ao explorar os padrões de beleza. Através deste, os alunos não apenas assistiram a vídeos que ilustravam situações relacionadas aos conceitos discutidos, mas também foram desafiados a teorizar sobre as implicações sociais e culturais desses padrões reverberados por meio da LI em seus diferentes modos da linguagem. Dessa forma, a atividade multimodal procurou estimular a vinculação de conceitos em uma linguagem de generalização, permitindo que os alunos extrapolassem as situações apresentadas para contextos mais amplos.

Por último, a proposta de criação de avatares (Imagem 1, itens **h** e **i**), associada à expressão escrita de características físicas, proporcionou uma abordagem multimodal. Ao incorporar vocabulário específico e adjetivos relacionados, a aula transcendia o simples entendimento da obra literária, adentrando o processo de Conceitualizar, uma vez que os alunos desenvolviam conceitos abstratos relacionados à beleza. Além disso, ao traduzirem conceitos abstratos relacionados aos padrões de beleza em representações visuais, os alunos construíram modelos mentais típicos desses conceitos, ainda limitados à idealização de padrões de beleza. Foi proposta, ainda, uma releitura da *trend*

“rate me out ten”⁴ por meio de um questionário online, conectando as teorias formuladas através da língua sobre padrões de beleza com as percepções individuais dos alunos e contribuindo para (des)construção desses ideais limitados.

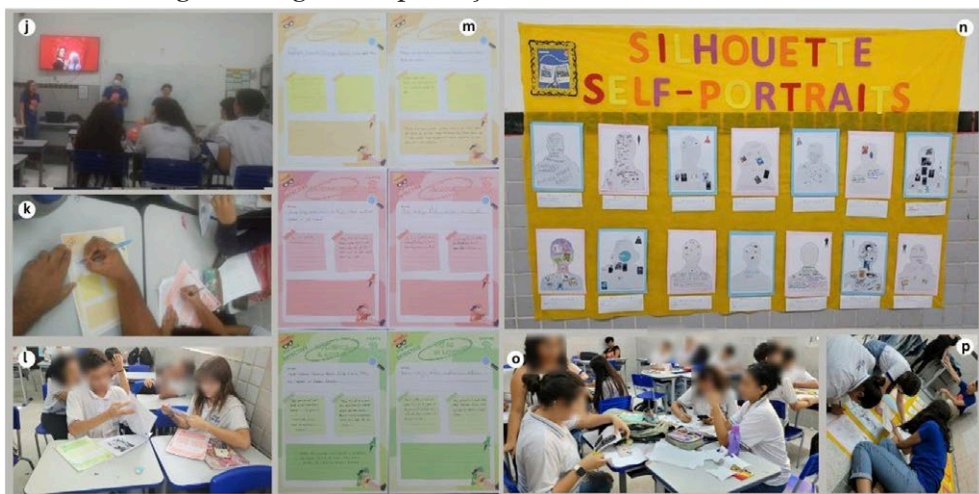
Aula III: Leitura e Análise Crítica através do *Key-Word Detective*

A terceira aula concentrou-se no processo de Analisar. Começando com uma dinâmica visual para engajar os alunos e introduzi-los a alguns conceitos-chave (Imagem 2, item **j**), necessários para a atividade seguinte, através da leitura visual, a proposta foi para que os alunos construíssem um vocabulário a partir desta primeira análise. Adiante, a atividade *Key-Word Detective* intencionou promover a identificação destas palavras-chave e significados implícitos na leitura dos primeiros capítulos da obra adaptada “*The Picture of Dorian Gray*”, onde a proposta foi para que os alunos fossem organizados em grupos e instigados a realizar a leitura de alguns capítulos do livro, buscando Analisar Funcionalmente os conceitos inicialmente estudados, como “*to be in love*”, “*to spoil someone*” ou “*beautiful*”, que apareciam de forma implícita em situações diversas no enredo (Imagem 2, itens **k**, **l** e **m**).

A dinâmica visual inicial e a atividade principal de leitura também foram fundamentadas na Experiência do Conhecido e Experiência do Novo. Os alunos foram imersos em elementos do texto literário, utilizando experiências pessoais para compreender o conteúdo e também explorar domínios desconhecidos.

4. A trend “rate me out of ten”, também conhecida como “de 0 a 10, que nota você me daria...”, uma das populares tendências nas redes sociais, como Instagram, Twitter e Tiktok, tornou-se parte do cotidiano de muitos, inclusive no ambiente escolar. A tendência tem algumas variações, mas todas elas incluem atribuição de notas para traços de pessoas (incluindo a si mesmo), particularmente características físicas, durante uma suposta entrevista.

Imagem 2. Registros e produções dos alunos nas Aulas III e IV



Fonte: obtida pelos autores a partir das observações do projeto (2023)

A discussão em grupo proposta em seguida teve como objetivo estimular a participação ativa, conectando os eventos da obra com a realidade atual. Essa análise crítica visou fortalecer a capacidade dos alunos de questionar intenções e motivações, caracterizando o Analisar Criticamente. O encerramento da aula foi pensado para promover uma reflexão acerca dos processos da leitura e da importância da leitura crítica, independente do modo da linguagem e do vocabulário para a compreensão da obra.

Aula IV: Encerramento do Projeto e *Silhouette Self-Portrait: A Positive Wall*

A última aula buscou Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto de forma significativa e contextualizada, colocando os alunos como agentes da construção de sentidos da língua e contribuindo progressivamente para o desenvolvimento do produto final. Dessa for-

ma, foi proposto iniciar a aula com um *warm-up* de conhecimentos artísticos, conectando figuras de artistas famosos por suas pinturas de autorretratos à temática do livro. Assim, a atividade inicial buscou explorar uma leitura multimodal e estimular o enriquecimento vocabular, aplicando os conhecimentos mobilizados de forma adequada para expressar opiniões.

A retomada da dinâmica da avaliação e autoavaliação (*rate me out of ten*), anteriormente realizada na Aula 2, seguida pela criação de *Silhouette Self-Portraits*, representou a Aplicação Criativa. Os alunos, demonstrando percepções diferentes quanto à própria beleza, considerando outros aspectos que constituem suas identidades, ao expressarem como se viam a partir daquele momento, aplicaram conceitos de beleza discutidos, promovendo a inovação e ação criativa para se expressarem em LI através da multimodalidade e dos aprendizados e conhecimentos mobilizados durante o projeto.

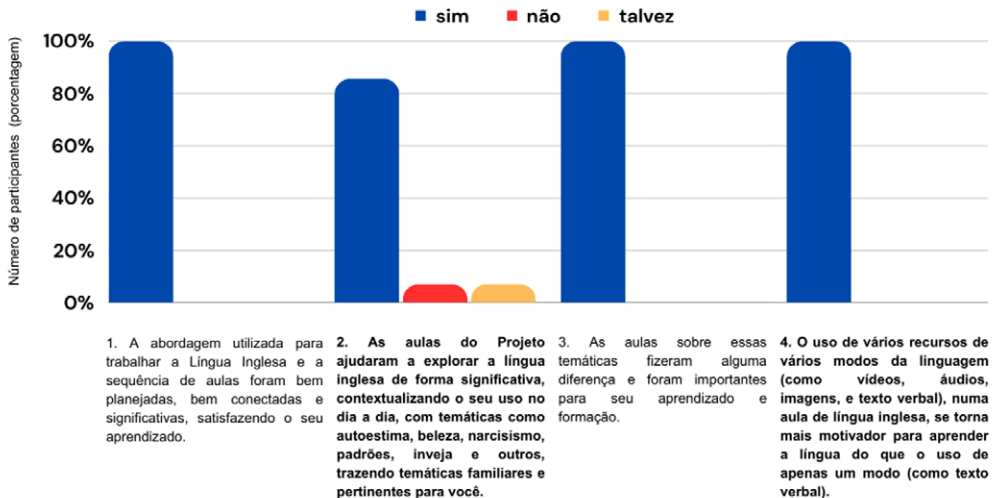
O projeto de ensino culminou na exposição dos autorretratos em um mural, o *Silhouette Self-Portrait: A Positive Wall*, em que os alunos, ao som de músicas em LI sobre a temática, e após refletirem sobre os diferentes ideais de beleza a partir das discussões geradoras, das leituras, das produções de seus avatares e utilizando materiais diversos, foram orientados a representarem como se enxergavam naquele momento, valorizando a diversidade e a aceitação de si mesmos (Imagem 2, itens **n**, **o** e **p**). Oferecendo também espaço para comentários positivos de outros colegas, o mural exercitou a prática de expressão de opinião em relação às obras expostas, com o vocabulário exercitado durante o projeto, fechando o ciclo de aplicação dos conhecimentos e promovendo uma aprendizagem crítica e reflexiva em LI.

A partir da análise dos planos de aula e do relato das respectivas regências, percebemos que a realização das aulas desempenhou um

papel fundamental na concepção e execução do produto final do projeto, *Silhouette Self-Portrait: A Positive Wall*. A imersão inicial na obra “*The Picture of Dorian Gray*” cultivou a Experiência do Conhecido e do Novo, preparando os alunos a explorarem criticamente conceitos relacionados à beleza e autoimagem. Por outro lado, a construção gradual do conhecimento, desde a dinâmica “*True or Fake*” até as leituras e análises críticas com o “*Key-Word Detective*”, permitiu aos estudantes desenvolverem uma compreensão aprofundada das temáticas abordadas. Ademais, a utilização de recursos multimodais e a criação de avatares contribuíram para o processo de Conceitualizar, promovendo uma compreensão mais rica e abstrata dos padrões estéticos. A etapa de Analisar, por sua vez, com discussões críticas e reflexivas, proporcionou aos alunos as ferramentas necessárias para questionar e interpretar diferentes perspectivas sobre beleza.

Tais processos cumulativos culminaram na Aplicação criativa durante a última aula, onde os alunos, com um repertório de conhecimentos adquiridos, deram vida aos seus *Silhouette Self-Portraits*. Dessa forma, a conexão entre a reflexão crítica, os recursos multimodais e a expressão pessoal resultou em um produto final que não apenas reflete o aprendizado linguístico, mas também celebra a diversidade e a aceitação pessoal, alinhando-se ao objetivo central do projeto de ensino fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, é perceptível que as produções dos alunos ao longo do projeto foram essenciais para que o produto final fosse alcançado. O *Silhouette Self-Portrait: A Positive Wall* não se trata apenas de um mural visualmente impactante, mas um testemunho tangível do progresso linguístico, cultural e emocional alcançado pelos alunos ao longo do projeto.

Gráfico 1. Feedback dos alunos participantes do projeto de ensino “Descobrimdo a beleza além da aparência: uma abordagem de “The Picture of Dorian Gray”



(Questionamentos)

Fonte: obtida pelos autores a partir do formulário de Feedback dos alunos após a realização do projeto (2023)

A avaliação das aulas do projeto de ensino “Descobrimdo a Beleza Além da Aparência: uma abordagem de *The Picture of Dorian Gray*” contou não apenas com as observações dos professores, mas também com valiosas percepções dos alunos envolvidos, a partir da proposta de resposta de um formulário digital de *feedback*, cujas respostas são sintetizadas no **Gráfico 1** acima.

Durante a avaliação do *feedback* dos alunos, percebemos uma resposta positiva à abordagem adotada no projeto de ensino. Como observado no **Gráfico 1**, nos resultados do primeiro questionamento, os alunos concordaram que a conexão temática entre as aulas contribuiu para uma percepção positiva da proposta de ensino. Essa avaliação significa, para os ministrantes do projeto, a importância da integração entre a Pedagogia Reflexiva e os diversos processos do conhecimento explorados durante as aulas.

O segundo questionamento, que investigou a contribuição da abordagem para um aprendizado significativo da LI, revelou que a maioria dos alunos (85.7%) reconheceu o impacto positivo das aulas na exploração contextualizada do idioma, conectando-o a situações cotidianas (Gráfico 1).

Ademais, o terceiro questionamento, sobre os efeitos percebidos pelos alunos nas temáticas apresentadas, revelou que os alunos consideraram que, para todos, as aulas fizeram diferença, influenciando positivamente na abordagem e na compreensão do conteúdo.

Por fim, o *feedback* recebido relacionado ao uso de recursos multimodais na aula de LI, observado no último questionamento do **Gráfico 1**, obteve uma resposta unânime: 100% dos alunos afirmaram que a utilização desses recursos tornou a aprendizagem mais dinâmica e interessante, contribuindo para a motivação do aprendizado.

Considerações finais

Mais do que transmitir conhecimentos linguísticos, nosso papel como educadores é criar espaços que inspirem reflexão crítica, autoexpressão, aceitação e respeito às diversidades. O projeto de ensino relatado não apenas possibilitou avanços linguísticos, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem que celebra a diversidade e estimula a construção de identidade.

Olhando para o futuro de uma educação linguística que responda às novas demandas desta era, fica evidente que a Pedagogia dos Multiletramentos e a integração de recursos multimodais são ferramentas fundamentais para uma educação mais alinhada às necessidades do Século XXI. Nela, a aprendizagem vai além da sala de aula e se conecta com a vida real dos alunos, permitindo que estes desenvolvam habili-

dades e *designs* que possibilitem transformações sociais no meio em que operam.

Nesse contexto, a formação inicial e contínua dos educadores em métodos pedagógicos atualizados e o investimento em tecnologias educacionais são passos essenciais. A colaboração entre instituições de ensino, gestores educacionais e professores, por exemplo, pode impulsionar o desenvolvimento de práticas de ensino que preparem os alunos não apenas para os desafios linguísticos, mas também para uma participação crítica e ativa na sociedade.

Fica evidente, portanto, a importância de continuarmos expandindo nossos repertórios docentes, explorando abordagens pedagógicas de forma contextualizada e integrando recursos multimodais de maneira significativa. A aprendizagem não deve ser estática, limitada às paredes da sala de aula, mas sim uma experiência dinâmica que se conecta com a vida e os interesses dos alunos.

Referências

ALONSO, K. *O potencial dos textos literários na aprendizagem de línguas adicionais sob a perspectiva da teoria dos multiletramentos*. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n.12, p. 237-256, jul. 2022.

CAZDEN, C. et al. "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures." Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996, pp. 60-89.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. London: Palgrave, 2015, p. 1-32.

DUBOC, A. P. *Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (orgs.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2014, p. 209-229.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodality, literacy and school English*. In: WYSE, D.; ANDREWS, R.; HOFFMAN, J. (Eds.). *The Routledge International Handbook of English Language and Literacy Teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2010, p. 342-345.

LEADING. *Projeto: “Descobrimdo a Beleza Além da Aparência”*. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/leadingufpb/materiais-didáticos/ensino-médio/2º-ano/projeto-descobrimdo-a-beleza-além-da-aparência>>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MARTINS, R. T. *(Re)Ler o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” hoje*. *Revista Investigações*, v. 34, n. 2, 22 dez. 2021.

MONTE MOR, W. *Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares*. In: Rocha, C.; Maciel, R. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 31-50.

PINHEIRO, P. A. *Sobre o manifesto “a pedagogy of multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, p. 525-530, ago. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUSA FILHO, R. A.; ALBUQUERQUE, W. *Infográficos: “O Ciclo do Re-design e a importância do Letramento Crítico”*. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/leadingufpb/artigos-e-produções/infográficos-o-ciclo-do-re-design-e-a-importância-do-letramento-crítico?authuser=3>>. Acesso em: 06 dez. 2023.

Recebido em: 16/01/2024

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



Relato de experiência de monitoria na disciplina de Latim I: Língua e Cultura, Universidade Federal de Roraima

Experience report on monitoring in the discipline of Latin I:
Language and Culture Federal University of Roraima

 Vivian Gregores Carneiro Leão Simões

 Lucas da Silva de Sá do Nascimento

Resumo: Este artigo é um relato de experiência com a monitoria das disciplinas *Latim I: Língua e Cultura* e *Latim II: Língua e Cultura*, disciplinas obrigatórias para os semestres iniciais dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Dentre as atividades desenvolvidas na monitoria, destacam-se a tutoria dos discentes e o desenvolvimento de um projeto individual relacionado ao ensino de latim, o qual resultou na elaboração de um artigo acadêmico a ser publicado. O presente artigo tem o objetivo de descrever as atividades realizadas, os desafios enfrentados e dar a conhecer os resultados obtidos ao longo dos semestres letivos, além de refletir sobre a importância da monitoria para a formação acadêmica do próprio aluno-monitor, tanto no que diz respeito ao aprofundamento dos conhecimentos na área dos Estudos Clássicos, quanto no que se refere ao primeiro contato com a investigação científica nesta área do conhecimento. O relato evidencia a importância da monitoria como uma prática pedagógica que contribui para

Vivian Gregores Carneiro Leão Simões. Docente da área de Latim e Filologia dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Roraima. Email: vivian.simoes@ufr.br

Lucas da Silva de Sá do Nascimento. Discente do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Email: lucas.s.sa.nascimento@gmail.com

o ensino e a aprendizagem do latim e da cultura clássica.

Palavras-chave: Relato de experiência; Monitoria; Latim.

Abstract: This text is a report on the experience of monitoring the subjects *Latin I: Language and Culture* and *Latin II: Language and Culture*, compulsory subjects for the initial semesters of the Languages courses at the Federal University of Roraima (UFRR). Among the activities carried out in the monitoring programme were the tutoring of students and the development of an individual project related to the teaching of Latin, which resulted in the writing of an academic article. The aim of this article is to describe the activities carried out, the challenges faced and the results obtained over the course of the academic semesters, as well as to reflect on the importance of tutoring for the student-monitor's own academic development, both in terms of deepening their knowledge in the area of Classical Studies and in terms of their first contact with scientific research in this area of knowledge. The report highlights the importance of tutoring as a pedagogical practice that contributes to the teaching and learning of Latin and classical culture.

Keywords: Experience report. Monitoring. Latin.

Introdução

O presente artigo propõe oferecer uma visão abrangente e detalhada sobre a experiência de atuação no Programa de Monitoria da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com a monitoria das disciplinas *Latim I: Língua e Cultura* e *Latim II: Língua e Cultura*, discipli-

nas regulares das grades curriculares dos Cursos de Letras da UFRR¹. O foco principal é destacar não apenas a relevância do Programa de Monitoria como suporte aos estudantes matriculados na disciplina, mas também ressaltar seu impacto positivo no desenvolvimento acadêmico do aluno-monitor e, de maneira mais ampla, na promoção e enriquecimento dos Estudos Clássicos na Região Norte.

Ao longo do período de atuação deste monitor no Programa de Monitoria das disciplinas da área de Latim da UFRR, isto é, dos semestres 2022.1 e 2022.2, foi possível observar a dinâmica das aulas, identificar as principais dificuldades dos estudantes e desenvolver estratégias eficientes para superar tais desafios. A interação constante com os alunos proporcionou uma compreensão mais profunda das lacunas de aprendizado e das peculiaridades da disciplina, permitindo ao monitor elaborar atividades personalizadas para atender às demandas das turmas.

Um aspecto crucial que emerge dessa experiência é o benefício da monitoria, que é bilateral. Enquanto os alunos se beneficiam do suporte adicional e da orientação individualizada fornecidos pelo aluno monitor, este experimenta um crescimento substancial em seu próprio desenvolvimento acadêmico e em habilidades de ensino, sem mencionar a possibilidade de se aproximar ainda mais da língua latina, aprofundar leituras e praticar estudos de gramática e tradução; afinal,

1. Na Universidade Federal de Roraima são ofertados quatro cursos de Licenciatura em Letras, são eles: Letras Português/Inglês, Letras Português/Francês, Português/Espanhol e Letras Português. Dois dos componentes curriculares da área de Estudos Clássicos integram o núcleo comum desses cursos, configurando-se como disciplinas obrigatórias para todos os quatro cursos da instituição: o *Latim I: Língua e Cultura* e a *Filologia Românica*. A disciplina *Latim II: Língua e Cultura*, entretanto, é de caráter obrigatório exclusivamente para o curso de Letras-Português, sendo disponibilizada como disciplina eletiva para os demais cursos. Recentemente, a adaptação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos para atender à Curricularização da Extensão, conforme a Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, ameaçou remover a obrigatoriedade da disciplina *Filologia Românica*. A intervenção diligente dos docentes da área de Estudos Clássicos garantiu sua preservação, ressaltando a importância do engajamento para fortalecer disciplinas diante de mudanças regulatórias.

a monitoria é uma grande oportunidade para revisar conceitos fundamentais, além de permitir que o aluno-monitor exercite explicá-los de maneira clara e concisa, que pratique responder às dúvidas dos estudantes e, com isso, que aprimore a sua compreensão e o domínio do conteúdo, contribuindo para sua formação acadêmica de maneira significativa, fazendo-o alçar seus primeiros voos no que diz respeito à pesquisa científica.

Além disso, a monitoria na área de Estudos Clássicos não se restringe apenas à transmissão de conhecimento específico da disciplina em questão. Ela desempenha um papel vital na promoção e perpetuação do interesse pelos Estudos Clássicos, abrindo portas para uma exploração mais profunda dessa área fascinante. Ao oferecer uma abordagem mais próxima e envolvente, a monitoria cria um ambiente propício para despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a se aprofundarem em questões relacionadas à cultura, literatura e línguas clássicas.

A consequência natural desse estímulo ao interesse é a ampliação das oportunidades para os alunos entusiasmados pelos Estudos Clássicos. A monitoria atua como um catalisador para o desenvolvimento de futuros pesquisadores, contribuindo para a formação de uma nova geração de estudiosos dedicados a explorar os ricos legados da antiguidade clássica.

Em síntese, a experiência no Programa de Monitoria da UFRR com as disciplinas *Latim I: Língua e Cultura* e *Latim II: Língua e Cultura*, revela-se não apenas como um valioso recurso para os alunos matriculados nas disciplinas, mas como um agente transformador na vida acadêmica do aluno-monitor e, de maneira mais ampla, no fortalecimento e expansão da área de Estudos Clássicos. A monitoria, quando executada com dedicação e paixão, e bem orientada, emerge como um componente vital na promoção do aprendizado significativo e no culti-

vo do interesse duradouro por uma das áreas mais ricas e fundamentais da história da humanidade.

Sobre o Programa de Monitoria da UFRR

Para participar do Programa de Monitoria da Universidade Federal de Roraima (UFRR), todos os candidatos são submetidos a um processo de seleção com edital unificado, isto é, a um edital lançado pela PROEG – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – da Universidade, no início de cada ano letivo, com vagas determinadas pelas comissões de monitoria de cada um dos cursos da Universidade. São duas as modalidades de monitoria, remunerada ou voluntária. O número de vagas para a monitoria voluntária é estipulado pelos professores das disciplinas que almejam participar do Programa de Monitoria, já o número de bolsas para a monitoria remunerada que cada curso receberá anualmente é definido pela PROEG, cabendo às comissões de monitoria de cada um dos Cursos de Graduação da Universidade definir quais disciplinas serão contempladas com as bolsas, quais não. As disciplinas *Latim I* e *Latim II* foram contempladas com as bolsas do curso de Licenciatura em Letras-Português pelo maior número de alunos como critério de desempate, já que as disciplinas atendem aos quatro cursos de Letras da UFRR.

Aberto o edital, são divulgadas aos alunos as vagas e as modalidades de monitoria, bem como o calendário do processo seletivo que compreende as seguintes etapas: divulgação do edital, eleição da comissão de monitoria, período de inscrição e seleção dos monitores pelos cursos; etapas entremeadas por períodos de homologação e interposição de recursos. O professor responsável por cada disciplina participante do Programa de Monitoria, sob a orientação e supervisão da comissão

de monitoria, deve receber as inscrições dos alunos candidatos às vagas por ele ofertadas e planejar o processo seletivo que pode se configurar de diversas formas, seja por meio da apresentação de um projeto, da observação do histórico escolar do aluno, da aplicação de prova ou mesmo de uma simples entrevista com o candidato.

As inscrições para a monitoria das disciplinas *Latim I* e *Latim II*, foram disponibilizadas por meio de um formulário no site *Google Forms*, por onde os alunos cadastraram seus dados e enviaram os documentos solicitados: documento pessoal com foto, histórico sujo e comprovante de matrícula; vale ressaltar que as inscrições não podem ser homologadas pela PROEG sem tais documentos. Além do envio obrigatório dos documentos, é necessário que os candidatos preencham os seguintes critérios para a participação no Programa:

3. DOS CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO

3.1. Para MONITOR BOLSISTA E VOLUNTÁRIO: poderá candidatar-se à Monitoria de uma disciplina, conforme Art. 13º da Resolução nº 082/2022-CEPE, o aluno que preencher as seguintes condições:

I – Ser aluno regularmente matriculado em um dos cursos de graduação da UFRR;

II – Ter obtido aprovação na disciplina que pretende monitorar;

III – Não ter sofrido sanção disciplinar;

IV – Ter disponibilidade de horário para cumprir 12 (doze) horas semanais de monitoria junto ao curso ao qual a disciplina se vincula. (Edital nº 004/2022 – PROEG, p. 2)

Como em semestres anteriores, como habitualmente costuma ser, a seleção para a monitoria das disciplinas *Latim I* e *Latim II*, em conformidade com os critérios do edital e com o calendário proposto, é composta por três etapas distintas. Na primeira fase, procede-se à análise minuciosa dos documentos apresentados, seguida pela homo-

logação das inscrições. Em uma segunda etapa, os candidatos enfrentam uma prova de tradução e análise, na qual recebem um excerto de texto latino com nível de dificuldade correspondente aos conhecimentos adquiridos ao final da disciplina *Latim II*, que é pré-requisito para participação na seleção de monitoria. Os candidatos são desafiados a apresentar suas traduções e análises sintáticas do texto fornecido. Aqueles que demonstrarem um desempenho satisfatório nessa avaliação são aprovados e devidamente classificados para a etapa seguinte, e a última, do processo seletivo, a entrevista.

A etapa de entrevista, de caráter eliminatório, deve ser conduzida pelo professor responsável pela disciplina, conforme a lista de candidatos aprovados divulgada previamente. Durante essa fase, serão criteriosamente analisados diversos aspectos, visando identificar as habilidades essenciais para a função. Os candidatos são avaliados quanto à sua habilidade em comunicar-se de forma eficaz, sua capacidade de transmitir informações oralmente de maneira precisa, bem como sua afinidade com os temas de língua e literatura latinas. Além disso, são consideradas características como iniciativa e proatividade nas atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como na mediação da relação discente/docente. O interesse e motivação dos candidatos também são elementos determinantes na avaliação, contribuindo para a seleção dos alunos-monitores mais qualificados e alinhados com as demandas da monitoria.

Tendo sido aprovado, o aluno-monitor inicia o semestre letivo acompanhando as aulas da disciplina *Latim I* e, se tiver um bom desempenho e interesse, poderá continuar o trabalho como monitor da disciplina *Latim II*, no semestre seguinte também com bolsa, se houver disponibilidade.

Relato de experiência

I. Aluno-monitor e professor-orientador: o nascimento de um vínculo duradouro

O presente relato, em primeira pessoa, como demanda este gênero particular, apresenta a minha experiência como aluno regular do curso de Letras – Português/Inglês, da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e monitor das disciplinas *Latim I* e *Latim II*. As atividades da monitoria tiveram início no semestre letivo 2022.1, com a disciplina *Latim I: Língua e Cultura*, que se desenvolveu durante o período de 20/05/2022 a 06/08/2022. No semestre seguinte, continuei a exercer a função de monitor na disciplina *Latim II: Língua e Cultura*, no período de 05/09/2022 a 17/12/2022. A monitoria foi orientada pela professora doutora Vivian Gregores Carneiro Leão Simões, professora responsável pelas disciplinas em ambos os períodos.

Este relato não pode iniciar-se sem mencionar que, anteriormente ao exercício da Monitoria, já havia despertado em mim um genuíno interesse pelos Estudos Clássicos. Essa disposição para assumir a função de monitor surgiu desde o primeiro semestre do Curso de Letras, quando frequentei a disciplina de *Latim I: Língua e Cultura* como estudante. Dado meu prévio contato e interesse no estudo de línguas clássicas, além de outras áreas de interesse que estabeleceram uma conexão mais profunda com o campo de estudo, a disciplina revelou-se altamente relevante. Observando meu engajamento na área, a professora Vivian Simões incentivou minha participação na disciplina *Latim II: Língua e Cultura*, que é para mim uma disciplina eletiva, como é para os Cursos de Línguas Estrangeiras da UFRR, na qual me

matriculei no semestre subsequente. Em seguida à conclusão da disciplina de *Latim II: Língua e Cultura*, tive a oportunidade de participar do processo seletivo do Programa de Monitoria e de ingressar como monitor-bolsista da disciplina *Latim I*.

Cumpre destacar ainda que, neste período, além da realização das atividades relacionadas à monitoria, isto é, do acompanhamento das aulas e do atendimento aos alunos, atividades sobre as quais falarei em detalhes mais à frente, também sob orientação da Profa. Vivian Simões e de forma coordenada às atividades essenciais da monitoria, tive a oportunidade de desenvolver o projeto individual intitulado “ESTUDOS SOBRE GRAMÁTICA LATINA COM FÁBULAS SELECIONADAS DE FEDRO”. O projeto proposto pela Profa. Vivian teve como objetivo o estudo pragmático da gramática latina básica a partir de textos originais latinos e análise.

A investigação contemplou o estudo morfossintático, tradução e elaboração de sequência didática das fábulas XI (*Asinus et leo venantes* – O asno e o leão caçando), XV (*Asinus ad senem pastorem* – O asno para o velho pastor), XXI (*Leo senex, aper, Taurus et asinus* – O leão velho, o javali, o touro e o asno) e XXIX (*Asinus inridens aprum* – O asno zombando o javali) do Livro I das Fábulas de Fedro, intitulado *Phaedri Augusti Liberti fabularum Aesopiarum liber primus* – Primeiro livro de fábulas de Esopo, de Fedro Augusto Liberto, fabulista romano do séc. I. d.C., autor das fábulas latinas adaptadas e traduzidas de tradições orais gregas pré-existentes, especialmente, de Esopo. As fábulas para o cópulus da pesquisa foram selecionadas a partir da eleição de uma figura central, muito curiosa para a literatura, inclusive posterior a Fedro, o Asno.

O método adotado para a pesquisa teve seu embasamento na análise morfossintática do texto latino original, objetivando a elaboração

de uma tradução para o português, seguida pela subsequente normalização do texto para fins de estudo e aplicação didática, visando o ensino da língua latina. Adicionalmente, a pesquisa envolveu a leitura da bibliografia selecionada pela professora-orientadora, destinada a fornecer suporte analítico à obra e contextualizá-la dentro do cenário mais amplo.

Os primeiros resultados da pesquisa foram apresentados no I SELL – Seminário de Estudos Linguísticos e Literários da UFRR e, embora o artigo resultante da pesquisa ainda não tenha sido formalmente publicado, a pesquisa alcançou como resultados a tradução e análise do cópuz, a elaboração de materiais didáticos para uso nas disciplinas *Latim I* e *Latim II* dos Cursos de Letras da UFRR, e ainda a produção de uma análise da figura do asno como personagem arquetípico da literatura de Fedro, personagem carregada de características como a inocência exagerada que, por vezes, lhe é prejudicial, além da teimosia e da indiferença, entre outros atributos que identificam e representam essa personagem nas narrativas selecionadas de Fedro e que dialogam de modo muito próximo com a representação dessa personagem em diversas obras da literatura universal posterior. O desenvolvimento deste pequeno projeto de pesquisa proporcionou uma proveitosa experiência que se assemelha em muito à experiência com a Iniciação Científica, com a diferença de ter o aspecto didático em primeiro plano.

Após esse período, para dar continuidade à minha formação na área dos Estudos Clássicos, ingressei em outra disciplina eletiva ofertada pela Profa. Vivian, a disciplina *Prática de Tradução de Textos Latinos*, em 2023.¹ e ainda participei assiduamente do I Ciclo de Palestras sobre Tradução da UFRR, atividade associada à disciplina, organizada também pela Profa. Vivian, evento online, em 4 encontros transmitidos pelo canal da ABPL – Associação Brasileira de Professores de

Latim – no Youtube, com o apoio do LABIM – Laboratório Imprimatur da UFRR, o que proporcionou um contato mais próximo com professores especialistas na área de tradução dos principais autores do período áureo da literatura latina².

Da disciplina *Prática de Tradução de Textos Latinos* resultou a produção de um artigo, que está em fase de conclusão para posterior submissão à publicação, cujo tema é “BUCÓLICAS DE VIRGÍLIO: ESTUDO COMPARATIVO DE TRADUÇÕES DA ÉCLOGA IX”. A alteração do corpús, tal como a alteração do escopo do trabalho tiveram motivações pessoais, tais como as possibilidades de desenvolvimento e ampliação, bem como o despertar do interesse pelo autor clássico Virgílio e, assim como o primeiro trabalho realizado na monitoria com as Fábulas de Fedro, a pesquisa com as Bucólicas virgilianas contribuiu em muito à experiência de escrita acadêmica, pesquisa e, evidentemente, para próprio aprofundamento nos Estudos Clássicos.

Por fim, terminada a disciplina *Práticas de Tradução de Textos Latinos*, ingressei na disciplina obrigatória *Filologia Românica*, ministrada pela Profa. Vivian em 2023.2, adiantando-a dois períodos. Foi durante este semestre letivo que fui agraciado com a oportunidade de participar da XIX Semana de Letras da UEPB, o que resultou na proposta deste relato de experiência e por meio do qual tive o mais recente contato com a professora doutora Vivian Simões em termos de discussão e produção acadêmica.

2. A playlist com o registro das atividades do I Ciclo de Palestras sobre Tradução da UFRR está disponível no endereço: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLmRhpQGrzXwH-QZaU6YE8O9wDBB-oc86xy>, Especial Catulo, Prof. Dr. Carlos Renato Rosário de Jesus (04/05/2023), Especial Tibulo, Prof. Dr. João Batista Toledo Prado (19/06/2023), Especial Ovídio, Prof. Dr. Pedro Baroni Schmidt e Prof. Dr. Paulo Eduardo de Barros Veiga (29/06/2023), Especial Virgílio Prof. Dr. Milton Marques Jr. E Prof. Dr. Márcio Thamos (10/07/2023).

II. A monitoria da disciplina *Latim I*: o monitor como interlocutor

Em primeiro lugar, destaco minha participação ativa na função de monitoria, caracterizada pela constante disponibilidade para oferecer atendimento individualizado aos alunos. Embora não tenha implementado projetos suplementares específicos junto à turma, estabeleci uma presença acessível, o que, por sua vez, proporcionou a oportunidade de prestar assistência a diversos estudantes em relação às suas dúvidas e inquietações acadêmicas.

É relevante salientar que, além do cumprimento das responsabilidades comuns inerentes à função de monitor, busquei estabelecer uma interação mais abrangente e significativa. Este envolvimento incluiu não apenas a resolução de dúvidas imediatas dos alunos, mas também a promoção de discussões mais aprofundadas sobre o conteúdo da disciplina. Essa abordagem, embora não tenha se traduzido diretamente em projetos formais, teve o mérito de enriquecer a experiência de aprendizado da turma.

Ademais, compreendi a importância de ir além do escopo estritamente acadêmico da monitoria, reconhecendo a influência positiva que o papel do monitor pode exercer não apenas sobre os alunos, mas também sobre o próprio monitor e, por extensão, sobre o curso como um todo. Investi esforços na construção de um ambiente de aprendizado colaborativo, incentivando a troca de ideias e a participação ativa dos alunos nas discussões em sala de aula.

Dentro desse contexto mais amplo, busquei me manter atualizado com as melhores práticas pedagógicas e estratégias de ensino junto à professora-orientadora, contribuindo para aprimorar a qualidade do processo educacional. Além disso, busquei feedback constante dos

alunos, adaptando minha abordagem conforme as necessidades específicas da turma.

Em suma, minha atuação como monitor transcendeu a mera assistência pontual, abarcando uma abordagem mais globalizante e comprometida com a promoção de um ambiente acadêmico enriquecedor e participativo. Essa experiência não apenas fortaleceu meu entendimento prático do conteúdo, mas também consolidou a convicção de que o monitor desempenha um papel crucial no fomento de uma comunidade educacional vibrante e colaborativa.

III. Relevância da monitoria para a expansão dos estudos

A monitoria desempenha um papel crucial na ampliação do contato do estudante com o ambiente acadêmico, não apenas no âmbito da iniciação científica, que será discutida no próximo tópico, mas também na imersão no conteúdo de estudo e no meio social que envolve o aluno. Nesse contexto, é pertinente salientar que o aluno monitor, por meio de suas responsabilidades de monitoramento, desenvolve uma interação mais aprofundada com: 1. A disciplina na qual exerce a monitoria; 2. O professor orientador responsável por ministrar a disciplina; 3. Os demais alunos participantes da disciplina.

A expansão desse contato mais próximo com a disciplina não apenas proporciona uma compreensão mais abrangente do conteúdo, mas também atua como uma janela de reflexão para que o aluno considere com maior clareza os próximos passos de sua trajetória acadêmica e as áreas nas quais poderá se aprofundar em pesquisas futuras. Paralelamente a essa imersão no conteúdo acadêmico, ocorre o estabelecimento de vínculos sociais no meio acadêmico, fator de relevância incontestável para a vivência acadêmica do aluno de uma maneira geral (SOARES et al., 2016).

A interação mais próxima com a disciplina proporciona ao aluno monitor uma visão mais abrangente do campo de estudo, permitindo-lhe compreender não apenas o conteúdo em sala de aula, mas também suas implicações mais amplas e as possíveis direções para o desenvolvimento de pesquisas futuras. A relação direta com o professor orientador contribui para a construção de uma mentoria valiosa, propiciando orientações personalizadas e *insights* fundamentais para o crescimento acadêmico do aluno monitor.

Além disso, o envolvimento mais próximo com os colegas de classe promove um ambiente colaborativo, propício ao compartilhamento de conhecimentos, experiências e perspectivas. Essa interação social não apenas enriquece a experiência educacional do aluno monitor, mas também fomenta um ambiente acadêmico mais dinâmico e enriquecedor para toda a comunidade acadêmica.

Assim, a monitoria, ao ampliar esses diversos contatos no ambiente acadêmico, emerge como uma ferramenta estratégica na formação acadêmica dos estudantes, proporcionando-lhes não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades interpessoais e uma visão mais abrangente de sua própria jornada acadêmica. Essa expansão de horizontes, tanto na esfera do conhecimento quanto nas relações sociais, configura-se como um pilar essencial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos envolvidos nesse importante papel de monitoria.

IV. Relevância da monitoria para o desenvolvimento de projetos individuais, iniciação à docência e iniciação científica

Relacionada à expansão dos estudos, está a possibilidade de desenvolvimento científico. Isso se dá pela possibilidade de, dentro do exercício da monitoria, desenvolver projetos paralelos à tutoria, como foi o

meu caso com o projeto sobre as fábulas de Fedro. O projeto individual teve como escopo o estudo morfossintático, tradução e elaboração da sequência didática a partir de fábulas selecionadas de Fedro.

A primeira etapa do desenvolvimento do projeto corresponde ao estabelecimento do original com o qual iremos trabalhar, no caso, a edição de L. Mueller. Leipzig. B. G. Teubner, de 1876 disponível no banco de dados Perseus³. Em um segundo momento, dediquei-me à tradução de estudo, elaboração do vocabulário temático⁴ e ao estudo morfossintático. A terceira etapa da pesquisa tem por objetivo a adequação do texto ao nível de domínio da língua e gramática latina dos alunos da disciplina *Latim I*, público-alvo da sequência didática desenvolvida, a esse processo denominamos *normalização*, quando são feitas pequenas adaptações no texto original, tais como substituição de tempos verbais e a simplificação de estruturas complexas da sintaxe latina, como os processos de subordinação. Na quarta etapa, o material produzido é acrescentado aos instrumentos teóricos utilizados em sala de aula para os estudos de língua latina e, sobre ele são feitos exercícios práticos, por fim, o material é enriquecido com arcabouço cultural sobre o autor latino Fedro, sobre o gênero literário fabular e sobre a importância da fábula para a sociedade romana antiga.

A seguir, apresento uma amostra de alguns dos passos da pesquisa empreendida que culmina com a elaboração da sequência didática e

3. <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0118%3Abook%3D1%3Apoem%3D21>

4. Cumpre destacar que a elaboração do vocabulário temático se dá em consonância com o formato dos vocabulários temáticos e a metodologia utilizados na disciplina *Latim I: língua e Cultura*, qual seja, para os substantivos: entrada no nominativo singular, seguido do radical da palavra entre parênteses, da classe gramatical e do gênero, e, por fim, de sua acepção; para os adjetivos: entrada no nominativo singular masculino, seguido do seu radical entre parênteses, da classe gramatical e, por último, a sua acepção; para os verbos: o verbo em sua forma infinitiva, seguida de seu radical entre parênteses, da classe gramatical e, por último, de sua acepção.

exercícios para a exposição de um ponto gramatical do conteúdo programático da disciplina *Latim I*, a apresentação do caso Ablativo.

XXI. Leo senex, aper, taurus et asinus

Quicumque amisit dignitatem pristinam,

Ignavis etiam iocus est in casu gravi.

Defectus annis et desertus viribus

Leo cum iaceret spiritum extremum trahens,

5 Aper fulmineis venit ad eum dentibus

Et vindicavit ictu veterem iniuriam.

Infestis taurus mox confodit cornibus

Hostile corpus. Asinus, ut vidit ferum

Impune laedi, calcibus frontem extudit.

10 At ille exspirans: Fortis indigne tuli

Mihi insultare: te, naturae dedecus,

Quod ferre certe cogor bis videor mori.

Fabulae Aesopiae. Phaedrus, Augusti libertus. L. Mueller. Leipzig.

B. G. Teubner. 1876.

Tradução de estudo: O leão velho, o javali, o touro e o asno

*Quicumque amisit dignitatem
pristinam,
ignavis etiam iocus est in casu gravi.*

*Defectus annis et desertus viribus
leo cum iaceret spiritum extremum
trahens,*

*aper fulmineis spumans venit dentibus,
et vindicavit ictu veterem.*

*Infestis taurus mox confodit cornibus
hostile corpus.*

*Asinus, ut vidit ferum
impune laedi, calcibus frontem extudit.*

*At ille exspirans 'Fortis indigne tuli
mihi insultare: Te, Naturae dedecus,
quod ferre certe cogor bis videor mori'.*

Todo aquele que perdeu a primitiva dignidade é piada até mesmo para o covarde, em uma situação grave

Enfraquecido pelos anos e abandonado pelas forças o leão, como jazesse miserável o último suspiro,

O javali veio enfurecido com dentes fulminantes e puniu o veterano com um golpe

Logo depois, o touro perfura o corpo hostil com os chifres inimigos

O Burro, quando viu a fera ser machucada impunemente [sem oferecer resistência], com os cascos escorraçou a frente.

Enquanto ele [estava] expirando [disse]: “Suportei os fortes a me maltrataram indignamente:” A ti, vergonha da natureza, porque sou obrigado a suportar, certamente pareço morrer duas vezes

Vocabulário temático

ĀMITTERE (āmisi-) v. – Deixar escapar, perder	ANNUS (anno-) s.m. – Ano	APER (apr-) s.m. – Javali
ASINUS (asino-) s.m. – Burro, asno	AT conj. – Mas, enquanto	BIS adv. Duplamente
CALX (calc-) s.f. – Calcanhar, pé	CĀSUS (casu-) s.m. – situação; Desgraça	CERTĒ adv. – Com certeza, certamente

CŌGERE (cog-) <i>v.</i> – forçar, obrigar	CONFODERE (confod-) <i>v.</i> – Dilacerar	CORNŪ (cornuu-) <i>s.n.</i> – Corno, chifre
CORPUS (corpor-) <i>s.n.</i> – Corpo	CUM <i>conj.</i> – Quando; <i>prep.</i> Com	DĒDECUS (dedecor-) <i>s.n.</i> – Desonra, vergonha
DĒFECTUS (defecto-/a-) <i>adj.</i> Enfraquecido, esgotado	DENS (dent-) <i>s.m.</i> – Dente	DESERTUS (deserto-/a-) <i>adj. (part.)</i> – Abandonado, isolado
DIGNĪTĀS (dignitat-) <i>s.f.</i> – Dignidade, mérito	SUM (es-), <i>v.</i> irregular ser/estar	ET <i>conj.</i> – E
ETĪAM <i>conj.</i> – E agora; Ainda, também	EXSPIRANS (exspirant-) <i>adj.</i> – expirado, vencido, daí, morto	EXTRĒMUS (extremo-/a-) <i>adj.</i> – Afastado, na extremidade
EXTUNDERE (extunde-) <i>v.</i> – Bater, machucar	FERRE <i>v. irregular</i> – suportar	FERUS (fero-) <i>s.m.</i> – Fera, animal
FORTIS (forti-) <i>adj.</i> – Forte	FRONS (front-) <i>s.f.</i> – Fronte, rosto	FULMINEUS (fulmineo-/a-) <i>adj.</i> – Terrível, impetuoso; Do raio
GRAVIS (gravi-) <i>adj.</i> – grave	HOSTĪLIS (hostile-) <i>adj.</i> – Inimigo, hostil, agressivo	IACĒRE (iace-) <i>v.</i> – Jazer, estar no chão
ICTUS (ictu-) <i>s.m.</i> – Batida, investida	IGNĀVUS (ignavo-) <i>s.m.</i> – Preguiçoso, covarde	ILLE <i>pron.</i> – Aquele
IMPŪNE <i>adv.</i> – Impunemente	INDIGNĒ <i>adv.</i> – Indignamente	INFESTUS (infesto-/a-) <i>adj.</i> – Hostil, inimigo, contrário; Exposto
INIŪRIA (iniuria-) <i>s.f.</i> – Injustiça, injúria	IN <i>prep.</i> – Em	INSULTĀRE (insulta-) <i>v.</i> Saltar sobre, atacar, maltratar
IOCUS (ioco-) <i>s.m.</i> – Piada, brincadeira	LAEDI (laede-) <i>v.</i> – Ser machucado	LEŌ (leon-) <i>s.m.</i> – Leão
MIHI <i>pron.</i> – Para mim	MŌS (mōr-) <i>s.m.</i> – Costume, prática, natureza	MOX <i>adv.</i> – Em breve; Logo depois
NĀTŪRA (natura-) <i>s.f.</i> – Natureza	PRISTĪNUS (pristino-/a-) <i>adj.</i> – Antigo, primitivo	QUĪCUMQUE <i>pron.</i> – Todo aquele que, qualquer que

QUOD conj. – porque, para que	SPĪRITUS (spiritu-) s.m. – Respiração, ar; Espírito	SPŪMANS adj. – Espumado; Irritado, enfurecido
TAURUS (tauro-) s.m. – Touro, boi	TE pron. acc. – A ti	TRAHENS (trahe-) adj. – Levado, carregado, trazido
UT adv./conj. – Como, de que forma; Também, assim como	VENĪRE (veni-) v. Vir	VETUS (veter-) adj. – Velho
VIDĒRE (vide-) v. – Ver	VINDICĀRE (vindica-) v. – vingar, punir, castigar	VIS (vir-) s.f. – Força

Estudo morfológico⁵

(01)	Texto	<i>Quicumque amisit dignitatem pristinam, ignavis etiam iocus est in casu gravi</i>	
	Estudo	<i>Quicumque</i> : todo aquele que amisit : deixou escapar (ind. pret. perf. 3 ^a sg.) <i>dignitatem</i> : dignidade (acc. sg.) <i>pristinam</i> : antiga (acc. sg.) <i>ignavis</i> : preguiçoso, covarde (dat. pl.)	<i>etiam</i> : e ainda também <i>iocus</i> : piada (nom. sg.) <i>est</i> : é (ind. pres. imp. 3 ^a sg.) <i>in</i> : em <i>casu</i> : queda (abl. sg.) <i>gravi</i> : grave (abl. sg.)
	Tradução	Todo aquele que perdeu a primitiva dignidade é piada para o covarde, até mesmo em situação grave.	
(02)	Texto	<i>Defectus annis et desertus viribus leo cum iaceret spiritum extremum trahens,</i>	

5. *Legendas para estudo morfológico*. Nominativo: representado em preto, Acusativo: representado em azul; Genitivo: representado em vermelho; Dativo: representado em verde; Ablativo: representado em laranja; Imperfeito: representado em marcação amarela; Perfeito: representado em marcação laranja; Outros serão representados em preto

	Estudo	<i>Defectus</i> : enfraquecido (nom. sg.) <i>annis</i> : anos (abl. pl.) <i>et</i> : e <i>desertus</i> : abandonado (nom. sg.) <i>viribus</i> : força (abl. pl.) <i>leo</i> : leão (nom. sg.) <i>cum</i> : como (causal)	<i>iaceret</i> : (ind. pres. imp. 3 ^a sg.) Imperfeito do Subjuntivo “jazesse”, assim cum iaceret = como jazesse <i>spiritum</i> : respiração, suspiro (acc. sg.) <i>extremum</i> : último (acc. sg.) <i>trahens</i> : levado, arrastado, miserável (nom. sg.)
	Tradução	Enfraquecido pelos anos e abandonado pelas forças o leão, como jazesse miserável o último suspiro	
(03)	Texto	<i>aper fulmineis spumans venit⁶ dentibus, et vindicavit ictu veterem.</i>	
	Estudo	<i>aper</i> : Javali (nom. sg.) <i>fulmineis</i> : impetuosos (abl. pl.) <i>spumans</i> : irritado, enfurecido (nom. sg.) <i>venit</i> : vem (ind. Pret. Perf. imp. 3 ^a sg.) <i>dentibus</i> : dentes (abl. pl.)	<i>et</i> : e <i>vindicavit</i> : vingar, punir, castigar (ind. pret. Perf. 3 ^a sg.) <i>ictu</i> : investida, golpe (abl. sg.) <i>veterem</i> : veterano, velho (acc. sg.)
	Tradução	O javali veio enfurecido com dentes fulminantes e dominou o veterano com um golpe	
(04)	Texto	<i>Infestis taurus mox confodit⁷ cornibus hostile corpus.</i>	
	Estudo	<i>infestis</i> : inimigos (abl. pl.) – <i>taurus</i> : touro (nom. sg.) <i>mox</i> : logo depois/em breve <i>confodit</i> : vara (ind. Pret. Perf. imp. 3 ^a sg.), varar, perfurar,	<i>cornibus</i> : chifres (abl. pl.) <i>hostile</i> : hostil (acc. sg.) <i>corpus</i> : corpo (acc. sg.)

6. Gramatical e morfologicamente o verbo *venit* pode estar tanto na 3^a pessoa do Pretérito Perfeito do Indicativo, quanto na 3^a pessoa do Presente do Indicativo, pois são formas idênticas, entretanto, em função do contexto e, principalmente, da presença de outros verbos na narrativa conjugados no Pretérito Perfeito, optamos por traduzi-lo nesse tempo.

7. Gramatical e morfologicamente o verbo *confodit* pode estar tanto na 3^a pessoa do Pretérito Perfeito do Indicativo, quanto na 3^a pessoa do Presente do Indicativo, pois são formas idênticas, entretanto, em função do contexto e, principalmente, da presença de outros verbos na narrativa conjugados no Pretérito Perfeito, optamos por traduzi-lo nesse tempo.

	Tradução	Logo depois, o touro perfurou o corpo hostil com os chifres inimigos	
(05)	Texto	<i>Asinus, ut vidit ferum impune laedi, calcibus frontem extudit.</i>	
	Estudo	<i>Asinus</i> : burro (nom. sg.) <i>ut</i> : como, quando conj. <i>vidit</i> : viu (ind. Pret. perf. 3ª sg.) <i>ferum</i> : fera (acc. sg.) <i>impune</i> : impunemente	<i>laedi</i> : ser machucado <i>calcibus</i> : pés, cascos (abl. pl.) <i>frontem</i> : rosto, fronte (acc. sg.) <i>extudit</i> : bateu (ind. pret. perf. 3ª sg.)
	Tradução	O Burro, quando viu a fera ser machucada impunemente [sem oferecer resistência], com um coice escorraçou a frente.	
(06)	Texto	<i>At ille exspirans 'Fortis indigne tuli mihi insultare:</i>	
	Estudo	<i>At</i> : mas/enquanto <i>ille</i> : aquele (nom. sg.) <i>exspirans</i> : exalado (nom. sg.) <i>fortis</i> : forte (acus. pl.) <i>indigne</i> : indignamente	<i>tuli</i> : suportar (ind. pret. perf. 1ª sg.) <i>mihi</i> : para mim (dat. sg.) <i>insultare</i> : atacar, maltratar, insultar,
	Tradução	Enquanto ele [estava] expirando [disse]: “Suportei os fortes indignamente a me maltratar:”	
(07)	Texto	<i>Te, Naturae dedecus, quod ferre certe cogor bis videor mori'</i>	
	Estudo	<i>Te</i> : a ti (acc. sg.) <i>Naturae</i> : (gen. sg.) <i>dedecus</i> : vergonha, escória (nom. sg.) <i>quod</i> : conj. por que, oração causal <i>ferre</i> : levar (infinitivo) ou suportar, levar, conduzir, receber no infinitivo	<i>certe</i> : certamente <i>cogor</i> : sou forçado, sou obrigado (ind. pass. pres. imp. 1ª sg.) <i>bis</i> : duplamente, duas vezes <i>videor</i> : sou visto <i>mori</i> : morrer. Dep. (1ª pess. sg. pres. indicativo)
	Tradução	A ti, vergonha da natureza, porque sou obrigado a suportar, certamente pareço morrer duas vezes	

Às etapas acima delineadas, sucede-se a normalização do texto, consistindo na adaptação da fábula ao nível de conhecimento esperado de um estudante regular da disciplina *Latim I*. Abaixo, apresenta-se a versão final da fábula que será entregue ao aluno, acompanhada de sua tradução para fins de comparação. Ressalta-se a importância de realizar o estudo e a tradução da fábula durante as aulas, sob a orientação do professor, com excertos selecionados para serem trabalhados também em casa. As alterações promovidas em cada um dos períodos estão demarcadas em nota de rodapé.

<i>Texto normalizado: O leão velho, o javali, o touro e o asno</i>	
(01) uicumque amittit dignitatem pristinam, ignavis iocus est etiam in casu gravi ⁸	Todo aquele que perde a dignidade primeira, é piada para os covardes, mesmo em situação grave
(02) efectus annis et desertus viribus leo iaciebat spiritum extremum, ⁹	Enfraquecido pelos anos e abandonado pelas forças o leão experimentava o último suspiro
(03) bi aper rabidus fulmineis dentibus venit, et vindicat ictu veterem. ¹⁰	

8. Na primeira oração, a única modificação realizada foi a substituição de *amisit*, no pretérito perfeito do indicativo, para *amittit*, no presente do indicativo, alteração necessária pois os tempos do Perfectum (pretérito perfeito, pretérito mais que perfeito e futuro perfeito) são conteúdo programático da disciplina Latim II.

9. A oração 02 teve a sua estrutura simplificada, excluindo os termos *cum* e *trahens* e passando o verbo para o pretérito imperfeito do indicativo.

10. A oração 03 também sofreu pequenas alterações: foi acrescentada a conjunção *ubi*; o particípio *spumans* foi substituído pelo adjetivo *rabidus*, e o verbo *vindicavit*, que no original estava no pretérito perfeito, passou a *vindicat*, no presente.

(04) aurus mox confodit infestis cornibus corpus leonis. ¹¹	quando um javali enraivecido chega com dentes impetuosos e vinga o veterano com um golpe.
(05) sinus, ut vidit ferum impune laedi, calcibus frontem extundit. ¹²	Logo depois, um touro vara o corpo do leão com chifres inimigos
(06) t ille expirabat: ‘Fortis indigne tuli mihi insultare’ ¹³	
(07) Te, Naturae dedecus, quod ferre cogor, nam bis morior’ ¹⁴	

11. Na quarta oração, procedemos à substituição de hostile por leonis, um genitivo, com o intuito de revisitar esse ponto gramatical que o aluno já deve ter assimilado em lições anteriores ao caso ablativo. Essa modificação acarretou a perda da conotação de hostile, um adjetivo que concorda com corpus, denotando “inimigo.” Entretanto, conforme registrado no dicionário Faria (1994, 6ª edição), hostis é definido como “inimigo público,” em contraposição a inimicus, o qual se refere ao “inimigo particular.” Em outras palavras, o leão é considerado inimigo de todos, incluindo o javali e o touro retratados na fábula. A compreensão desse contexto é essencial para a tradução também de uindicat como “vingar.” Nesse sentido, parece que o javali está procurando vingar a si próprio por um ataque prévio do leão, ou possivelmente está vingando outro javali ou, ainda, simbolicamente, todos os javalis que tenham sido perseguidos ou mortos por qualquer outro leão. Segundo essa mesma chave de leitura é possível compreender o termo ueterem como “veterano”, como um “soldado que tem muitos anos de serviço” e que já deve ter caçado muitos touros e javalis, não tão somente como vetus, “velho”.

12. A quinta oração recebeu apenas uma alteração, a substituição do verbo extudit, no pretérito perfeito do indicativo, para a sua forma extundit, no presente do indicativo. Embora a voz passiva seja uma construção apresentada ao aluno somente no Latim II, nesta atividade optou-se por não promover nenhuma mudança ou substituição no termo laedi, já que isso provocaria uma alteração no sentido, assim, para que o termo possa ser compreendido pelo aluno, ele será apresentado já conjugado no vocabulário temático, da seguinte forma: laedi: participio passado no infinitivo de laedere, machucar, ofender, ferir. Assim, laedi: ser machucado, ser ofendido, ser ferido;

13. A sexta oração recebeu a mesma alteração, a forma participia do verbo expirans foi substituída pelo verbo conjugado no pretérito imperfeito expirabat. Já o verbo tuli, que é verbo irregular e, por isso, faz parte do conteúdo ministrado para os alunos somente no Latim II, não será alterado, mas receberá uma nota explicativa no vocabulário temático: tuli: 1ª pess. sg. do pretérito perfeito do indicativo do verbo ferre, suportar, aguentar, padecer.

14. O último período do texto é aquele que sofreu o maior número de alterações e notas explicativas no vocabulário temático. O termo cogor, aparecerá no vocabulário para o aluno já conjugado na passiva: cogor: sou obrigado a, sou forçado a. Para simplificar a oração que é já bastante complexa, eliminamos o advérbio certe e, por fim, simplificamos a locução verbal uideor mori, com verbo na passiva + verbo depoente, para morior que, ainda assim, necessitará ser detalhada no vocabulário: morior: verbo depoente, morrer, conjugado na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo: eu morro.

Conforme mencionado anteriormente, o texto fornecido ao aluno integra um material didático abrangente, que englobará conteúdos teóricos relacionados aos pontos gramaticais abordados em cada lição, o estudo do caso ABLATIVO, mais especificamente, bem como aspectos culturais e literários. Devido à sua amplitude, esses materiais não serão detalhadamente explorados neste contexto. Prossigamos diretamente para a exposição dos exercícios práticos, os quais serão aplicados em sala de aula ou propostos como atividades avaliativas aos alunos.

Lista de exercícios
1. No que se difere um advérbio de um adjunto adverbial?
2. Qual dos termos abaixo é um advérbio e não um substantivo/adjetivo declinado no caso ablativo? (a) <i>ignavis</i> (b) <i>viribus</i> (c) <i>dentibus</i> (d) <i>impune</i>
3. Identifique na fábula “O leão velho, o javali, o touro e o asno” os advérbios e dê as suas respectivas traduções.
4. Classifique os adjuntos adverbiais da fábula “O leão velho, o javali, o touro e o asno” segundo os critérios abaixo: <i>Adjunto adverbial de circunstância:</i> <i>Adjunto adverbial de instrumento:</i> <i>Adjunto adverbial de modo/meio:</i>
5. Agora é a sua vez. Usando os elementos do vocabulário temático da lição, complete as lacunas com adjuntos adverbiais: a. O touro, com raiva, machuca o leão <i>Taurus, _____, extundit leonem</i> rabies (rabie-), subs. f. raiva b. O leão estava enfraquecido pela idade <i>Leo erat defectus _____</i> aetas (aetat-), subs. f. idade

6. O advérbio *indigne* está se referindo a qual outro termo do período *fortis indigne tuli mihi insultare*?

- (a) *Fortis*
- (b) *tuli*
- (c) *mihi*
- (d) *insultare*

7. A fábula “O leão velho, o javali, o touro e o asno” apresenta muitos advérbios e adjuntos adverbiais. Na sua opinião, por que isso acontece? Como esses termos contribuem para o significado global da seqüência narrativa?

A lista de exercícios não tem a pretensão de esgotar o assunto, nem seria suficiente para abordar todos os aspectos e detalhes sobre o caso Ablativo junto à sala de aula, mas, deverá somar ao material de suporte teórico e ilustrar a aplicação desse ponto gramatical na prática textual.

O estudo apresentado acima é uma pequena amostra de algumas das etapas do trabalho realizado durante o desenvolvimento do projeto individual “ESTUDOS SOBRE GRAMÁTICA LATINA COM FÁBULAS SELECIONADAS DE FEDRO”, estudo empreendido ao longo das atividades da monitoria das disciplinas *Latim I* e *Latim II*, nos semestres 2022.1 e 2022.2. O material completo será publicado em breve como parte de um projeto mais abrangente da Profa. Vivian Simões, qual seja, o de desenvolvimento de um material didático para o ensino de Latim em Roraima, projeto do qual eu fiz parte e que contou, já, com a participação de outro aluno, o discente Willian Barros Afonseca, que atuou também na função de monitor das disciplinas *Latim I* e *Latim II*, e como monitor do *Curso de Extensão Latim Clássico: língua latina e Cultura da Roma Antiga*, sob orientação da Profa. Vivian, entre os anos 2021 e 2022, desenvolvendo pesquisa com excertos da obra *As Metamorfoses*, de Ovídio.

V. Relevância da monitoria para a área dos Estudos Clássicos

A área de Estudos Clássicos, apesar de constituir uma parcela diminuta na carga horária de grande parte dos cursos de Letras no país, detém um papel de singular importância na formação acadêmica dos estudantes. Dada a sua natureza especializada e o restrito número de disciplinas dedicadas a esse campo, a participação ativa de professores e discentes em programas de monitoria se configura como um catalisador imprescindível para o desenvolvimento acadêmico e aprofundamento nos estudos clássicos.

No cenário acadêmico contemporâneo, onde a diversidade de disciplinas eletivas muitas vezes não contempla a abrangência dos Estudos Clássicos, a monitoria surge como uma oportunidade valiosa. Essa iniciativa proporciona um espaço dedicado à exploração mais aprofundada desses estudos, permitindo que os alunos se aproximem dos materiais e métodos de investigação científica inerentes a essa área tão específica do conhecimento.

Além disso, a monitoria desempenha um papel crucial como uma porta de entrada para o aluno se aproximar dos professores da área, tecer relações de confiança e futuras orientações em projetos de Iniciação Científica e/ ou Trabalhos de Conclusão de Curso. Dada a escassez de disciplinas ofertadas na grade regular, a monitoria constitui a primeira oportunidade efetiva para que os estudantes tenham um contato mais próximo e esclarecedor com os docentes especializados em Estudos Clássicos. Este contato direto possibilita não apenas a absorção de conhecimento, mas também a construção de uma base sólida e o estímulo à curiosidade intelectual.

Ao oferecer essa oportunidade de aprofundamento e aproximação, a monitoria emerge como um instrumento de estímulo à continuidade dos estudos do discente nessa área do conhecimento, promovendo o interesse e engajamento dos alunos em um campo muitas vezes subrepresentado. Dessa forma, sua relevância transcende o aspecto puramente acadêmico, contribuindo para a preservação e enriquecimento de uma área de estudo fundamental para a compreensão da cultura e da história ocidental.

Considerações finais

A participação das disciplinas vinculadas aos Estudos Clássicos em Programas de Monitoria, tanto na Universidade Federal de Roraima quanto em outras Instituições de Ensino Superior (IES), revela-se como um elemento fundamental. Contudo, não deve ser encarada como a única abordagem para fortalecer essa área nas instituições acadêmicas. Apesar de a monitoria representar uma ferramenta de grande relevância, não se configura como uma solução exaustiva ou única para as vicissitudes enfrentadas por esse campo de estudos, frequentemente relegado a uma posição secundária em muitas universidades.

Nesse contexto, torna-se imperativo o envolvimento ativo de docentes e discentes entusiastas dos Estudos Clássicos em iniciativas que promovam os Estudos Clássicos. A organização de eventos por meio dos quais os alunos universitários possam interagir com renomados professores-referências na área e explorar as potencialidades dos Estudos Clássicos, assume um papel crucial.

Destaca-se, ainda, que muitos eventos científicos realizados no país, tais como Congressos, Encontros e Semanas de Estudos Clássicos, geralmente promovidos por Programas de Pós-Graduação e Grupos

de Pesquisa, apresentam um elevado grau de especialização. Esses eventos caracterizam-se por sequências de palestras e mesas-redondas conduzidas por especialistas de notória competência, abordando discussões profundas acerca de temas específicos. Tais iniciativas são indiscutivelmente relevantes para a área, no entanto, por vezes, esses eventos não conseguem alcançar alunos que se encontram em estágios iniciais nos Estudos Clássicos, quer seja no que concerne ao domínio da língua, quer seja no tocante ao contato com autores e textos da literatura Clássica.

Ademais, vale salientar que a realidade predominante nos cursos de Letras das universidades do país, à semelhança da UFRR, é caracterizada pelo oferecimento dos níveis iniciais de ensino e estudo do latim. Nesse cenário, os estudantes frequentemente ingressam nessas disciplinas sem uma prévia iniciação nos temas dos Estudos Clássicos. Diante desse contexto, eventos científicos de grande porte tornam-se, muitas vezes, excessivamente complexos para a compreensão desses alunos iniciantes, tornando-se uma barreira à plena participação.

Assim, urge a necessidade de fomentar a promoção de eventos de níveis mais iniciais, especificamente direcionados para envolver e cativar os estudantes que estão dando os seus primeiros passos e estabelecendo o primeiro contato com o vasto universo dos Estudos Clássicos. Esta abordagem estratégica visa democratizar o acesso ao conhecimento e incentivar o interesse desde as fases embrionárias dos estudos, promovendo, dessa forma, uma maior integração e participação ativa desses alunos nos eventos científicos da área.

Além da organização de eventos, diversas outras estratégias podem ser exploradas para impulsionar o desenvolvimento da área de Estudos Clássicos nas I.E.S. Essas iniciativas abrangem a promoção de atividades de extensão, o estímulo à pesquisa departamental, e a

orientação de projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso. Algumas dessas estratégias complementares já estão sendo implementadas com sucesso na UFRR e este movimento tem gerado resultados significativos, manifestando-se no crescente interesse dos alunos pela área e no aumento de pesquisas em andamento. No âmbito deste contexto, como mencionado acima, é que conduzo a pesquisa intitulada “BUCÓLICAS DE VIRGÍLIO: ESTUDO COMPARATIVO DE TRADUÇÕES DA ÉCLOGA IX”, com a intenção de transformá-la em um trabalho de conclusão de curso. Esses avanços evidenciam a eficácia dessas ações em fortalecer e ampliar a participação ativa dos estudantes nos Estudos Clássicos.

Referências

- CART, A. *et al.* *Gramática latina*. Trad. Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: Taq, Edusp, 1986.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (Org.). *A tradição da fábula: De Esopo a La Fontaine*. São Paulo: Ed. UnB, 2003.
- LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Mariah. Barbosa. O ensino de Língua Latina na universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, pp. 223-244, jan/jun. 2014
- LIMA, Alceu Dias *et al.* *Latim: da fala à língua*. Araraquara: Gráfica do Câmpus de Araraquara, 1992.
- LIMA, Alceu Dias. A forma da fábula. *Significação*, Araraquara, n.4, p. 60-69, 1984.
- LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua?* Questões de linguagem e de método. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- LONGO, Giovanna. *Ensino de Latim: problemas linguísticos e uso de dicionário*. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MARINHO, Luciana Antonio Ferreira. *Uma conversa sobre as fábulas de Fedro*. Rio de Janeiro, 2016. 149 f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARTINS, Paulo. (2009). *Literatura Latina*. Curitiba: Eise Brasil S.A.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática pela fábula. *Linguística, Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, v. 30, n.1, p. 165-196, 2014.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de História da Cultura Clássica*. v. 2. Cultura Romana. Lisboa: FCG, 2009.

PORTELLA, Oswaldo A Fábula. *Revista Letras*, Curitiba, n. 32, p. 119-138, 1983. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338>>. Acesso em: 28 mai. 2019

SARAIVA, Francisco Rocha dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 12a. ed. (fac-similar). Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 2006.

SOARES, A. B.; GOMES, G.; MAIA, F. A.; GOMES, C. A. O.; MONTEIRO, M. C. *Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em Psicologia? Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 56–76, 2016. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v7n1p56. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/23794>. Acesso em: 9 dez. 2023.

Recebido em: 21/01/2024

Aprovado em: 06/03/2024

Licenciado por



Os espaços da negritude: percurso da mulher negra em *Solitária*, de Eliana Alves Cruz

The spaces of blackness: the journey of the black woman in *Solitária*, by Eliana Alves Cruz

 Roberta Tibúrcio Barbosa

Resumo: Ao longo da literatura brasileira, é possível observar os vários espaços de segregação nos quais a mulher negra foi inserida, bem como as insurgências promovidas para reverter tais posições. A literatura negro-brasileira, conforme conceitua Cuti (2010), é um dos espaços de maior visibilidade das demandas da negritude nas e por meio das artes. O presente estudo visa refletir a respeito da figura da mulher negra brasileira apresentada no romance *Solitária* (2022), de autoria da escritora negra Eliana Alves Cruz. Dessa forma, por meio de pesquisas bibliográficas, discutiremos questões como o racismo estrutural, os mecanismos patriarcais e as organizações ou partilhas sociais. A pesquisa tem como eixos norteadores os estudos de Sílvio de Almeida (2019); bell hooks (2022); Rancière (2009); Sueli Carneiro (2020); Lélia Gonzalez (2020), entre outros intelectuais que debatem a negritude. Vozes como a de Eliana Alves Cruz fazem ecoar as potências das subjetividades negras, presenças urgentes nas discussões em sala de aula na atualidade. Palavras-chave: *Solitária*. Eliana Alves Cruz. Mulher negra.

Abstract: Throughout Brazilian literature it is possible to observe the various spaces of segregation in which black women were inserted, as well as the

Roberta Tibúrcio Barbosa. Doutorado em Literatura e Interculturalidade. Professora de Língua Portuguesa.

insurgencies promoted to reverse such positions. Black-Brazilian literature, as defined by Cuti (2010), is one of the most visible spaces for the demands of blackness in and through the arts. The present study aims to reflect on the figure of the black Brazilian woman presented in the novel *Solitária* (2022), written by the black writer Eliana Alves Cruz. Thus, through bibliographical research, we will discuss issues such as structural racism, patriarchal mechanisms and social organizations or sharing. The research is guided by the studies of Sílvio de Almeida (2019); bell hooks (2022); Rancière (2009); Sueli Carneiro (2020); Lélia Gonzalez (2020), among other intellectuals who debate blackness. Voices like Eliana Alves Cruz echo the powers of black subjectivities, urgent presences in classroom discussions today.

Keywords: *Solitária*; Eliana Alves cruz; Black woman.

Introdução

A literatura brasileira contemporânea vem apresentando uma diversidade de vozes que enunciam as suas culturas e subjetividades. A chamada literatura negro-brasileira, termo cunhado pelo escritor Luiz Silva (Cuti, 2010), é um dos movimentos que manifestam as demandas de grupos periféricos, outrora colocados à margem dos processos de criação literária.

Homens e mulheres negras expressam em seus textos literários as vozes que foram silenciadas nas feitura literárias canônicas. Eliana Alves Cruz é uma das mais potentes autoras da atualidade, tendo romances, contos e poemas publicados. O seu mais recente romance, *Solitária* (2022), será estudado no presente artigo tendo em vista as reflexões sobre o percurso da mulher negra em sociedade suscitadas pela obra. Nesse sentido, buscamos compreender como as personagens femininas do romance expressam seus projetos e como lidam

com as dificuldades cotidianas advindas das estruturas racistas que ainda vigoram no Brasil contemporâneo.

Os espaços nos quais o romance se desenlaça respondem a um percurso da mulher negra ao longo da história. A jovem Mabel e sua mãe Eunice são as protagonistas da narrativa, que reflete as muitas solidões que cercam a mulher negra. A mãe é empregada doméstica e precisa enfrentar grandes dificuldades no trabalho e até no próprio seio familiar para cuidar da filha. A menina sonha em se tornar médica e encorajar a mãe a quebrar o elo de subalternização que as prendem em lugares de opressão.

Em meio às batalhas enfrentadas pelas personagens, é possível observar como elas tecem resistências e quebram padrões hierárquicos. Conforme apontam as pesquisas da filósofa Sueli Carneiro: “A forte presença de mulheres negras na prestação de serviços ratifica que, tal como no passado pós-abolicionista, essa continua sendo, para as mulheres negras, a principal modalidade de atividades econômicas a que têm acesso” (Carneiro, 2020, p. 36).

Tais sistemas de dominação são observados em todos os espaços nos quais se movem as personagens do romance de Eliane Alves Cruz. Contudo, essas mesmas prerrogativas são rompidas pelas personagens que se recusam ao apagamento dos sonhos, unindo forças para vencer a solidão que as ronda.

Literatura brasileira e os trânsitos da mulher negra

Ao longo das décadas, é possível observar que as mudanças ocorridas no contexto social se verificam também nos textos literários. Figuras integrantes das camadas menos privilegiadas da sociedade são vistas ocupando papéis secundários ou passando quase imperceptíveis

em textos nos quais se observam o protagonismo dos grupos de elite. “No caso do negro especificamente, vamos perceber que desse vértice inferior, onde está o negro, até o vértice superior, onde está o branco, o famoso contínuo de cor vai mexer profundamente com a identidade do próprio negro na sociedade brasileira” (Gonzalez, 2020, p. 233).

Nesse sentido, havia uma camuflagem na presença de personagens marginalizados – negros, mulheres, gays, travestis, pobres, prostitutas, etc. À medida que, com muita luta, tais sujeitos angariam direitos outrora negados na *partilha do sensível* (Rancière, 2009), as suas manifestações na literatura começam a se alterar.

Incluir no meio literário não só personagens, mas a voz de autoria, democratizando o acesso à leitura e à produção de literatura, é imprescindível para tornar os *ex-cêntricos* (Hutcheon, 1992) mais visíveis em suas possibilidades (cri)ativas. É a literatura, talvez, o maior veículo cultural de promoção de igualdade na contemporaneidade, como enfatiza Glissant (2005, p. 42), tendo em vista que esta explícita ou implicitamente sempre defendeu “uma concepção de mundo”.

É assim que se observam significativas diferenças na apresentação e na construção das personagens negras nas narrativas. É possível transitar de uma Isaura completamente assimilada à cultura branca, exceto pela ausência de liberdade, em *A escrava Isaura* (1875) de Bernardo Guimarães, até uma Vitória consciente de seu pertencimento negro e lutando ferozmente para sair do jugo escravagista, em *Nada digo de ti que em ti não veja* (2020) de Eliana Alves Cruz.

Ao se observar o percurso da mulher negra, é visível como as conjunturas socioeconômicas interferem em sua experiência. Nesse sentido, Carolina Maria de Jesus traz uma das maiores reflexões da literatura a respeito dessas vivências marcadas pela desigualdade. Uma de suas maiores produções, *Quarto de despejo* (1960), relata os espaços

de inferiorização nos quais as minorias são enclausuradas, formando um limbo difícil de ultrapassar.

Dessa forma, ao longo do processo de formação da literatura brasileira, aparecem os levantes empreitados por autores, especialmente pelos negros, que manifestam as demandas dos grupos periféricos:

Assim, para Luiz Gama e Cruz e Sousa e também para Lima Barreto não interessava o silêncio, o acobertamento completo de sua psique, porque o silêncio abafa e impede a realização de uma das funções básicas da literatura: a catarse, e, no caso, a catarse do povo negro, que encontra também na literatura um caminho aberto para reconhecer a si mesmo, por meio da purgação da histórica humilhação sofrida e do expurgo de seus fantasmas criados pela discriminação racial (Cuti, 2010, p. 75).

Na narrativa brasileira contemporânea, tais ações se intensificam, revelando a vida e a subjetividade de muitos, cada um com sua singularidade, todos trabalhando, produzindo para si e conseqüentemente para e com o próximo-Outro, à medida que desenvolvem experiências de interesse coletivo, usando uma força que afirma a possibilidade de produção, as suas potências, em contraposição à estereotipação e à subalternização que lhes foi legada no discurso social vigente.

A mulher negra é uma das figuras de maior destaque nessa jornada, uma vez que compreende um dos grupos mais prejudicados pelos regimes de opressão. “Na sociedade brasileira a questão da mulher negra tem potencialmente a possibilidade de redefinir as prioridades da questão de gênero pela síntese que o ser mulher negra opera enquanto elemento que agrega as contradições de raça, classe e gênero” (Carneiro, 2020, p. 183).

Os movimentos de insurgência são executados nas mais variadas formas de produção literária, ao exemplo das batalhas de poesia

(slam) na contemporaneidade que se assemelham às batalhas de rap, sob as quais discorrem Collins e Bilge (2021, p. 195): “A palavra falada se torna um local de cura para as feridas provocadas pelas diferentes combinações de opressão”.

A cura ou a catarse por meio da arte é uma das pautas da literatura negro-brasileira, conforme conceitua Cuti (2010, p. 44-45): “A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África e de sua experiência no Brasil.[...] o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa”.

Empreender uma batalha contra o racismo é a pauta maior da literatura negro-brasileira. Dessa forma, a história oficial, que teima em silenciar a negritude, é defrontada por histórias outras que apresentam as demandas daqueles e daquelas que tiveram suas presenças mascaradas no decorrer da feitura literária.

Esse racismo está presente na estrutura das instituições sociais, que estabelecem as hierarquias econômicas. Segundo esclarece Sílvio de Almeida (2019, p.184): “Nesse contexto, o racismo pode ser uma excelente tecnologia de controle social, porque ‘naturaliza’ o pagamento de salários mais baixos para trabalhadores e trabalhadoras pertencentes a grupos minoritários”.

Segundo a filósofa Djamila Ribeiro, o apagamento das vozes negras ao longo da história esteve sempre acompanhado por formas de resistência:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas

condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções (Ribeiro, 2017, p. 65).

Na atualidade, os silêncios são cada vez mais rompidos por narrativas e poemas que anunciam as muitas potências e demandas de grupos inseridos em espaços de subalternização. A leitura e o estudo de tais produções permitem compreender como as comunidades negras arquitetam projetos de empoderamento, por meio da visibilidade de suas culturas e subjetividades.

Do quarto de despejo à universidade: Eunice e Mabel vencem a solidão

Eliana Alves Cruz é uma das autoras negras mais lidas da atualidade. Conhecida principalmente por seus romances históricos, a escritora surge em 2022 com mais um romance, muito bem aceito pela crítica e os leitores comuns. Contudo, *Solitária* não engloba o rol de romances históricos dela, ainda que diga muito sobre a história de muitas mulheres negras brasileiras.

No século XXI, Eunice e Mabel são mãe e filha que precisam enfrentar as adversidades de um Brasil racista para viver e conquistar seus sonhos. Os capítulos são nomeados pelos espaços nos quais se processam os fatos. De início vemos as personagens a conversar no quintal, no qual as visões diferentes de ambas entram em confronto. É a voz da menina que abre os caminhos da narrativa: “- Mãe...a senhora precisa se libertar dessas pessoas...A senhora não deve nada a elas, pelo contrário. [...] Não tenha medo de encarar esse povo que nunca limpou a própria privada!” (Cruz, 2022, p. 11).

Eunice trabalha como empregada doméstica para sustentar a família. O marido, que a agredia constantemente, abandona a ela e a filha e vai morar nas ruas em razão da dependência química. Nesse sentido, o lar dessas personagens é formado por mulheres, a mãe de Eunice também reside na casa.

Após anos trabalhando na casa da mesma família, cujos proprietários são nomeados D. Lúcia e seu Tiago (o que já demonstra a hierarquia em voga), Eunice se depara com um conflito, ao ver-se testemunha de uma morte no apartamento dos patrões. O filho da nova empregada doméstica despenca da janela de um dos quartos. O suspense da narrativa gira em torno do depoimento da protagonista que irá relatar a verdade dos fatos ou manter-se fiel aos empregadores, não denunciando que a jovem e inconsequente filha do casal havia sido negligente e contribuído para a morte da criança. “Estávamos ali numa espécie de dança entre os panos ondulando ao vento quente do subúrbio. Uma dança de esconder e revelar” (Cruz, 2022, p. 11).

Nessa dança, os flashbacks revelam como as personagens transitam nos variados espaços em que se encontram. A primeira parte é narrada sob o ponto de vista da filha e, por isso, se intitula “Mabel”. A jovem nos conta as passagens principais de sua vida. A primeira vez que visita o trabalho da mãe, ainda criança, se espanta com as diferenças de costumes: “Por que ela está de salto alto dentro de casa? Foi a primeira coisa que pensei quando entrei naquele apartamento enorme, em algum momento entre 1998 e 1999” (Cruz, 2022, p. 15).

Do alto de seu pedestal, D. Lúcia ignora os sentimentos de suas funcionárias, exigindo sempre com o maior rigor possível. Nesse primeiro episódio, a baba do sobrinho de Lúcia é apenas uma menina de treze que, em uma corrida ao banheiro dos fundos, se encontra em uma grande enrascada. O menino que ela cuidava cai na piscina e se afoga,

é, assim, humilhada pela família da criança, que bebia e conversava durante à noite, deixando o menino aos cuidados da babá. A narradora rememora: “As únicas coisas de que me lembro nitidamente são a imagem de d. Helena diante da mocinha de branco e o tapa ruidoso que deu nela antes de bater em retirada com os paramédicos e a festa inteira” (Cruz, 2022, p. 23).

Tal ocorrência é sintoma dos espaços de marginalização em que as crianças pobres vivem, uma situação na qual precisam trabalhar desde cedo, sendo alvos de responsabilidades que não seriam suas de fato. Por essa razão, Mabel sentencia: “Ela sabia que crianças como eu – como ela foi e, antes dela, a sua mãe, e a mãe de sua mãe até a minha décima avó – não entendiam muito bem o que era isso de ser criança. A gente sempre foi miniatura de adulto. Irene era mais uma da lista” (Cruz, 2022, p. 26).

Esse tempo-espaço que não permite ser criança faz com que a protagonista enfrente uma gravidez na adolescência e precise optar entre o bebê e seus planos de estudar medicina. D Lúcia, escondida de Eunice, oferece ajuda para Mabel recorrer a um aborto: “Coloquei quatro comprimidos embaixo da língua, meti outros quatro bem fundo na vagina e deitei em posição fetal. Chorei um pouco e acabei dormindo. Despertei com uma cólica fortíssima...” (Cruz, 2022, p. 65).

O capítulo no qual o aborto é relatado intitula-se “banheirinho”, ali, em meio às dores físicas e psicológicas do processo abortivo, a protagonista reflete:

Fiz tudo no banheirinho. Não tive coragem de ir para o quarto. Não tinha coragem de olhar os santinhos da minha mãe na cabeceira da cama. Fiquei espremida ali, entre a privada, a pia e o minibox. O curioso era que, ao contrário daquele banheiro gigante e luxuoso perto da sala, naquele momento o lugar minúsculo

amenizava a minha sensação de desamparo e abandono (Cruz, 2022, p. 66).

O diminutivo utilizado para nomear os ambientes em que ela e a mãe habitam dentro da casa da patroa, o espaço destinado aos serviçais, aponta para a inferiorização imposta ao grupo que integram. Como mulheres negras e pobres, as protagonistas são constantemente desafiadas por situações nas quais as pessoas pertencentes à elite procuram diminuir-las. É o que ocorre quando Mabel conta ao patrão da mãe o sonho de se formar médica: “Enfieei na cabeça que queria ser médica depois que seu Tiago sorriu quando eu disse que queria fazer medicina. Falou que era muito difícil uma vaga na universidade pública e que as instituições particulares eram muito caras” (Cruz, 2022, p. 52).

“Uma mulher negra bem-vestida e limpa, portando-se de maneira digna, era, com frequência, objeto de insultos vindos de homens brancos que ridicularizavam e zombavam de seus esforços para progredir” (Hooks, 2022, p. 97). A atitude de zombar e diminuir as mulheres negras em suas empreitadas sempre se fez presente. Todavia, Mabel utiliza tais falas como um incentivo para prosseguir em seu intento e romper esses preconceitos.

Mabel se envolve com os filhos de Jurandir, o porteiro, este que mais tarde será seu padrasto. Primeiro ela se relaciona com o filho mais velho, João, de quem engravida. Nesse ínterim, é o filho mais novo Cacau que é seu grande amigo e parceiro nos estudos: “Nós estudávamos na mesma escola municipal perto do edifício onde nossos pais trabalhavam” (Cruz, 2022, p. 47).

A escola pública, o prédio dos patrões, o subúrbio no qual Mabel e a mãe vivem, os pequenos espaços que ocupam no apartamento luxuoso e os demais ambientes nomeados durante a narrativa dão o mote para

os acontecimentos da trama. Dessa forma, a rua também aparece no romance, como um *locus* de liberdade, mas também de desamparo:

No caminho para o trabalho da minha mãe, passávamos por vários lugares lotados de população em situação de rua – Cacau me ensinou essa expressão. “Ninguém quer viver assim, Mabel. As pessoas vão para a rua por muitos motivos e circunstâncias”, ele disse. Era uma confusão na minha cabeça, porque papai parecia gostar de perambular sem rumo, sentindo o ar da noite (Cruz, 2022, p. 42).

A própria personagem percebe mais a frente que a rua não é sinônimo de liberdade, é apenas um espaço no qual muitos se refugiam em suas dores: “Levei anos para entender que não, ninguém quer viver assim, mas até eu assimilar tudo o que acontecia com ele muita coisa se passou” (Cruz, 2022, p. 42).

As muitas dificuldades enfrentadas pela população negra e pobre preenchem todos os espaços da narrativa. As perdas atravessam os sonhos de muitos personagens, como Sérgio, o pai de Mabel, que acaba se afogando em seus próprios devaneios: “Sérgio tinha uma coisa de querer conhecer coisas novas. Sonhava com viagens para lugares a que nunca teríamos condições de ir” (Cruz, 2022, p. 82).

Embora os planos do pai acabem frustrados, principalmente em razão do alcoolismo que o leva à miséria, Mabel luta com todas as forças e obtêm êxito em sua jornada. Já Médica, surge mais um local que ambienta a narrativa: o hospital. No romance, a menina começa sua carreira em meio à pandemia de covid-19, uma doença que abala o Brasil entre 2020 e 2022. É no ambiente hospitalar que ela se depara com outra figura periférica do romance, Irene, a baba do sobrinho de seus patrões, que agora é enfermeira:

Algum tempo depois, Mabel enfim pôde ver Irene com uma expressão feliz. As duas estavam entre as enfermeiras e médicas que prendiam bolas e enfeites coloridos à cadeira de rodas de Bruninho, quando ele se preparava para deixar o hospital segurando um cartaz com os dizeres “Eu venci a covid” (Cruz, 2022, p. 156).

Bruninho é o sobrinho de d. Lúcia e seu Tiago, o mesmo que se afogara na piscina anos atrás. Apesar de não ter morrido, o jovem ficou com sequelas do acidente, o que agravou seu quadro ao contrair a covid. Mabel e Irene, que foram tão humildes e inferiorizadas pela família do garoto, salvam a sua vida e o devolvem mais uma vez aos seus.

No entanto, a mesma felicidade não foi possível para Luzia, a nova empregada doméstica, que viu o filho morrer ao cair do prédio dos patrões. A personagem chega das compras e se depara com o corpo do menino no chão do edifício. É Eunice quem nos narra a cena: “No pátio, os paramédicos já haviam imobilizado a criança, mas não deixaram que nos aproximássemos. Luzia só sabia chorar de desespero e gritar que não tinha demorado nada, que tinha ido comprar umas coisas por ordem da patroa, que...” (Cruz, 2022, p. 134).

Ao sair para a rua, Luzia havia deixado o filho aos cuidados de Camila, a filha dos patrões, pois estavam preparando um almoço especial a pedido da jovem:

Timidamente, Luzia pediu para que Camila olhasse Gilberto um pouco. Não podíamos parar o trabalho, e as panelas quentes eram sempre um perigo. Senti no tom de sua voz tão sumida que ela achava aquilo errado. Ela deveria cuidar do menino, não podia pedir algo assim para a filha da patroa. Era o contrário: Luzia cuidava e recebia ordens, Camila era cuidada e ordenava. Camila não se opôs. Luzia ia levar poucos minutos pra ir ao mercado próximo (Cruz, 2022, p. 130).

A menina rica se distrai com as amigas e deixa o garoto de quatro anos sozinho no quarto, ele cai da janela e vem a óbito no hospital. D. Lúcia pretende, pois, esconder a responsabilidade da filha e declara que ela era quem estava cuidando da criança. Mas é preciso que o silêncio dos funcionários corrobore a versão da patroa. Aí surge o grande dilema de Eunice. No fim, ela resolve contar a verdade sobre o dia do ocorrido. “Camila passaria a responder a um pesado processo criminal, e a família também seria processada por questões trabalhistas” (Cruz, 2022, p. 160).

É nessa última parte do romance, a terceira, nomeada de solitárias, em que os próprios ambientes começam a apresentar suas reflexões sobre os percursos das personagens. O primeiro a se pronunciar é o quarto de empregada, onde Eunice e Mabel passaram grande parte da vida:

Sei que eu, no fundo, não era um quarto. Eu era uma solitária. Exatamente. Uma prisão, um lugar destinado a apartar do mundo e do restante dos viventes. Sou tão pequeno...mas sei também que consegui abrigá-las como nenhum outro cômodo da casa. [...] Todo quarto de empregada é próximo à grande lixeira da casa, porque está sempre no fundo do profundo do imóvel (Cruz, 2022, p. 139).

Naquela solitária, presas em um sistema de inferiorização, que as coloca lado a lado com o lixo, com os objetos descartáveis e indesejados, mãe e filha somam forças para encontrar rotas de fuga. “Acontece que existem prisões e prisões, mas existe uma que não tem nenhuma grade e nenhuma parede” (Cruz, 2022, p. 142).

As personagens conseguem quebrar os grilhões que as prendem em cercos de subalternidade. Eunice deixa a casa de D. Lúcia e seu Tiago. Cacau e Mabel são aprovados na universidade. Irene também. E, assim, a narrativa de Eliana Alves Cruz apresenta a jornada de empoderamento da negritude, especialmente das mulheres negras protagonistas do romance.

Negritude em pauta: a escola como um espaço antirracista

A formação do profissional de letras no século XXI precisa compreender a escola como um ambiente de afirmação subjetiva, no qual os estudantes desenvolvem um processo de reconhecimento identitário que orienta os seus projetos de vida.

Discutir temas relacionados à negritude é de suma relevância no cenário contemporâneo, haja vista o empenho dos sujeitos negros para proporcionar o empoderamento dos seus.

O romance de Eliana Alves Cruz se apresenta como uma forte oportunidade para que os professores e as professoras possam debater as estruturas racistas que ainda assolam as vidas negras brasileiras. A trajetória da menina Mabel é semelhante à de muitas crianças negras, o que pode, inclusive, incentivar tais sujeitos a investir nos estudos e acreditar na concretização dos sonhos profissionais.

Muitos dos cenários vivenciados na narrativa em foco apresentam conexões com as experiências de jovens negros no Brasil, a exemplo das questões relacionadas à dependência química e à violência doméstica, à gravidez na adolescência e aos racismos cotidianos enfrentados pelas personagens de “Solitária”.

A solidão que ronda os caminhos da população periférica é vencida pela união das personagens de Eliana Alves Cruz, que conquistam êxito por meio dos estudos, como se observa no fato de a protagonista formar-se médica. Nesse sentido, discentes de escolas públicas, em sua maioria negros, refletem sobre suas próprias situações e, por meio da narrativa, conquistam a confiança de que também podem ter devires prósperos como as protagonistas da narrativa.

Considerações finais

A literatura negro-brasileira apresenta as demandas da negritude que recusa o silêncio diante da história única-oficial que busca fechar os seus caminhos, circunscrevendo os sujeitos negros em espaços de subalternidade.

Eliane Alves Cruz, especialmente com *Solitária*, revela as capacidades negras para fugir das prisões dos estereótipos e das desigualdades sociais. Eunice semiotiza a mulher negra que executa uma das atividades que mais estão presentes na realidade das muitas mulheres negras brasileiras: o serviço doméstico. Mabel simboliza a nova mulher negra que ousa sonhar mais alto e busca as garantias do seu direito de estudar e ter uma profissão com uma melhor remuneração.

Os muitos espaços nos quais as personagens transitam dizem respeito à organização social, fundada em segregações orientadas por questões de gênero, raça e classe social. Nesse sentido, o último capítulo do romance intitulado “Quarto de descanso” ressalta: “Não há paz enquanto se habita o tumultuado quarto de despejo” (Cruz, 2022, p. 158). Há aqui a referência a um dos maiores nomes da literatura negro-brasileira: Carolina Maria de Jesus. Conforme nos alertam os escritos da autora: somente com a quebra das desigualdades é que haverá liberdade para sonhar. Por essa razão, Mabel precisa enfrentar enormes obstáculos para obter êxito em seus objetivos. Nesse sentido, há no romance de Eliane Alves Cruz estudado um reflexo do devir buscado e arquitetado pela negritude brasileira.

Referências

- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- CRUZ, E. A. *Solitária*. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- CUTI, L. S. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- GLISSANT, É. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Eunice Albuquerque Rocha. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2005.
- GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, B. *E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo*. Trad. Bhuvi Libanio. 11.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos: 2022.
- HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Recebido em: 13/12/2023

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



Práticas de leitura de gêneros jornalísticos no Ensino Médio: uma perspectiva Educomunicativa Decolonial

Reading practices of journalistic genres in high school: a Decolonial Educommunicative perspective

 Manassés Morais Xavier

 Priscila Nunes Brazil

Resumo: Este estudo investiga as práticas de leitura de gêneros jornalísticos no Ensino Médio a partir de uma perspectiva Educomunicativa Decolonial, focalizando as concepções de leitura dos/as estudantes no processo de criação do Jornal ITA. O objetivo é examinar como a produção de um jornal escolar pode influenciar a compreensão e a construção do conhecimento sobre leitura pelos/as estudantes. Utilizando uma abordagem qualitativa com viés descritivo, o estudo adotou um método de estudo de caso em uma escola de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, com participantes dos primeiros anos diretamente envolvidos na elaboração do jornal escolar. Os dados foram coletados por meio de observação participante, análise de questionários e revisão documental do jornal final. Em síntese, este estudo evidencia que as práticas de leitura de gêneros jornalísticos e a participação ativa dos/as

Manassés Morais Xavier. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto III de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CH/UFCG) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Email: manasses.morais@professor.ufcg.edu.br

Priscila Nunes Brazil. A autora compartilha da primeira autoria do artigo. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG).

tem potencial significativo para promover o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e engajamento com temas decoloniais.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Jornal Escolar. Ensino Médio Profissionalizante.

Abstract: This study investigates the reading practices of journalistic genres in high school from a Decolonial Educommunicative perspective, focusing on students' reading conceptions in the process of creating the ITA Newspaper. The objective is to examine how the production of a school newspaper can influence the understanding and construction of knowledge about reading by students. Using a qualitative approach with a descriptive bias, the study adopted a case study method in a Technical-Vocational High School, with participants from the first years directly involved in the preparation of the school newspaper. Data were collected through participant observation, questionnaire analysis and document review of the final newspaper. In summary, this study shows that the practices of reading journalistic genres and their active participation have significant potential to promote the development of critical reading skills and engagement with decolonial themes. **Keywords:** Reading practices. School Newspaper. Vocational High School.

Introdução

No contexto educacional contemporâneo, a integração de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas tem sido um ponto central para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos/as estudantes. Nesse sentido, as práticas de leitura de gêneros jornalísticos no Ensino Médio têm despertado interesse, especialmente quando abordadas a partir de uma perspectiva Educomunicativa Decolonial. Esta abordagem propõe uma reflexão crítica sobre as concepções de leitura dos/as estudantes e como essas podem ser influenciadas pelo processo de cria-

ção de um jornal escolar, como o caso do *ecossistema comunicativo* Jornal ITA.

Este artigo tem como *objetivo principal* analisar o impacto da produção de um jornal escolar na compreensão e construção do conhecimento sobre leitura pelos/as estudantes do Ensino Médio. Partindo de uma abordagem qualitativa com viés descritivo, o estudo adotou um método de estudo de caso em uma escola de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, onde os/as estudantes dos primeiros anos estiveram diretamente envolvidos/as na elaboração do jornal escolar.

Ao explorar as implicações da Educomunicação Decolonial na prática de leitura de gêneros jornalísticos, este artigo busca contribuir para a compreensão de como essas práticas podem promover o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura, escrita e engajamento cívico dos/as estudantes. Ao final, espera-se destacar a relevância e o potencial dessas práticas no contexto educacional contemporâneo, enfatizando a importância de uma abordagem reflexiva e participativa no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

O estudo está estruturado com base na Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), de Bakhtin (2003, 2006), que considera a necessidade do/a pesquisador/a partir de posturas dinâmica e dialógica, considerando como enunciados vivos os fenômenos da língua. Outrossim, compreender os sujeitos a partir das relações que estabelecem com o outro é base central da análise dialógica.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo baseia-se na abordagem de pesquisa-ação, com o auxílio do diário de campo como instrumento de registro. Essa escolha metodológica foi feita conside-

rando a necessidade de compreender e registrar o conhecimento gerado e compartilhado pelos sujeitos da pesquisa, bem como pela pesquisadora, ao longo do processo investigativo.

A pesquisa-ação é uma abordagem que se caracteriza pela intervenção direta na realidade estudada, permitindo uma conexão mais próxima e colaborativa entre pesquisadores/as e participantes do estudo. Nesse sentido, o diário de campo desempenha um papel fundamental como ferramenta de registro das observações e reflexões durante o desenvolvimento da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994).

A pesquisa também se enquadra na abordagem qualitativa, conforme definido por Rauen (2002), que destaca a importância de estudos que vão além dos dados bibliográficos, possibilitando uma imersão mais profunda no contexto investigado. Essa abordagem qualitativa permite à pesquisadora acompanhar, compreender e inserir-se no contexto de vida dos adolescentes no espaço da Educação Básica, buscando enxergar os sujeitos a partir de sua própria realidade no contexto sociocultural e educativo em que estão inseridos.

Para a realização do presente estudo, os dados foram gerados por meio de um estudo de caso conduzido em uma instituição pública de ensino localizada na cidade de Itaporanga, na Paraíba. Os participantes foram dois estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, selecionados de forma intencional para compor um grupo focal entre os alunos/as envolvidos/as na produção do jornal escolar.

A metodologia adotada incluiu a observação participante como técnica principal, permitindo à pesquisadora uma imersão direta no ambiente escolar e nas atividades relacionadas à produção do jornal. Além disso, foi utilizado um questionário para coletar informações sobre as percepções e experiências dos/as estudantes em relação à leitura de gêneros jornalísticos e sua participação na elaboração do jornal escolar.

Também foram coletadas produções individuais dos/as participantes, como textos escritos, desenhos e reflexões pessoais sobre o processo de criação e a importância do jornal escolar. Esses materiais foram analisados de forma qualitativa, buscando identificar padrões, temas recorrentes e percepções dos/as estudantes sobre a leitura e a produção jornalística.

Essa abordagem metodológica multidimensional permitiu uma análise abrangente dos impactos da produção do jornal escolar na compreensão e construção do conhecimento sobre leitura pelos/as estudantes do Ensino Médio, dentro do contexto da Educomunicação Decolonial.

Educomunicação e o Jornal Escolar: a função cidadã do ensino de Linguagem

Nesta seção, trataremos da relação entre o jornal escolar e a função cidadã da escola, a partir das contribuições da *Educomunicação*. Assim, abordamos primeiramente a pedagogia crítica da leitura proposta por Freire (2009); em seguida, a relação entre mídia e educação, refletindo sobre a importância da leitura de textos jornalísticos no ambiente escolar, problematizando alguns aspectos do papel social dos gêneros jornalísticos.

À priori, pensar em leitura crítica no Brasil é obrigatoriamente se remeter à obra de Paulo Freire. O autor trouxe inúmeras contribuições para o contexto pedagógico, como o resgate da experiência de vida do aluno e a premissa da necessidade do comprometimento ético e político do professor com a justiça e a liberdade. Outro ponto marcante de sua obra foi a indicação da relação de distanciamento crítico a partir da relação com a escrita, possibilitando, assim, a problematização da realidade vivida. No entanto, o ponto central para as reflexões que são

aqui desenvolvidas a partir da criação de um jornal em contexto escolar, se concentram na desnaturalização de representações que geram desigualdade e exploração. Freire (2019) trata da leitura crítica da realidade como um importante instrumento de conscientização, que perpassa a alfabetização e práticas políticas de mobilização e de organização.

Nesse contexto, mediante a interseção entre mídia e educação, cada vez mais recorrente, surge uma nova área de estudos: a *Educomunicação*. Ismar de Oliveira Soares (2004) define a *educomunicação* como o conjunto de ações capazes de integrar os meios de comunicação às práticas educativas. Para Citelli (2004, p. 15):

a influência dos meios comunicacionais na sociedade estimulou um aumento de trabalhos, pesquisas e iniciativas práticas relacionadas à interface educação-comunicação, o que levou à criação de novas linhas de pesquisa nas universidades, congressos, encontros, publicações e atividades de capacitação de docentes de ensino-médio e fundamental (Citelli, 2004, p. 15).

Nesse sentido, o Jornal Escolar por ser considerado um meio de comunicação e uma alternativa eficiente para ser utilizado como instrumento pedagógico. Isso porque oferece “possibilidades primordiais para o contexto escolar, como atualidade e diversificação de conteúdos; interdisciplinaridade; linguagem acessível e caráter documental dos fatos registrados”. (Diniz, 2004, p. 54)

Assim, o Jornal Escolar ainda serve ao propósito de ser um instrumento estimulador e desmistificador do processo de leitura e escrita. Escritos, em sua maioria, em linguagem direta e simples, esses veículos estimulam o hábito de leitura. Diniz (2004) ressalta o caráter de formação cidadã do uso de jornais em sala de aula, ao afirmar que,

ao usar o jornal como material didático, o professor estará

aproximando a escola do mundo que a cerca. Apenas em praticar o manuseio típico de um leitor de jornal, o aluno está aprendendo a fazer escolhas críticas em relação ao que quer e quando quer ler. Ele elege a reportagem, seção ou coluna que mais desperta seu interesse naquele momento. E esta seleção, em si, já implica em posicionamento crítico, participativo, denotando liberdade democrática de escolha (Diniz, 2004, p. 138).

Entretanto, o autor atenta para a importância do jornal ser introduzido em sala de aula de modo consciente e planejado, na medida em que torna-se necessário que os/as professores/as

[...] compreendam a efetiva dimensão do jornal enquanto veículo processador e divulgador de informação. A mera inserção de artigos, reportagens ou outros textos extraídos de jornais junto às apostilas ou nos livros didáticos não significa que se está utilizando plenamente este veículo como ferramenta didática de incentivo à leitura, pois então faltaria justamente o seu componente mais poderoso, que é a capacidade de contextualização (Diniz, 2012, p. 4).

Para sustentar tal ideia, o jornal (impresso e/ou virtual) é um exemplo de meio pedagógico educacional que efetivamente se engaja em práticas sociais, ao atender às necessidades de jovens em desenvolvimento de leitura, escrita e compreensão de textos.

Considerando que vivemos em uma sociedade dinâmica e de rápido avanço tecnológico na era digital, compreendemos que “no mundo da mídia, no mundo da comunicação, no mundo da publicidade, da cultura de massa” (Moraes, 2003, p. 243), a introdução da Internet possibilitou o acesso simultâneo e global à informação e a interação, o que alterou as relações sociais. Como resultado, a sobrecarga de informações na Internet pode servir para desinformar em vez de informar.

Nessa perspectiva, a didática contemporânea não pode fechar os olhos para tal avanço tecnológico, na medida em que o processo de expansão midiática gera a necessidade de novos métodos de ensino – principalmente no tocante aos cursos técnicos-profissionalizantes –, pois, devido ao surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação, tornou-se necessário desenvolver métodos de compartilhamento de conhecimento que estimulem a comunidade estudantil a ler o mundo inteiro, ou o que Demo (2010) chamou de “Century skills XXI”. Desse modo, uma variedade de mídias apoia a educação moderna, fornecendo uma diversidade de ferramentas de ensino/aprendizagem.

Sobre o uso de jornais nas escolas, o professor Céléstin Freinet introduziu o jornalismo escolar em meados da década de 1920 como uma nova atividade de lazer para os/as estudantes. Um dos símbolos de sua pedagogia era a publicação de um jornal estudantil. O objetivo da cooperação de Freinet com a imprensa escolar era proporcionar experiências de acordo com os interesses do/a aluno/a.

Vale a pena notar que a construção de um jornal escolar permite que os/as estudantes pratiquem suas habilidades linguísticas enquanto escolhem fatos importantes para construir conhecimento a partir de textos de notícias, por exemplo. Nesse intento, a capacidade dos/as estudantes de comunicarem as suas opiniões e os conhecimentos adquiridos no processo educativo, em diálogo com leituras e discussões, estimula-os/as a serem responsáveis e a cooperarem em projetos individuais e em grupo. Além disso, possibilita a comunicação e articulação entre o ambiente do/a estudantes e as disciplinas acadêmicas desenvolvidas em sala de aula.

Para Carvalho (2007), a dinâmica do poder na produção de subjetividade através dos meios de comunicação - a mídia - seja ela impressa ou eletrônica, desempenha um papel no relevante que determina o

que é certo e o que é errado, ou seja, um rumo para o homem moderno. Todos os processos de individualização do sujeito são promovidos pela sociedade. É uma máquina que dá sinais do que é verdadeiro e do que é falso. (Carvalho, 2007, p. 160)

Pensando nisso, o criador do termo “sociedade do espetáculo”, definiu espetáculo como um conjunto de relações sociais mediadas por imagens e como tal critica a sociedade capitalista que controla a subjetividade do indivíduo, também conhecida como Sociedade de Controle e Sociedade de Consumo, comprovando a hipótese de que a mídia também é responsável pela formação incapacitante do sujeito (Débord, 1967). Através da expansão da mídia, a sociedade do entretenimento nos transforma em consumidores passivos e replicadores do sistema capitalista.

Outro agravante, segundo Caldas (2012), diz respeito ao baixo nível de compreensão, interpretação e reflexão que os/as estudantes alcançam quando utilizam sistemas de avaliação como o ENEM. É necessário que o/a estudante seja capaz de ler bem, pois é uma habilidade essencial para a aprendizagem. Segundo Silva (2002):

Ler é, antes de tudo, compreensão. Diz-se que ao ler, o leitor tenta entender o mundo. De fato, o objetivo principal da leitura é entender os significados que foram esclarecidos ou perpetuados pelo discurso escrito, ou, dito de outra forma, entender as perspectivas que foram apresentadas por um determinado autor em uma determinada obra (Silva, 2002, p. 35).

À luz desta sociedade, é responsabilidade de professores/as e estudantes desenvolverem práticas de leitura crítica em sala de aula, entendendo as dinâmicas de poder implícita e explicitamente expressas no discurso, promovendo uma cultura de comunicação.

Ler uma variedade de fontes, especialmente a fim de produzir jornais em sala de aula e dialogar com os/as estudantes, permite que os/as professores/as entendam o contexto social em que estão imersos, enxergando como as influências do ensino são reveladas e percebendo como o conteúdo de aprendizagem é aplicado, possibilitando, assim, um maior engajamento dos/as estudantes.

A respeito do trabalho com o jornal escolar, Ijuim (2002) destaca a amplitude desta estratégia, considerando-a mais do que uma simples ferramenta de ensino, e pontua: “o jornal escolar é um veículo rico nos processos de relacionamento humano, na medida em que pode transcender a eficiência e a eficácia sonhada pela Modernidade, para constituir-se em vivências para o ser humano” (Ijuim, 2002, p.38), ou seja, superando as noções de produtividade da lógica capitalista, o processo de criação de um Jornal Escolar pode colaborar para a humanização dos/as estudantes.

A perspectiva da Educomunicação compreende o Jornal Escolar não como mero instrumento, mas enquanto espaço de discussão e problematização da realidade, assim como meio fundamental para a ampliação do conhecimento de gêneros e da mídia. Para Elias (2004, p. 03), “um jornal não vive só dos episódios acontecidos no dia anterior, mas também da discussão, do debate e da análise de fatos e/ou situações que estão acontecendo, já aconteceram ou que possam acontecer”. Desse modo, existem muitos tipos de jornais, cada um destinado a um público diferente, com intenções também diferentes.

Concordamos com os apontamentos acima acerca das possibilidades do trabalho junto ao Jornal Escolar, principalmente na questão relativa à flexibilidade da mídia a ser produzida, de acordo com o perfil do público leitor e dos idealizadores do jornal; além da importância do debate e da reflexão sobre fatos atuais através da leitura de diversos

textos jornalísticos na sala de aula. Outro ponto importante se refere à diversidade de jornais e sua intencionalidade, visto que temos no Brasil, conforme nos lembra Baltar (2010), poucas famílias que controlam a indústria de mídia do país e as vozes que se opõem às posições defendidas por esses grupos dominantes encontram pouco ou nenhum eco. Desse modo, mais do que simplesmente identificar o tipo de mídia e seu público alvo, é essencial que se discuta aspectos relacionados ao papel e responsabilidade da mídia na sociedade.

“Leitura do mundo, leitura da palavra”: por uma pedagogia decolonial no ensino de leitura

A proposta de criação de um jornal escolar empreendida neste trabalho se alinha com práticas libertárias e decoloniais no ensino de línguas, refletindo as ideias de autores como Fanon (2008), Quijano (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2008). Através da promoção de uma educação que valoriza a diversidade cultural e o respeito às diferentes vozes e perspectivas, o jornal escolar não apenas instiga os/as estudantes a serem consumidores críticos de informações, mas também os incentiva a se tornarem agentes de mudança social.

A abordagem *decolonial*, em particular, enfatiza a importância de desafiar as estruturas de poder e os padrões eurocêntricos de conhecimento, reconhecendo a validade das diferentes epistemologias e experiências culturais. O jornal escolar, ao permitir que os/as estudantes compartilhem suas histórias, opiniões e perspectivas, contribui para a descolonização do currículo e para a construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória. Portanto, sua relevância transcende a mera alfabetização mediática, abrangendo uma dimensão mais ampla de empoderamento e transformação social.

Para Carvalho (2007),

a dinâmica do poder na produção de subjetividade através dos meios de comunicação - a mídia - seja ela impressa ou eletrônica, desempenha um papel no relevante que determina o que é certo e o que é errado, ou seja, um rumo para o homem moderno. Todos os processos de individualização do sujeito são promovidos pela sociedade. É uma máquina que dá sinais do que é verdadeiro e do que é falso (Carvalho, 2007, p. 160).

O autor destaca a influência poderosa da mídia na construção da subjetividade e na definição de padrões morais e comportamentais na sociedade moderna. Essa dinâmica de poder na produção de subjetividade é um tópico central nas discussões contemporâneas sobre comunicação e mídia. Autores como Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, por exemplo, publicada em 1977, argumentam que o poder não é apenas exercido de cima para baixo por instituições e autoridades, mas também se manifesta de maneira difusa e internalizada nas mentes das pessoas.

A mídia desempenha um papel fundamental nesse processo, moldando as percepções individuais e coletivas da realidade e influenciando as normas sociais. Como Carvalho (2007) observa, a mídia atua como uma “máquina” que sinaliza o que é considerado verdadeiro e falso, certo e errado. Isso não apenas molda as opiniões das pessoas, mas também afeta sua identidade e seus valores.

Nesse contexto, torna-se fundamental promover uma educação midiática e a leitura crítica da mídia nas escolas. Os jornais escolares desempenham um papel importante ao permitir que os/as estudantes explorem e analisem as mensagens veiculadas pela mídia, questionem narrativas dominantes e desenvolvam a capacidade de discernir *informações* confiáveis de *desinformação*.

Além disso, a abordagem crítica da mídia também está alinhada com os princípios da *educação libertária* e *decolonial* mencionados anteriormente. Ao capacitar os/as estudantes a questionar e desafiar o poder da mídia, os jornais escolares contribuem para uma educação que promove a *autonomia*, a *emancipação* e a *conscientização*, permitindo que os/as estudantes se tornem cidadãos críticos e ativos em uma sociedade cada vez mais mediada pela comunicação.

A análise de Guy Debord sobre a “sociedade do espetáculo” e suas críticas à mídia têm implicações significativas para o ensino de linguagem e para a perspectiva decolonial. Debord (1967) argumenta que o espetáculo, composto por imagens e relações sociais mediadas por elas, controla a subjetividade dos indivíduos na sociedade capitalista. Isso implica que a mídia desempenha um papel fundamental na construção de narrativas e na disseminação de ideologias que perpetuam o sistema de consumo e o poder dominante.

Do ponto de vista educacional, essa compreensão destaca a importância de promover a leitura crítica da mídia, não apenas para desafiar a influência opressora da sociedade de consumo, mas também para capacitar os/as estudantes a se tornarem sujeitos ativos na construção de suas próprias narrativas e identidades.

Além disso, essa abordagem também se alinha com os princípios da decolonialidade, que buscam questionar e dismantelar estruturas de poder coloniais e eurocêntricas. O entendimento de que a mídia desempenha um papel na reprodução de sistemas de opressão torna-se relevante ao discutir como as linguagens e as narrativas são usadas para controlar e marginalizar certos grupos sociais.

Assim, o ensino de linguagem deve ir além do mero domínio técnico da escrita e da leitura e abraçar uma abordagem crítica que permita aos/as estudantes questionar as mensagens veiculadas pela mí-

dia, reconhecer o poder das narrativas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, os jornais escolares podem desempenhar um papel importante ao fornecer um espaço para que os/as estudantes expressem suas vozes e desafiem as narrativas dominantes.

A relação entre escrita, mídia e educação, considerando, ainda, de forma correlacionada, os pressupostos de Quijano (2005), é uma questão crucial no contexto da *Educomunicação*. A escrita desempenha um papel fundamental na construção de conhecimento e na capacitação dos/as estudantes para participarem ativamente na sociedade. Quijano (2005), nesse sentido, argumenta que a modernidade colonial estabeleceu hierarquias de poder que continuam a afetar as dinâmicas sociais e culturais até hoje.

Outrossim, a Educomunicação busca promover uma abordagem crítica à escrita e à mídia, capacitando os/as estudantes a ler, interpretar e refletir sobre textos de maneira significativa. O baixo nível de compreensão e interpretação, mencionado por Caldas (2012), é um desafio a ser superado através de práticas educacionais que valorizem a leitura crítica e a escrita como ferramentas de emancipação.

Levando-se em conta O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), temos um exemplo de sistema de avaliação que exige habilidades de leitura e escrita dos/as estudantes. No entanto, tais práticas sociais vão bem além da mera decodificação de palavras; envolve a compreensão do contexto, a análise crítica das informações e a capacidade de formular argumentos sólidos, corroborando com o que Silva (2002) ressalta quando propõe que ambas são habilidades essenciais para a aprendizagem, e a Educomunicação busca fortalece-las capacitando os/as estudantes a se tornarem leitores críticos e escritores competentes.

Ler é, antes de tudo, compreensão. Diz-se que ao ler, o leitor tenta entender o mundo. De fato, o objetivo principal da leitura é entender os significados que foram esclarecidos ou perpetuados pelo discurso escrito, ou, dito de outra forma, entender as perspectivas que foram apresentadas por um determinado autor em uma determinada obra (Silva, 2002, p. 35).

Portanto, a relação entre *escrita, mídia e educação*, à luz das reflexões de Quijano (2005) sobre as dinâmicas coloniais, destaca a importância da Educomunicação como uma abordagem que busca desafiar as estruturas de poder opressoras, promovendo a emancipação dos/as estudantes por meio da leitura crítica e da escrita consciente.

À luz desta sociedade, é responsabilidade de professores/as e estudantes desenvolverem práticas de leitura crítica em sala de aula, entendendo as dinâmicas de poder implícita e explicitamente expressas no discurso, promovendo uma cultura de comunicação.

Como destaca Ismar de Oliveira Soares (2016), a educomunicação desempenha um papel crucial nesse contexto, proporcionando ferramentas para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ler uma variedade de fontes, especialmente a fim de produzir jornais em sala de aula e dialogar com os/as estudantes, permite que os/as professores/as entendam o contexto social em que estão imersos, enxergando como as influências do ensino são reveladas e percebendo como o conteúdo de aprendizagem é aplicado, possibilitando, assim, um maior engajamento dos/as estudantes.

A respeito do trabalho com o jornal escolar, nesse contexto, Ijuim (2002) destaca a amplitude desta estratégia, considerando-a mais do que uma simples ferramenta de ensino, e pontua: “o jornal escolar é um veículo rico nos processos de relacionamento humano, na medida em que pode transcender a eficiência e a eficácia sonhada pela Modernida-

de, para constituir-se em vivências para o ser humano” (IJUIM, 2002, p.38), ou seja, superando as noções de produtividade da lógica capitalista, o processo de criação de um jornal escolar pode colaborar para a humanização dos/as estudantes. Nessa perspectiva, autores como Boaventura de Sousa Santos (2008) e Frantz Fanon (2008), ao abordarem as questões de descolonização e emancipação, ressaltam a importância de práticas pedagógicas que valorizem as vivências e conhecimentos locais, contribuindo para uma educação inclusiva e emancipatória.

O jornal escolar, ao permitir a expressão das vozes dos/as estudantes e a reflexão sobre suas realidades, alinha-se com os princípios da pedagogia decolonial, promovendo uma educação mais humanizada e comprometida com a justiça social. A perspectiva da *Educomunicação* compreende o jornal escolar não como mero instrumento, mas enquanto espaço de discussão e problematização da realidade, assim como meio fundamental para a ampliação do conhecimento de gêneros e da mídia. Para Elias (2004, p. 03), “um jornal não vive só dos episódios acontecidos no dia anterior, mas também da discussão, do debate e da análise de fatos e/ou situações que estão acontecendo, já aconteceram ou que possam acontecer”. Desse modo, existem muitos tipos de jornais, cada um destinado a um público diferente, com intenções também diferentes.

Corroboramos com os apontamentos acima acerca das possibilidades do trabalho junto ao jornal escolar, principalmente na questão relativa à flexibilidade da mídia a ser produzida, de acordo com o perfil do público leitor e dos idealizadores do jornal; além da importância do debate e da reflexão sobre fatos atuais através da leitura de diversos textos jornalísticos na sala de aula. Outro ponto importante se refere à diversidade de jornais e sua intencionalidade, visto que temos no Brasil, conforme nos lembra Baltar (2010), poucas famílias que controlam

a indústria de mídia do país e as vozes que se opõem às posições defendidas por esses grupos dominantes encontram pouco ou nenhum eco.

Desse modo, mais do que simplesmente identificar o tipo de mídia e seu público-alvo, é essencial que se discuta aspectos relacionados ao papel e responsabilidade da mídia na sociedade. Autores como Boaventura de Sousa Santos (2008) e Aníbal Quijano (2005), ao abordarem a questão da *colonialidade* e do *poder* na produção de subjetividade, destacam a importância de se questionar e problematizar as narrativas hegemônicas veiculadas pela mídia, buscando promover uma perspectiva mais plural e crítica no processo educacional. O jornal escolar, ao fomentar o debate sobre a mídia e suas influências, contribui para uma educação que considera as complexidades da sociedade contemporânea e busca a descolonização das mentes e das narrativas.

Diante do exposto, torna-se evidente que o jornal escolar desempenha um papel crucial na promoção da leitura e escrita crítica, na formação de cidadãos conscientes e na reflexão sobre a influência da mídia na sociedade. No entanto, para explorar mais profundamente essas questões e compreender como o jornal escolar pode ser eficaz na educação emancipatória, é fundamental direcionar nosso olhar para os resultados e discussões dessa pesquisa.

A partir de uma abordagem que integra as perspectivas de autores como Paulo Freire, Ismar Soares, Boaventura de Sousa Santos e outros que destacam a importância da decolonialidade e da Educomunicação, esta pesquisa busca analisar como o jornal escolar pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para desenvolver a leitura crítica e a consciência social entre os/as estudantes. Nas próximas seções, exploraremos detalhadamente a metodologia adotada e os procedimentos de coleta e análise de dados contribuindo assim para uma compreensão mais abrangente dessa temática e suas implicações no contexto educacional brasileiro.

Resultados e discussão

Na condução da pesquisa elegemos, para o presente estudo de caso, dois estudantes matriculados no Ensino Médio Técnico-Profissionalizante de uma instituição pública federal em Itaporanga, na Paraíba. O método empregado incluiu a observação participante, a aplicação de um questionário e a análise das produções individuais dos/das estudantes. Esse conjunto de técnicas permitiu investigar o impacto da produção do jornal na compreensão e construção do conhecimento sobre leitura. Quando questionados sobre **o que a leitura representa para eles**, os/as estudantes expressaram suas visões:

Resposta 1: Vejo a leitura como um processo complexo que vai além da simples decodificação de palavras. É uma atividade que envolve interpretação e compreensão, contribuindo para a ampliação do conhecimento, a exploração de diferentes perspectivas e o desenvolvimento de habilidades críticas de análise e reflexão (**Fernando**).

Resposta 2: Para mim, a leitura é como abrir portas para um mundo. É uma jornada de descobertas e aprendizados, proporcionando conexões com diversas culturas, ideias e emoções. Através da leitura, expandimos nossa visão de mundo e enriquecemos nossa bagagem intelectual (**Ruth**).

Ambos os estudantes, **Ruth e Fernando**, expressam visões bastante positivas e abrangentes sobre o papel da leitura em suas vidas, destacando aspectos como interpretação, compreensão, ampliação do conhecimento, exploração de diferentes perspectivas, desenvolvimento de habilidades críticas, descobertas, aprendizados, conexões culturais, enriquecimento intelectual e expansão da visão de mundo.

Embora tenham focado em aspectos diferentes, **Ruth e Fernando** experimentaram um impacto significativo em suas práticas de leitura devido à sua participação no *Jornal ITA*, embora tenham focado em aspectos diferentes.

Para **Ruth**, a leitura é uma “jornada de descobertas e aprendizados” que “abre portas para um mundo”. Ela destaca a conexão com diversas culturas, ideias e emoções, o que indica uma forte ênfase na ampliação de horizontes e na compreensão empática de diferentes realidades.

Sua experiência com o *Jornal ITA* parece ter proporcionado uma exposição a uma variedade de conteúdos, notícias e perspectivas. Isso contribuiu para ampliar sua visão de mundo, enriquecendo sua bagagem intelectual e fortalecendo sua capacidade de compreender e se conectar com diferentes contextos.

A diversidade de conteúdo do jornal possibilitou a **Ruth** explorar novos horizontes, desenvolvendo empatia e compreensão em relação a realidades diversas, o que é fundamental para uma visão mais ampla e inclusiva.

Já para **Fernando**, a leitura é um processo complexo que vai além da decodificação de palavras, envolvendo análise e interpretação. Ele ressalta a ampliação do conhecimento e a exploração de diferentes perspectivas como benefícios da leitura, indicando um enfoque mais crítico e analítico.

Sua participação no *Jornal ITA* parece ter aprimorado suas habilidades de análise e interpretação de textos, permitindo-lhe explorar temas variados e aprofundar seu entendimento sobre diferentes assuntos. Ele também desenvolveu habilidades críticas de avaliação de informações, essenciais em um mundo complexo e informativo.

A experiência de **Fernando** com o jornal o levou a compreender a leitura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de uma

visão crítica e reflexiva do mundo ao seu redor, contribuindo para sua capacidade de navegar em contextos complexos e multidimensionais.

Em um *segundo momento* perguntamos de que forma **a leitura pode ajudar a expandir a suas visões de mundo:**

Resposta 1: acredito que a leitura é uma poderosa ferramenta para expandir nossa visão de mundo. Ela vai muito além da simples decodificação de palavras; envolve interpretação, compreensão e reflexão crítica. Ao ler, somos expostos a diferentes realidades, perspectivas e ideias, o que nos permite ampliar nossos horizontes e desenvolver uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo ao nosso redor. A leitura nos ajuda a explorar novos temas, a entender melhor as complexidades da sociedade e a refletir sobre questões importantes. Ela também contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas de análise, avaliação e pensamento independente, capacitando-nos a tomar decisões informadas e a formar opiniões fundamentadas. Em resumo, a leitura é uma jornada enriquecedora que nos permite expandir nossa visão de mundo de maneiras inimagináveis **(Fernando)**.

Resposta 2: a leitura nos permite mergulhar em diferentes culturas, ideias e emoções, proporcionando uma jornada de descobertas e aprendizados constantes. Ao ler, conseguimos nos conectar com pessoas e realidades distantes, desenvolvendo empatia, compreensão e tolerância. A diversidade de conteúdos disponíveis na leitura nos estimula a explorar novos horizontes, a questionar nossas próprias crenças e a ampliar nossa bagagem intelectual. A leitura nos leva a refletir sobre questões complexas e a ver o mundo sob diversas perspectivas, enriquecendo assim nossa visão de mundo e nossa capacidade de compreender a complexidade da vida **(Ruth)**.

A perspectiva de Bakhtin sobre a leitura enfatiza o papel ativo do leitor no processo de interpretação e compreensão dos textos, consi-

derando a leitura como um diálogo entre diferentes vozes e pontos de vista. Ao analisar as respostas de **Fernando e Ruth** à pergunta sobre como a leitura expande suas visões de mundo, podemos identificar elementos que refletem essa visão bakhtiniana:

Fernando enfatiza que a leitura vai além da decodificação de palavras, envolvendo interpretação, compreensão e reflexão crítica. Ele destaca a exposição a diferentes realidades, perspectivas e ideias proporcionada pela leitura. Esse aspecto está alinhado com a ideia de Bakhtin de que a leitura nos permite participar de um diálogo cultural mais amplo, onde diferentes visões de mundo são discutidas e contestadas.

Por outro lado, **Ruth** destaca que a leitura é uma jornada de descobertas e aprendizados constantes, conectando-nos com diversas culturas, ideias e emoções. Ela ressalta que a diversidade de conteúdos disponíveis na leitura nos estimula a questionar nossas próprias crenças e a ampliar nossa bagagem intelectual. Essa abordagem está em consonância com a visão de Bakhtin de que a leitura nos desafia a reavaliar nossas perspectivas e a considerar diferentes pontos de vista.

Assim, tanto **Fernando** quanto **Ruth** percebem a leitura como um processo dinâmico e enriquecedor que nos conecta com diferentes visões de mundo, estimula a reflexão crítica e nos desafia a considerar a complexidade da vida e da sociedade. Essas ideias refletem a perspectiva *bakhtiniana* sobre a leitura como um diálogo ativo e polifônico, onde múltiplas vozes e perspectivas coexistem e interagem para enriquecer nossa compreensão do mundo.

Em um **terceiro momento**, questionamos **qual é o maior benefício que a leitura pode trazer:**

Resposta 1: O maior benefício que a leitura pode trazer, para mim, é a capacidade de descolonizar nossas mentes e visões de mundo. A leitura nos permite acessar vozes, narrativas e conhe-

cimentos que desafiam as estruturas dominantes e coloniais de pensamento. Ao explorarmos autores e conteúdos que representam diferentes culturas, experiências e perspectivas, estamos desmantelando as narrativas hegemônicas e ampliando nosso entendimento sobre as complexidades das relações sociais, históricas e culturais. A leitura, então, se torna uma ferramenta poderosa para a descolonização do conhecimento, o questionamento das hierarquias e a construção de uma visão de mundo mais inclusiva e emancipatória (**Fernando**).

Resposta 2: O maior benefício da leitura reside na possibilidade de desconstruir as narrativas coloniais e reconstruir narrativas plurais e diversas. A leitura nos permite mergulhar em perspectivas marginalizadas, vozes silenciadas e histórias não contadas, capacitando-nos a compreender e questionar as estruturas de poder e dominação. Ao acessarmos autores e conteúdos que representam a diversidade humana, estamos contribuindo para a descolonização do saber, a valorização de conhecimentos subalternizados e a construção de um mundo mais justo e equitativo. Assim, a leitura se torna uma ferramenta essencial para a resistência, a transformação e a criação de futuros mais plurais e democráticos (**Ruth**).

Fernando, ao mencionar que a leitura pode descolonizar nossas mentes ao acessar vozes e narrativas que desafiam as estruturas coloniais de pensamento, alinha-se com a visão de Mignolo (2005) sobre a necessidade de desconstruir a colonialidade do saber. Sua abordagem também ecoa a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2008) sobre a importância de uma epistemologia do Sul que valorize diferentes formas de conhecimento e sabedoria não ocidentais.

Da mesma forma, **Ruth** destaca que a leitura pode contribuir para desconstruir narrativas coloniais e reconstruir narrativas plurais e diversas, alinhando-se com a visão de Mignolo (2005) sobre a descolonização do conhecimento e a valorização de saberes marginalizados. Sua

ênfase na construção de um mundo mais justo e equitativo também ressoa com a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2008) sobre a necessidade de um pluralismo epistemológico que reconheça a diversidade de perspectivas e saberes.

Mignolo (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2008) argumentam a favor de uma abordagem decolonial que desafia as estruturas dominantes de conhecimento e valoriza a diversidade de perspectivas e saberes. Eles destacam a importância de desconstruir narrativas coloniais e dar voz a conhecimentos subalternizados, contribuindo assim para a construção de uma visão de mundo mais justa e inclusiva.

Em síntese, as respostas de **Fernando e Ruth** sobre os benefícios da leitura estão alinhadas com as perspectivas sobre a decolonialidade, destacando a leitura como uma ferramenta poderosa para a descolonização do conhecimento, a valorização de perspectivas plurais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e emancipatória.

As contribuições teóricas da Educomunicação por Soares (2011) e Xavier (2020) enfatizam a integração entre educação e comunicação, a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e a importância da reflexão crítica e da apropriação crítica da mídia. Ao analisarmos as respostas dos questionários sobre a **leitura** como uma ferramenta para expandir visões de mundo e como maior benefício, vemos como esses princípios se manifestam:

Fernando percebe a leitura como uma poderosa ferramenta para desenvolver uma visão crítica e reflexiva do mundo, destacando a importância da interpretação, compreensão e reflexão crítica na leitura. Sua visão está alinhada com a educomunicação de Soares (2001), que enfatiza a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento, e com a proposta de Xavier (2020) sobre a importância da apropriação crítica da mídia.

Por outro lado, **Ruth** vê a leitura como uma jornada de descobertas constantes, conectando-se com diferentes culturas e perspectivas, ampliando a bagagem intelectual e a capacidade de reflexão sobre questões complexas. Sua abordagem reflete a educomunicação de Soares ao valorizar as experiências e vozes dos participantes e também se relaciona com a proposta de Xavier (2020) sobre a necessidade de uma educação midiática que promova a reflexão crítica e a participação social.

Assim, as respostas de **Fernando e Ruth** evidenciam como a leitura, quando vista sob a perspectiva da educomunicação, se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma visão crítica, reflexiva e participativa do mundo, capacitando os indivíduos a compreenderem e atuarem de forma crítica na sociedade contemporânea. Essa análise ressalta a importância da Educomunicação como um campo teórico-prático relevante para promover uma educação mais inclusiva, participativa e reflexiva.

As respostas dos questionários sobre a leitura também refletem as contribuições teóricas da teoria dialógica da linguagem. **Fernando** destaca a interpretação e compreensão crítica na leitura, alinhando-se à ideia de dialogismo entre diferentes vozes na interpretação de textos. **Ruth** enfatiza a diversidade de conteúdos na leitura, o que estimula a reflexão sobre diferentes perspectivas, também em consonância com a visão de múltiplos discursos em interação.

Ambos percebem a leitura como um processo dinâmico de interação e troca de significados, onde o leitor dialoga com o texto e com diferentes vozes presentes nele. Essa perspectiva dialógica amplia a compreensão da leitura como um espaço rico em interpretações e significados diversos, contribuindo para uma visão mais abrangente do mundo e das experiências humanas.

Considerações pontuais, não finais

A experiência de trabalho com o jornal escolar ITA trouxe significativos impactos nas práticas de leitura dos estudantes, refletindo tanto aspectos decoloniais quanto a compreensão da interação da linguagem, conforme abordado ao longo deste artigo. A análise das respostas dos questionários revelou uma transformação profunda na maneira como os estudantes percebem e se relacionam com a leitura, destacando o papel fundamental do jornal como agente de mudança e ampliação de horizontes.

Em primeiro lugar, é notável o impacto decolonial na visão dos estudantes sobre a leitura. A percepção da leitura como uma ferramenta para descolonizar mentes e visões de mundo, como destacado por Fernando, evidencia a conscientização dos alunos sobre a importância de acessar vozes e narrativas que desafiam as estruturas coloniais de pensamento. A leitura, nesse sentido, torna-se uma poderosa aliada na desconstrução de narrativas hegemônicas e na construção de uma visão de mundo mais inclusiva e emancipatória.

Por outro lado, a compreensão da interação da linguagem também se destaca nas considerações dos estudantes. A ênfase na leitura como um processo de diálogo constante entre diferentes vozes e perspectivas, conforme observado nas respostas de Ruth, revela a internalização da visão dialógica da linguagem de Bakhtin (2003) e Volóshinov (2017). Os estudantes passam a enxergar a leitura como um espaço dinâmico de interação e troca de significados, onde múltiplas vozes coexistem e enriquecem a compreensão do mundo.

Além disso, as respostas dos estudantes evidenciaram uma ampliação das práticas de leitura para além da simples decodificação de pa-

lavras. A leitura passou a ser encarada como uma jornada enriquecedora de descobertas, aprendizados e conexões com diferentes culturas, ideias e emoções. Essa mudança de perspectiva demonstra a capacidade do trabalho com o jornal escolar em estimular a curiosidade, a reflexão crítica e a busca por conhecimentos diversos.

Em suma, o trabalho com o jornal ITA teve um impacto profundo e positivo nas práticas de leitura dos/as estudantes, proporcionando uma visão mais ampla e crítica do mundo, ao mesmo tempo em que fortaleceu a compreensão da linguagem como um processo dialógico e interativo. Essa experiência ressalta a importância de estratégias educacionais que valorizem a diversidade de vozes, promovam a desconstrução de paradigmas dominantes e incentivem a participação ativa dos/as estudantes na construção do conhecimento e da sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306 [1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BALTAR, M. *Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares*. Letras, Santa Maria, v. 20, n.40, jan./jun. 2010, p. 177-190

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 [1967].

FREINET, Celéstin. *O Jornal Escolar*. Lisboa: Ed. Estampa, 1974.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

IJUIM, Jorge Kanehide. *Jornal e vivências humanas: um roteiro de viagem*. São Paulo. ECA/USP. Tese de doutorado, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.118-142.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

XAVIER, Manassés Moraes. *Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva*. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande, PB: EDUF-CG, 2020. 256p.

Recebido em: 24/03/2024

Aprovado em: 23/04/2024

Licenciado por



Homoerotism in *Call me by your name*, by André Aciman

Homoerotismo em *Me chame pelo seu nome* de André Aciman

 Giovane Alves de Souza

 Hélio Vieira da Silva

Resumo: É um fato inegável que o número de obras homoeróticas tem crescido nas últimas décadas de acordo com muitas razões que incluem, por exemplo, a Revolução Sexual iniciada nos entornos dos anos 70, bem como a despatologização da atração física e afetiva pelo mesmo sexo e/ou gênero. Além disso, outros aspectos importantes foram os movimentos para enfatizar a chamada “Revolução Sexual”, como parte dos Estudos de Gênero, liderada principalmente pela comunidade LGBTQIA+ e, conseqüentemente, o afrouxamento, ainda que resistente, da represália social contra as formas antes consideradas desviantes de sexualidade. Portanto, objetivamos analisar *Me chame pelo seu nome* (2007), de André Aciman, que narra a atração e desejo entre o narrador-personagem Elio, um rapaz italiano de dezesseis anos, e Oliver, um estudante estadunidense de vinte e quatro. Para tal proposta, consideramos como suporte teórico autores como Bataille (2020), Costa (1992), Barcellos (2006), Foucault (2020) e Richardson e Robinson

Giovane Alves de Souza. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da UEPB, onde desenvolveu pesquisa na área de Literatura, Memória e Estudos Culturais. É professor substituto da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. Email: giovaneuepb1@servidor.uepb.edu.br

Hélio Vieira da Silva. Graduado em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba. Email: helio.silva@aluno.uepb.edu.br

(2020), de modo a compreender como o conceito de homoerotismo pode ser interpretado na obra considerando desejo, continuidade, vontades internas e, especialmente, demonstrará como a morte desempenha um papel principal nos movimentos eróticos.

Palavras-chave: *Me chame pelo seu nome*; Homoerotismo; Desejo.

Abstract: It is an undeniable fact that the number of homoerotic novels has been growing in the last decades according to many reasons that include, for instance, the Sexual Revolution started around the '70s, as well as the despathologization of same-sex and/or gender physical and affective attraction. Besides that, other important aspects were the movements to highlight the so-called "The Sexual Revolution", as part of Gender Studies, led mainly by the LGBTQIA+ community and, consequently, the fleetingness, yet resistant, of society reprisal towards the so-considered deviant manifestation of sexualities. Therefore, we aim to analyze *Call me by your name* (2007), by André Aciman, that narrates the desire and attraction between its narrator-character Elio, a seventeen year-old Italian young boy, and Oliver, a twenty-four year-old American student. For this purpose, we consider as theoretical support of authors as Bataille (2020), Costa (1992), Barcellos (2006), Foucault (2020) and Richardson e Robinson (2020), in order to understand how the concept of homoerotism can be interpreted on this novel considering desire, continuity, internal urges and, specially, will demonstrate how death displays a key role on erotic movements.

Keywords: *Call me by your name*; Homoerotism; Desire.

Pre-coquere¹

It is possible to affirm that the number of literary productions that, despite the most diverse origins and configurations, might belong to the category of homoerotic pieces have grown enormously in the last decades. That is, those within two characters and, in some cases, three or more, considering the fact these individuals are (self)identified with the same gender or sex, engage in whether loving/affective or sexual relationships, sometimes both. Titles such as *The Picture of Dorian Gray* (1890) and *Maurice* (1971) as well as recent titles such as *Brokeback Mountain* (1997) and *Aristotle and Dante discover the truths of the universe* (2012) for instance, have surfaced and flourished.

Therefore, in this current context, we have seen André Aciman's masterpiece, *Call me by your name* (2007), emerging. The plot surrounds the subterfuge of young Elio Pearlman, who lives endless summers in southern Italy with his parents in the early 1980s. Every year, Samuel, Elio's father, hosts at their house one graduate student from different countries that can develop academic research and postgraduate works while assisting Samuel on his daily correspondence. They live jumping from one *dinner drudgery* to another until the summer when an American student called Oliver comes in and everything starts to change. Oliver's self-confidence as well as billowy shirts catch Elio's interest since the first sight and, to his and the reader's surprise, Oliver does develop very similar feelings.

In this sense, this research analyzes, reasoned on authors such as Bataille (2020), Costa (1992), Barcellos (2006) and Foucault (2020), how the two main characters, Elio and Oliver, manifest or not their ho-

1. The Latin word that means precocious, in this case, refers to the introductory theoretical discussion as it precedes the main discussion.

moerotism throughout their words and actions towards each other. In order to fulfill this main purpose, we aim to establish parallels between the relationship between the protagonists to the model of Ancient-Greek *pederastia* in accordance to Foucault (2020) proposals related to the *erômenos* and *erastês* relationship; at the same time, the discussions progress in order to analyze, within the context of erotism as proposed by Bataille (2020) as well as Homoerotism as suggested by Costa (1992), how the protagonists' desire movements are strictly connected to death as an epistemological category considering the battle discontinuous creatures develop in an attempt to achieve continuity.

For that purpose, it makes necessary a previous reading of the novel through the lens of analysis, especially homoerotism as set out by Costa (1992). In other means, the data will be collected through reflexive and analytical reading of the novel, in accordance with the theoretical contributions. It will be identified as data to research any and every literary element (character, plot, time etc.) that can support and/or be supported by the theoretical texts.

This analysis, using a qualitative approach, intends to research, analyze and interpret a bibliographical work. Therefore, it manifests a qualitative nature, according to Gerhardt & Silveira (2009) is not concerned about numbers or quantities, on the other hand, and does concern argumentation about ideas. Still to Gerhardt & Silveira (2009, p. 31 apud Minayo, 2001), this type of research aims “the universe of meaning, reasons, aspirations, beliefs, values and attitudes, which corresponds to a deeper place in relationships”².

In the first section, we will reflect theoretically on how to create an operational approach to analyze the novel. In the section entitled “If

2. “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”, in the original.

not now, when?”, we will present the analysis of the *corpus* data. The third and last section concerns final thoughts as well as brief review to this investigation.

The bottom of discussion

This section will be organized in the following manner: firstly, it will be discussed how language produces and affects our perspective concerning a subject to decide (or not) which term would be more appropriate to describe the characters’ relationships; in the second section, we intend to briefly summarize, under the light Battaile (2020) the concept of desire.

Elaborating an operational approach

Many terms have been used so far to address the fact that two men can engage into a relationship and, in other times, even the absence terminology as in “the love that dares not speak its name”, concept introduced by Lord Alfred Douglas, English writer Oscar Wild’s affair, in 1892 in his poem *Two loves* in an attempt to address a type of connection that was considered culturally unpronounceable. As pointed out by Costa (1992), the usage of different words to refer to these relationships produce different types of subjectivities and, yet different forms of identification from the subjects to them.

The author also affirms “we are what language allows us; we believe in what it allows us so and just language can make us accept something as familiar, natural, or the opposite, repudiate as strange, abnormal

or threatening”³ (Costa, 1992, p.18, our translation), namely, language not only voices the subject’s internal worlds, but also produces realities and the world around them. Furthermore, lexical expressions are supposedly a tool that can be used to recognise other individuals and how they behave together to their manner of thinking.

In this sense, what Costa (1992) wants to highlight is that a specific term refers back to the time as context it was created and, therefore, produces an identity that is evoked every time this concept is used to refer to a subject. In the case when the terms homosexuality/homosexualism are utilized, they are evoking the figure of the XIX century “homosexual” depicted by the medical language; a mentally ill person interned in a psychiatric clinic to be “cured” and studied.

This might prove right one of the assumptions of this research concerning the fact neither the *CMBYN*⁴ characters nor its author made it necessary to point out a designation for what Elio and Oliver feel towards each other; it is not necessary to name what they feel because, when we name it, we confine it.

Nevertheless, it is also demanding to mention that the absence of terms also produce realities and subjectivities, therefore, one cannot delimit where this lack of self-designation from the characters is a refusal to decrease their possibility of manifesting desire or if they are remaining it to the “closet”, in this sense, Barcellos (2006) affirms

The “closet” is, therefore, a structure that hides at the same time exposes homoeroticism, in the manner it imprisons in a discursive economy in which silence and speaking, the game of saying or not, knowing and

3. “Nós como ele somos aquilo que a linguagem nos permite ser; acreditamos naquilo que ela nos permite acreditar e só ela pode fazer-nos aceitar algo do outro como familiar, natural, ou pelo contrário, repudiá-lo como estranho, antinatural e ameaçador”, in the original.

4. Henceforth, abbreviation for *Call me by your name* (2007).

being unknown, implicit or explicit, point to complex configurations of identity, subjectivity, truth, knowledge and language, that cross all cultural tissue of modernity and resonate on social and personal life scale (Barcellos, 2006, p. 61 – our translation)⁵.

It is important to mention that, although, in some manner, the main character seems to show awareness of what sort of subjectivity his desire produces, or at least of his own, in passages as, for instance, “that someone else in my immediate world might like what I liked, want what I wanted, *be who I was*.” (Aciman, 2007, p. 24 - our emphasis), he does not seem to bother mentioning a category or concept for it.

The only time their relationship is expressed under a term in the novel is when Samuel, Elio’s father, describes what they had as a “nice friendship” (Aciman, 2007, p. 198) which, despite the fact of reducing the potential of homoerotic relationships, for a very long time was the title used to describe these subjectivities and their interconnections. In this sense, Trevisan (2018) affirms:

If the cultural standardisation of sexuality in many occasions produced the desire for non-interchangeable forms, the nature of every subject might propose the opposite: a desirable universe almost unlimited within its inventiveness. The sublimation of the so-called “perversions” show how desire always finds its ways, even against the tide (Trevisan, 2018, p. 29)⁶.

5. “O ‘armário’ é assim uma estrutura que esconde e ao mesmo tempo expõe o homoerotismo, na medida em que o aprisiona numa economia discursiva em que o silêncio e a fala, o jogo entre dizer e não dizer, saber e não saber, implícito e explícito, apontam para complexas configurações entre identidade, subjetividade, verdade, conhecimento e linguagem, que atravessam todo o tecido cultural da modernidade e têm profundas ressonâncias na vida social e pessoal”, in the original.

6. “Se as padronizações culturais da sexualidade muitas vezes reduziram o desejo a formas não intercambiáveis, a natureza de cada indivíduo pode propor o contrário: um universo desejante quase ilimitado na sua inventividade. As sublimações e as chamadas “perversões” mostram como o desejo sempre encontra seus caminhos, mesmo contra a corrente”, in the original.

By other means, what Trevisan (2018) highlights is that our desires are stronger and move way further than cultural structures prescribe in this attempt to (re)produce commodities in an essentialist perspective, to paraphrase the Marxian thought; therefore, acts in a liberatory as well as potentially subversive movement against the frameworks of each period. In Samuel's, the protagonist's father, words, "Nature has cunning ways of finding our weakest spot" (Aciman, 2007. p. 180). That is, these urges work as force that comes from our subconscious, to recall the Freudian thought, and are more complex than human comprehension might have shed light upon.

Desire as a way to draw the last breath

In his concerns, Bataille (2020) starts by defining the terms he introduced as: discontinuous and continuous creatures. The former, regards the whole group of beings that do not manifest immortality and, consequently, die, this includes all humankind, for example, the latter, the creatures that have the capacity to overcome death, that is, no known form of life has yet achieved so. Thereupon,

The problem emerged face to death, which precedes apparently the discontinuous creature in the continuity of being. This point of view does not oppose the principle of spirit, however death, as destruction of a discontinuous being, does not affect the continuity of being at all, that exists, usually, outside us. I do not forget, in the desire for immortality, what is on the game is the preoccupation to ensure survival in discontinuity – the survival

of the personal matter -, but I put this subject aside (Bataille, 2020, p. 48 – our translation and emphasis)⁷.

It is possible to infer, hence, that death plays an important key in this phenomenon, as it is the drawing line between continuity and discontinuity, functioning like a violent wreck for the desperation of the second for living eternally, as pointed out by Bataille (2020). Accordingly, the reproductive cycles, sexual and asexual, emerge as results of this natural urge of discontinuous life forms for continuity. They do accomplish their aim, yet, partially as long as the survival of the species is guaranteed through the death of the individuals.

In this regard, what is stated about another term, erotism, is very close to the first (desire):

The essence of erotism is, thus, to be transgressive for excellence, once it is the result of human sexual activity as pleasure and, at the same time, awareness of the interdict. [...] That point when human kind is at the same time social and animal, human and nonhuman, beyond themselves (Bataille, 2020, p. 35 – our translation)⁸.

The way discontinuity found to ensure continuity is by reproductive cycles that produce prole in order to maintain life breathing. If we pro-

7. “O problema surgiu diante da morte, que precipita aparentemente o ser descontínuo na continuidade do ser. Esta maneira de ver não se impõe desde o princípio ao espírito, entretanto a morte, sendo a destruição de um ser descontínuo, não afeta em nada a continuidade do ser, que existe, geralmente, fora de nós. Eu não esqueço que, no desejo de imortalidade, o que entra em jogo é a preocupação de assegurar a sobrevivência na descontinuidade – a sobrevivência do ser pessoal—, mas eu deixo a questão de lado”, henceforth translation by Fernando Scheibe.

8. “A essência do erotismo é, assim, ser a transgressão por excelência, dado que ele é resultado da atividade sexual humana enquanto prazer e, ao mesmo tempo, consciência do interdito. [...] Aquele ponto em que o homem é ao mesmo tempo social e animal, humano e inumano, além de si mesmo”.

gress on Bataille's (2020) discussion, it is possible to affirm for its closeness to death, society created many interdicts regarding sexual activity.

Some transgressions, for what he titled interdicts, however, are very common and sometimes even socially conventional. This comes from sexual activity for reproduction itself: a male and female that unite their body and fluids in order to produce offspring. On the other hand, all the other types of intercourse and copulation were socially excluded as a type of transgression that could not be tolerated. As "the mechanisms of discursive constructions, present in social institutions, dominate the individuals and incentive them to interiorize the formula of gender exclusion which are outside the heterosexual norm" (Camargo, 2017, p. 15 – our translation)⁹.

Oppositely, desire, as Bataille (2020, p. 13) affirmed, manifests, as "in order to make it clear within them what is on purpose [of desire] is always to replace the isolation of creature, in its discontinuity, by a feeling of deep continuity"¹⁰. In this context, erotism emerges as the machinery, internal urge, that drives these discontinuous creatures towards sexual activity and, hence, survival despite its transgressive nature.

Methodology

This research has a bibliographical nature, once, according to Gil (2017) this type of inquiry concerns "a material already existing, composed mainly by books and scientific articles. Although almost every research needs some type of work of this nature, there are researches

9. "Os mecanismos de construções discursivas, presentes nas instituições sociais, dominam os sujeitos e os incentivam a interiorizar as formas de exclusão de gênero que foge da norma heterossexual"

10. "a fim de deixar bem claro que nelas o que está sempre em questão é substituir o isolamento do ser, a sua descontinuidade, por um sentimento de continuidade profunda".

developed exclusively from bibliographical foundations” (Gil, 2017, p. 33)¹¹. Yet, to Gil, researches such as these “are also produced specially based on material already published, researches related to the proposals of a certain author and aims to analyze different positions in relation to a certain subject” (Gil, 2017, p. 33)¹². In our case, the material already produced, in Gil’s (2017) words, relates to *CMBYN* which was published in 2007.

In addition, Durão (2020) proposes in his thesis that literary research can “be expressed through the following equation: *literary research = interpretation + academic apparatus*. This formula, however, must be considered in dynamics, once the addition here alters the meaning of the items when taken individually” (Durão, 2020, p. 20 - emphasis by the author)¹³. Still to the author, if the movements of interpretation demand some freedom in order to flourish, on the other hand, it is imperative that these movements be reasoned on previous literature in order to facilitate the interpretation itself.

It is proposed to study André Aciman’s romance *Call me by your name* (2007), it intends to address the novel as well as its elements, from two different perspectives: firstly, we aim to establish parallels between the relationship between the protagonists to the model of Ancient-Greek *pederastia* in accordance to Foucault (2020) proposals related to the *erômenos* and *erastês* relationship; at the same time, the

11. “Um material já existente, composto principalmente por livros e artigos científicos. Embora quase toda pesquisa necessita de algum tipo de trabalho dessa natureza, existem pesquisas desenvolvidas exclusivamente de fundações bibliográficas”, in the original.

12. “Também são elaboradas principalmente com base em material já publicado, as pesquisas referentes ao pensamento de determinado autor e as que se propõem a analisar posições diversas em relação a determinado assunto”, in the original.

13. “Ser expressada pela seguinte fórmula: *pesquisa literária = interpretação + aparato acadêmico*. A fórmula, no entanto, deve ser considerada de modo dinâmico, pois a adição aqui altera o sentido dos itens quando tomados isoladamente”, in the original.

discussions progress in order to analyze, within the context of erotism as proposed by Bataille (2020) as well as Homoerotism as suggested by Costa (1992), how the protagonists' desire movements are strictly connected to death as an epistemological category considering the battle discontinuous creatures develop in an attempt to achieve continuity.

Therefore, the *corpus* data was collected through two means: a) compulsory reading of the novel to be analyzed; b) reading and further interpretation of the novel, in the perspective of Homoerotism within Gender Studies, were made considerations especially under the light of philosophers as Foucault and Bataille, having on the horizon the aim to investigate the web made of desire and death the protagonists build through their erotic movements.

If not now, when?

If one looks back in history, it would be possible to affirm that not always homoerotic relationships were perceived with such negative value as in Judaic-Christian societies of today, instead, in some periods and cultures it has been even emphasized and cultivated.

As proposed by Foucault (2020), the Ancient-Greek civilization had a very distinctive way of dealing with relationships between two men as they “were considered totally normal and even part of their condition” (p. 240). Indeed, homoerotic connections among men were socially common and intertwined with status, power and, even, shaping of new citizens to the Greek polis.

In spite of a strict configuration as well as stylistics: the receptive role usually being frowned upon, disqualification of effeminate men, limited by age, in other words, an older man entitled as *erastês* would court his younger apprentice known as *erômenos* in order to introduce

the later to social and civil life, and, finally, set to last until the *erômenos* becomes a fully grown-up man; an older male cultivating the love of his lad would not be uncommon. To Ancient-Greece civilians, cultivating the love for a subject of the same sex or opposite was a free choice concerning what was beautiful there was to be desirable.

In spite of being a fictional work, it is not possible to go unnoticed how the protagonists of *CMBYN* relationship resembles the Greek model of *pederastia*¹⁴. The narrator is a few years younger than his affair, Oliver, and, through the novel, the latter is responsible for introducing Elio to adult life as long as the protagonist seems not to share much knowledge concerning intercourse and adulthood in general. In his own words, the main character declares “I’m not wise at all. I told you, I know nothing. I know books, and I know how to string words together—it doesn’t mean I know how to speak about the things that matter most to me” (Aciman, 2007, p. 64).

Additionally, for this model of relationship, as argued by Foucault (2020), in the *erastês* and *erômenos* bond, the courtship displays a vital element as:

The first (*erastês*) stands in the position of initiative, he chases, what promotes rights and duties: he has to show his ardour, and also moderate it; he gives gifts, offers services; has functions to execute in relation to his affair; and all of these actions enable him to expect the just reward; the later (*erômenos*), who is loved and courted, must avoid to give way easily; must also avoid accepting too many different honours, accept their favours blindly or moved by interest, without putting to prove the worth of their

14. This term is originally used to describe homoerotic relationships between an adult man and a teenager in Ancient-Greek civilization.

partner; also must manifest recognition for what the lover did for him (Foucault, 2020, p. 242)¹⁵.

It is possible to infer that the novel also manifests this ritual of courtship in a diversity of elements. The main character appears to court his object of desire since the very first exchanges as he expresses in “that I had all along, without seeming to, without even admitting it, already been trying - and failing - to win him over” as well as “we were - and he must have recognized the signs long before I did - flirting” (Aciman, 2007, p. 10 and 13). Although, as long as the model of *pederastia* emphasizes the role the *erastês* displays in this conjuncture, we shall concentrate on the aspects of the narrative that demonstrate how Oliver takes place in this courtship as well as reveals initiative and veiled devotion.

When it comes to that aspect, we should recall the scene where Elio’s object of desire unpretentiously offers him a shoulder massage. Thus:

The next day we were playing doubles, and during a break, as we were drinking Mafalda’s lemonades, *he put his free arm around me and then gently squeezed his thumb and forefingers into my shoulder in imitation of a friendly hug-massage—the whole thing very chummy-chummy. But I was so spellbound that I wrenched myself free from his touch, because a moment longer and I would have slackened like one of those tiny wooden toys whose gimp-legged body collapses as soon as the mainsprings are touched. Taken aback, he apologised and asked if he had*

15. “O primeiro tem a posição da iniciativa, ele persegue, o que lhe dá direitos e obrigações: ele tem que mostrar seu ardor, e também tem que moderá-lo; ele dá presentes, presta serviços; tem funções a exercer com relação ao amado; e tudo isso o habilita a esperar a justa recompensa; o outro, o que é amado e cortejado, deve evitar ceder com muita facilidade; deve também evitar aceitar demasiadas honras diferentes, conceder seus favores às cegas e por interesse, sem pôr à prova o valor de seu parceiro; também deve manifestar reconhecimento pelo que o amante fez por ele”.

pressed a “nerve or something”—he hadn’t meant to hurt me. He must have felt thoroughly mortified if he suspected he had either hurt me or touched me the wrong way. The last thing I wanted was to discourage him (Aciman, 2007, p. 17).

In this sequence, it is possible to state that Oliver’s attitude of squeezing the main character’s shoulder attests his devotion that he shows in small doses in spite of attempts to maintain it veiled. Additionally, it declares that he is also feeling tempted to touch Elio’s body, otherwise, he would not touch the protagonist without prior request. It is important to note that, though, the context these homoerotic relationships flourish determine the possible manifestations of erotism according to Costa (1992) proposes, therefore, Oliver’s courtship seems to receive a veiled character due to the circumstances the story takes place.

The narrative begins with the most vivid memory Elio has of that 80’s summer, which he describes as the harsh, curve and dismissive way Oliver farewells people: “Later!” (Aciman, 2007, p. 7) is the unforgettable expression he uses. To the main character, it seems like this expression portrays Oliver’s unconcern to see somebody again. On the other hand, his way to farewell also makes a strict connection to a pre-orgasmic feeling of something always to come; not now, but maybe later.

Elio feels as a first impression of their guest, in his words, “thoroughly intimidated” (Aciman, 2007, p. 7). Or when he voices “I respected and feared him and hated him for making me hate myself” (Aciman, 2007, p. 40) as he starts to consider that he might like Oliver the same way Chiara, one of Pearlman’s neighbors that develops a brief romance with Oliver, does. It is also possible to affirm that this feeling is a result of desire itself, as discontinuous beings, desire approximates death and this aphorism is always disturbing one’s mind, even unconsciously. Eventually, our wish to survive does not decrease.

This erotic movement of knowing, not knowing, between explicit or implicit, approach and departure of the protagonist's object of desire is clear on how their homoeroticism seems to be clear at times, but completely covered at others. Elio himself utters on how this movement towards his object of desire seems to be non-linear, when he declares "Did I want him to act? Or would I prefer a lifetime of longing provided we both kept this little PingPong game going: not knowing, not-not knowing, not-not-not knowing?" (Aciman, 2007, p.18).

As the story moves forward, in the Monet's Berm scene, when they first kiss and Elio puts his hands on Oliver's genitals he finally admits that something was happening to him too and he was trying to keep it buried as secret as we read

"Yes, would. *I'm not going to pretend this hasn't crossed my mind.*" "I'd be the last to know." "Well, it has. There! What did you think was going on?" "Going on?" I fumbled by way of a question. "Nothing." I thought about it some more. "Nothing," I repeated, as if what I was vaguely beginning to get a hint of was so amorphous that it could just as easily be shoved away by my repeated "nothing" and thereby fill the unbearable gaps of silence. "Nothing." "I see," he finally said. "You've got it wrong, my friend"—chiding condescension in his voice. "If it makes you feel any better, *I have to hold back.* It's time you learned too." (Aciman, 2007, p. 66 – our emphasis).

This is a result of a process Elio had already gone through to admit his feelings to his homoerotic object a few scenes before when they were at the *piazzetta*. The lead character uses the story from a book he had read before from his father's library to produce a dialogue that is known as "If you only knew how little I know about the things that really matter" and borrows a quote from the book when a handsome

knight is attempting to confess to his lover and she asks him if “Is it better to speak or to die?” (Aciman, 2007, p. 60 and 54).

It is crucial to notice that this maximum specifically has a strong connection with Bataille’s (2020) proposal. As long as eroticism is strongly intertwined with death, it is possible to infer that the act of speaking about one’s desires will, eventually, approximate them of coming into full realization. Therefore, for this reason it becomes so dangerous to verbally address our most internal drives, once death seems to be lurking around the corner and waiting for the subjects of desire to slide on its web.

Furthermore, it is important to point out how desire usually manifests interest in body features of the erotic object and with Elio this is not much different. The protagonist seems to be aware of the smallest characteristic of Oliver’s body since the very first glance. Notice, in the following excerpts, how Elio describes in details specific Oliver’s body members,

It might have started right there and then: the shirt, the rolled-up sleeves, *the rounded balls of his heels* slipping in and out of his frayed espadrilles, eager to test the hot gravel path that led to our house, every stride already asking, *Which way to the beach?*

[...] despite a *light tan* acquired during his brief stay in Sicily earlier that summer, *the colour on the palms of his hands* was the same as *the pale, soft skin of his soles, of his throat, of the bottom of his forearms*, which hadn’t really been exposed to much sun. Almost a light pink, as glistening and smooth as the underside of a lizard’s belly. Private, chaste, unfledged, like a blush on an athlete’s face or an instance of dawn on a stormy night. It told me things about him I never knew to ask (Aciman, 2007, p. 7-9 – our emphasis).

These passages reveal how Oliver’s bodily parts become object of the starting process for the narrator to convert him into an object of

his erotic and desire attraction or *vice versa*. In sequence, Elio demonstrates that he is also paying attention to the bodies lounged after lunch and, supposedly, must spend a considerable time eroticizing his affair in bathing suits.

Another aspect regarding the bathing suits is that before bringing his erotism into full realization with his object of desire, the protagonist of *CMBYN*, led by an excitement, goes up to Oliver's room and rifling through his things, finds the red bathing suit that he had worn that morning hanging on a hook with Oliver's smell still clinging to it. In the following passage:

I brought the bathing suit to my face, then rubbed my face inside of it, as if I were trying to snuggle into it and lose myself inside its folds—So this is what he smells like when his body isn't covered in suntan lotion, this is what he smells like, this is what he smells like, I kept repeating to myself, looking inside the suit for something more personal yet than his smell and then kissing every corner of it, almost wishing to find hair, anything, to lick it, to put the whole bathing suit into my mouth, and, if I could only steal it, keep it with me forever (Aciman, 2007, p. 53).

In this excerpt, it becomes clear that the main character is going through a process of anticipation of the fulfillment of his homoerotic desires towards Oliver. It is possible to infer that he looks for the red bathing suit in an attempt to get his body closer to his object of desire and he even looks for a left hair to symbolically represent Oliver's body itself as he declares "on sniffing it, bring him back to life, as naked as he was with me at this very moment" (Aciman, 2007, p. 53). Subsequently, Elio ejaculates inside his affair bathing suit as erotism reaches an orgasmic movement that certainly is taunted by the risk of getting caught as he even states that maybe finding semen inside his bathing

suit would leave Oliver a message. Therefore, to the protagonist, he not only takes the risk of his affair finding the mark, but he wants him to. Few things could be more erotic than finding someone's semen on your underwear; Elio shows awareness of this signal very clearly.

The following extracts Elio reveals how much touch and skin started to be a special subject for him, as he considers his desire we read "when all I really wanted was skin, just skin." or when he compares what he feels when Oliver touches him for the first time making a shoulder massage to what virgins feel on their first time as "on being touched for the first time by the person they desire: he stirs nerves in them they never knew existed and that produce far, far more disturbing pleasures than they are used to on their own." (Aciman, 2007, p. 11 and 17).

In this excerpt, when Oliver squeezes his thumb and forefingers into Elio's shoulder, it is also possible to infer from the protagonist words how the smallest touch would make him so spellbound that Elio feels compelled to escape from his touch in order not to slack into small pieces and collapse, feeling that the main character named as "swoon" (Aciman, 2007, p. 19) when registering the event on his diary that night.

Elio later realizes that Oliver had arisen his interest even before he could be self-aware when he declares "[...] that I had all along, without seeming to, without even admitting it, already been trying—and failing—to win him over" or when Oliver admits the same as in "Nonsense. I wanted you from day one. I just hid it better" (Aciman, 2007, p. 11 and 121). This piece demonstrates, how pointed out before, that the protagonist's awareness and acceptance of his homoerotic object of desire do not follow a linear movement reaching high peaks in scenes like the one mentioned above, yet he slowly gives it away instead.

The first quote by the narrator can be understood by considering what he feels towards Oliver, as Bataille (2020) named for desire is already on the beginning of the novel when we read:

You see someone, but you don't really see him, he's in the wings. [...] and you're basically scrambling to come to terms with something, which, unbeknownst to you, has been brewing for weeks under your very nose and bears all the symptoms of what you're forced to call I want. How couldn't I have known, you ask? I know desire when I see it — and yet, this time, it slipped by completely (Aciman, 2007, p. 11 – our emphasis).

As it is possible to notice the considerations inflicting the protagonist's thoughts are manifestation of the desire he already feels towards Oliver, even himself recognizes this when he uses the word “desire” in the attempt to describe internal phenomenon tangibly. The character also indicates that this is not the very first time he has felt like this before, however, the present seems to be in a different pattern as long as it was not recognizable easily at a glance, that is, it is the first time his movements of desire are homoerotic.

Another aspect to punctuate is related to the death atmosphere the desire and, possibly, sexual activity together have. When Bataille (2020) affirms

If the lover cannot possess the loved one, sometimes ponders to kill them: many times, they would rather kill than to lose. They want, in other cases, to die themselves. The point in this fury is the feeling of possible continuity apparent on the loved one. To the lover it seems that only the loved one — this is caused by correspondences hard to define, summed up by the possibility

of sensual joint to the joint of two hearts [...] (Bataille, 2020, p. 43 – our translation)¹⁶.

It is important to notice that it is the moment of the story when everyone thinks Oliver is dead by sinking at the sea, and Elio considers the hypothesis of death coming into their house, a fact which also recalls the death atmosphere eroticism and desire bring into one's life. What Bataille (2020) declares can be seen when the character says,

I wanted him gone from our home so as to be done with him. I wanted him dead too, so that if I couldn't stop thinking about him and worrying about when would be the next time I'd see him, at least his death would put an end to it. I wanted to kill him myself, even, so as to let him know how much his mere existence had come to bother me, [...] (Aciman, 2007. p. 41).

Also, when he considers around that time, “until I realized, almost to my shame, that part of me didn't mind his dying, that there was even something almost exciting in the thought of his bloated, eyeless body finally showing up on our shores” (Aciman, 2017, p. 38). It is demanding to point out that what is at stake here is the need of overcoming death and, consequently, reaching continuity by the discontinuous individuals who should deal with this desire as a life-long taking urge.

One unforgettable scene for readers that became unremarkable, even before the 2017 cinematic production, concerns the occasion when Elio, after sleeping in the afternoon, uses a peach to masturbate as an element that represents Oliver's bottom on his bedroom bed. For

16. “Se o amante não pode possuir o ser amado, algumas vezes pensa em matá-lo: muitas vezes ele preferiria matar a perdê-lo. Ele deseja em outros casos sua própria morte. O que está em jogo nessa fúria é o sentimento de uma continuidade possível percebida no ser amado. Ao amante parece que só o ser amado — isto tem por causa correspondências difíceis de definir, acrescentando à possibilidade de união sensual a união dos corações [...]”.

the protagonist, the peach resembled his erotic object's ass in color and texture as we read in the following extract

I saw one of them enter my room and reach for the fruit, and with the fruit in hand, come to my bed and bring it to my hard cock. *I know you're not sleeping*, they'd say, and gently press the soft, overripe peach on my cock till I'd pierced the fruit along the crease that reminded me so much of Oliver's ass. The idea seized me and would not let go. I got up and reached for one of the peaches, opened it halfway with my thumbs, pushed the pit out on my desk, and gently brought the fuzzy, blush colored each to my groin, and then began to press into it till the parted fruit slid down my cock (Aciman, 2007, p. 119).

This passage shows a moment in which the homoerotic tension of the protagonist reaches one of its highest peaks. What is remarkable about this quotation is that the fruit is not the object of desire itself until the moment Elio transfers the image of his object of desire into it as he affirms that the peach "reminded me so much of Oliver's ass" (Aciman, 2007, p. 119).

What is at stake here is that any erotic movement concerns the dissolution of our subjectivities, an attempt to transcend the discontinuous creatures that we are. In this case, for the protagonist, as in many cases, this dissolution comes to its apex when he ejaculates inside the peach. His gust symbolizes reaching what is most intimate in his subjective and, consequently, breaks with this close structure of being in a temporary promise of reaching out of oneself as pointed out by Bataille (2020).

Accordingly, this dissolution of oneself only presents as possible through the existence of the other, once this possibility only emerges due to the desire to share. This fact gets clear on Elio's words when considers moving forward, he declares "I want to know your body, I

want to know how you feel, I want to know you, and through you, me” (Aciman, 2007, p. 102).

All things considered, the main character’s homoerotic movements eventually reach a physical disclosure, as dissolution of himself by sharing experiences with the other, Oliver, gets the highest peak of what physical contact can promote: their first sexual act.

To this event, we will concentrate on two main aspects: firstly, on how one of the the protagonists during their sex scene, Oliver, suggests that they should address each other by their own names, fact that carries out the title of this romance, *CMBYN* (2007); on the other hand, it will be argued that the post-orgasmic sorrow as well as self-aversion Elio feels right after resurfaces this death figure to the equation.

When the night finally arrives, Elio takes part in a battle to move towards his destiny. The main character acknowledges that what is most dear to his heart is to move in the direction of the fulfilling his strongest desire, on the other hand, as proposed by Bataille (2020), he is also aware of the death atmosphere that grows on the horizon when he voices “I loved the boldness that was pushing me forward; it aroused me, because it was born of arousal itself. “*You’ll kill me* if you stop”—or was it: “*I’ll die* if you stop.” Each time I heard these words, I couldn’t resist (Aciman, 2007, p. 105).

Furthermore, the protagonists even recognizes that going to Oliver’s room and facing his destiny will have a deep effect on his self-narrative, that is, how he perceives himself in this world as he mutters “it’s way too late for anything tonight—rising to the major ones—*how will you face the others, how will you face yourself?*” (Aciman, 2007, p. 104 - our emphasis). And, of course, the biggest symbol of this change is the moment when, during sex, Elio and Oliver decide to start addressing each other by their own names as follows.

me and him, the longed-for words from his mouth to my mouth back into his mouth, swapping words from mouth to mouth, which was when I must have begun using obscenities that he repeated after me, softly at first, till he said, “*Call me by your name and I’ll call you by mine,*” which I’d never done in my life before and which, *as soon as I said my own name as though it were his, took me to a realm I never shared with anyone in my life before, or since* (Aciman, 2007, p. 110 - our emphasis).

It is possible to state that by this very point *CMBYN* protagonists have shared the highest peak of self-dissolution as proposed by Bataille (2020). They are no longer separated subjectivities, but have turned, by sharing their bodies and guts, to the point where they are not able anymore to define what belongs to themselves or to another; at this point, there is no “other” anymore, but one single experience shared by two subjectivities that used to be closed. It does not matter anymore if during orgasm they are calling for their own name or not, once there are no more split subjects of desire, but one orgasmic encounter that blends them to each other.

Elio’s disgust seems to start right after their semen still fresh over and inside their bodies sparse in bed when he declares

It must have come to me a while later when I was still in his arms. It woke me up before I even realized I had dozed off, filling me with a sense of dread and anxiety I couldn’t begin to fathom. I felt queasy, as if I had been sick and needed not just many showers to wash everything off but a bath in mouthwash. I needed to be far away—from him, from this room, from what we’d done together. It was as though I were slowly landing from an awful nightmare but wasn’t quite touching the ground yet and wasn’t sure I wanted to, because what awaited was not going to be much better (Aciman, 2007, p. 110).

The protagonist's self-aversion as well as guilt emerge as ghosts to disturb his mind and the room's atmosphere of balance as a combination of nausea and remorse. These feelings give birth to another, even stronger, that starts to suffocate Elio, what he describes anxiety and those combined make him want to be away not only from Oliver, but also from himself. He needs time to digest the transgression to an interdict as Bataille (2020) points out and he is right when mutters "I would never be the same." (Aciman, 2007, p. 111). Later, Elio remarks by his own words, that the thing he most wants now is to take a shower expecting that the water will wash away what they just did. Although, he is not able to define clearly what it is, he is aware that what they did is a terrible transgression against discontinuity.

In order to sum up the subversive power of their transgression, we are going to make use of Elio's father, Samuel, own words: "Fear not. It will come. At least I hope it does. And when you least expect it. *Nature has cunning ways of finding our weakest spot.*" (Aciman, 2007, p. 180 - our emphasis). It is demanding to state that in no way the protagonists' homoerotic relationship assumes a transgressive character due to its offensive character to the Judaic-Christian tradition, but to nature desire itself to win and, eventually, to survive.

Final thoughts

It is noticed, thereby, that this analysis, yet implicitly, followed a mishap of this long-lasting battle between life and death which manifests through elements like the existence of human beings, urges, sexual activity and desire.

Our discussions and analysis were scaffolded on the theoretical support used as lenses to comprehend some acts, emotions and even

thoughts of the characters that seemed ordinary. Even though it is patent some aspects were left out due to the length this work should have in order to fit its purpose.

It is possible to proclaim, in short, all literary productions, like Aciman's, as well as academic, like this one, contribute to the advance not only of equity, but also to the respect towards the difference (LGBT-QIA+ included) within society and academy as pointed out by Gender Studies. If on one hand, the former sums up by the representativeness and resonance it shows; on the other, the later contributes to the opening of the door for this discussion in spaces it has not been or, in some cases, has scarcely.

However, despite its reach and relevance, this research is not enough in a sense it does not intend to cover all the aspects of *Call me by your name* and its Elio and Oliver. Yet, even less when it comes to the proportion of Gender Studies and other fields it embraces. In this sense, we do wish for other discussions, researches and spaces yet to come, for desire knows no border or barrier.

References

ACIMAN, André. *Call me by your name*. 1. ed. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37169/1/ChamePeloNome.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2024.

BARCELLOS, José Carlos. *Literatura e homoerotismo em questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. Disponível em: < <https://www.santoandre.sp.gov.br/PESQUISA/ebooks/368270.PDF> >. Acesso em: 05 jan. 2024.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. 2ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020. Disponível em: < <https://salsichaotainha.files.wordpress.com/2011/05/georges-bataille-o-erotismo.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2024.

CAMARGO, Flávio Pereira (org.). *Ensaio sobre literatura e homoerotismo masculino*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2017.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992. Disponível em: < A Inocência e o Vício Estudos Sobre o Homoerotismo - Jurandir-Freire-Costa PDF | PDF (scribd.com) >. Acesso em: 05 jan. 2024.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *Metodologia De Pesquisa Em Literatura*. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/592941406/Metodologia-de-Pesquisa-Em-Literatura-Teoria-Literaria-Fabio-Akcelrud-Durao-Z-lib-org> >. Acesso em: 05 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: uso dos prazeres*. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940574/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-2-O-Uso-dos-Prazeres.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2024.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806> >. Acesso em: 05 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2024.

SOUZA, Warley Matias de. *Literatura homoerótica*. Joinville, SC: Clube dos Autores, 2020. Disponível em: < <https://livros.warleymatiasdesouza.com.br/wp-content/uploads/2023/05/Literatura-homoerotica.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2024.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso (4a edição, revista e ampliada): A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. [s.l.]: Objetiva, 2018. Disponível em: < <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2294333> >. Acesso em: 05 jan. 2024.

Recebido em: 05/01/2024




Aprovado em: 19/04/2024

Licenciado por



Além das notas: o reconhecimento das emoções dos alunos na sala de aula de língua inglesa

Beyond grades: recognizing students' emotions
in the English language classroom

-  Francisco Gabriel Cordeiro Silva
-  Claryce Cunha de Araújo Torres
-  Maria Vitória Gonçalves Maciel

Resumo: Este artigo objetiva discutir, a partir da experiência em Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Letras-Inglês, a importância de considerar o emocional dos discentes no ambiente escolar, bem como os desafios de uma prática docente autônoma no que tange ao reconhecimento socioemocional e as particularidades que circundam o desempenho escolar do alunado. Assim, como aporte teórico, ancoramo-nos em Kumaravadivelu (1994, 2003), Fonseca (2016), Freire (2011), Machado (2011) e Silva (2017), dentre outros, ao mobilizar discussões voltadas ao ensino de línguas em uma perspectiva disruptiva. Em termos metodológicos, a pesquisa classifica-se como interpretativista, qualitativa, exploratória e como um estudo de caso (Gonsalves, 2003; Moreira; Caleffe, 2008). Após análise da investigação, compreendemos que se faz necessário que o professor de línguas trabalhe por meio de atividades que considerem o emocional de seus alunos, priori-

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professor de Língua Inglesa vinculado ao Departamento de Letras e Artes da UEPB.

Claryce Cunha de Araújo Torres. Graduanda em Letras-Inglês pela UEPB.

Maria Vitória Gonçalves Maciel. Graduanda em Letras-Inglês pela UEPB.

zando o bem-estar de todos, inclusive o seu próprio, pois isso impacta diretamente no desempenho das notas escolares.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Reconhecimento emocional. Aula de língua estrangeira.

Abstract: This article aims at discussing, based on the experience of a Supervised Internship in the English Language undergraduation course, the importance of considering students' emotions in the school environment, as well as the challenges of an autonomous teaching practice with regard to socioemotional recognition and particularities surrounding students' performance. Thus, as a theoretical contribution, we anchor ourselves in Kumaraivadivelu (1994, 2003), Fonseca (2016), Freire (2011), Machado (2011) and Silva (2017), among others, by mobilizing discussions focused on teaching languages in a disruptive perspective. In methodological terms, the research is classified as interpretive, qualitative, exploratory and as a case study (Gonsalves, 2003; Moreira; Caleffe, 2008). After analyzing the investigation, we understand that it is necessary for language teachers to work through activities that consider the emotional aspects of their students, prioritizing the well-being of everyone, including their own, as this directly impacts the performance of school grades.

Keywords: Supervised internship. Emotional recognition. Foreign language class.

Introdução

O ato de ensinar está atrelado ao respeito mútuo entre professor e aluno, visto que esta é uma prática que exige uma troca de saberes entre ambas as partes, haja vista que, conforme Freire (2011) reconhece, o aluno possui um conhecimento prévio baseado em suas experiências e vivências na sociedade. Desta forma, ao ensinar, o professor não está transferindo o conhecimento, mas sim, criando possibilidades para que

os alunos produzam e construam conhecimento e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa (Freire, 2011; Monte Mor, 2011).

Todavia, às vezes, o desempenho dos discentes em sala de aula são contrárias às expectativas do professor, independente da disciplina escolar, mas se evidenciando ainda mais nas disciplinas de língua estrangeira – no nosso caso, no componente de língua inglesa, em que, na maioria das escolas, não há estrutura física adequada. Sendo assim, o professor pode ter dificuldades em criar uma atmosfera em que os alunos possam estar aptos a aprender, visto ser necessário, ainda, considerar as individualidades de cada discente, dado que cada um possui sua própria experiência de vida no que tange à classe social, contexto familiar e dos preceitos morais, religiosos, étnicos, etc. (Smirnov, 1969; Machado *et al.*, 2011).

Neste sentido, o professor se encontra em uma situação desafiadora, que é considerar cada indivíduo e suas particularidades. Em se tratando das experiências dos alunos, podemos apontar o emocional destes que, por muitas vezes, é negligenciado devido à ideia de um ensino tradicional baseado em uma automatização. Nessa perspectiva, ainda muito vigente em cenário local, o aluno é visto como um ser raso e pronto para apenas receber informação e conhecimento para memorizar, e sem contexto de vida que possa agregar no processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2011), evidencia a importância de, ao ensinar, considerar o indivíduo em todas as suas instâncias sociais, de saber escutá-lo e de entendê-lo, visto que “ensinar exige querer bem aos educandos” (Freire, 2011, p. 122). Em outras palavras, significa estar aberto ao compromisso com o educando e de não se ater aos preceitos muitas vezes normalizado de que o professor e aluno devem estar distantes um do outro, de certa forma,

pela hierarquia escolar, não demonstrando qualquer tipo de afeto, agindo como uma figura social autoritária (Freire, 2011).

Com isto, sabendo da realidade do aluno e como ele se sente em relação a algo, a intervenção do professor torna-se crucial para que possa agir conforme a necessidade do aluno, enxergando como um indivíduo cognoscente que possui potencialidades. Sabendo disso, conforme o pensamento de Freire (2011), o professor deve utilizar do bom senso para que a dignidade e a identidade do educando sejam preservadas e acolhidas, guiando os educandos ante a um letramento emocional, pois o ato de ensinar exige tanto respeito quanto reconhecimento ao próximo.

Com base nesta problematização, elencamos, como objetivo geral, discutir, a partir da experiência em Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Letras-Inglês, a importância de considerar o emocional dos discentes no ambiente escolar, bem como os desafios de uma prática docente autônoma no que tange ao reconhecimento socioemocional e as particularidades que circundam o desempenho escolar do alunado.

Tendo como alicerce a perspectiva humanística freiriana, no que tange ao aporte teórico para nosso estudo, abordamos alguns artigos e estudos que versam sobre um viés de práticas (socio)emocionais, não-tradicionais, de ensino-aprendizagem em sala de aula (Bandura, 1977; Freire, 2011; Fonseca, 2016; Silva, 2017; Wallon, 1978), particularmente no âmbito da sala de aula de língua inglesa (Kumaravadivelu, 1994; 2003).

Este artigo, fruto de intensas e profícuas discussões elaboradas em um Relato de Experiência a partir do componente curricular de Estágio Supervisionado II, do curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tece contribuições a partir das experiên-

cias de planejamento e de regência de duas licenciandas do referido curso e instituição. O estágio em tela ocorreu em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental: anos finais, de uma escola pública estadual localizada na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba, entre maio e junho de 2023. As estagiárias lecionaram aulas de língua inglesa e aplicaram atividades interativas, dentre elas, o “indicador de emoções”, visando um meio de reconhecer e levar em consideração o emocional dos alunos durante os momentos em sala de aula.

Além desta Introdução e das Considerações finais, este trabalho se divide em três seções, a saber: (i) O reconhecimento das emoções dos discentes pelo professor, em que tecemos discussões teóricas a respeito da temática abordada; (ii) Contexto da pesquisa, seção metodológica, contendo informações detalhadas sobre contexto e o desenvolvimento do Estágio em questão e do nosso objeto de estudo; e (iii) Possibilidades de reconhecimento de emoções na aula de língua inglesa: um trabalho além das notas, em que discutimos os resultados alcançados mediante uma proposta de atividade lúdica e disruptiva.

○ reconhecimento das emoções dos discentes pelo professor

Uma vez que este artigo aborda a experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em sala de aula, podemos ter como núcleo da relação emocional o professor para com o aluno. Fonseca (2016) enfatiza que a emoção está, intrinsecamente, ligada ao aprendizado, visto que ela “[...] é uma informação que se acumula no cérebro do indivíduo a partir da sua experiência [...]” (Fonseca, 2016, p. 1). Concomitantemente, para que o aprendizado seja, de fato, efetivado, este deve estar em harmonia com as emoções. Assim, entendemos que o professor se torna um, senão o principal, meio para que esta harmonia possa transcorrer.

O sentimento de ser reconhecido gera, no aluno, a motivação para poder enfrentar as dificuldades no âmbito escolar (Bandura, 1977; Fonseca, 2016). Esta questão influencia em um ensino humanizado, o que corrobora o entendimento de que o próximo – no caso, o aluno – possui dificuldades e impedimentos sociais que o levam a prejudicar seu andamento. O professor precisa ter em mente que,

[...] as emoções têm uma importância crítica na construção de padronizações espaciais, na focagem da atenção, na percepção periférica das situações, na memória visuoespacial, [...] e, sobretudo, o que é muito relevante, na facilitação da interação social (Fonseca, 2016, p. 1).

Estes fatores elencados acima refletem em uma abordagem de percepção de mundo que não apenas o professor de uma determinada disciplina, mas que o corpo docente necessita refletir. Uma vez que a evolução emocional cognitiva depende das crenças sociais, do ambiente em que os indivíduos estão inseridos e dos estímulos que os estudantes recebem, é na fase infanto juvenil que estes fatores têm início e tomam uma grande proporção com relação às representações de mundo (Fonseca, 2016).

Freire (2011) afirma que reconhecer a si, referente à propriedade de assunção, é ser capaz de aceitar a ideia de que somos seres sociais, históricos, criadores e, também, realizadores de sonhos. Outrossim, é ter a noção do “[...] que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 2011, p. 36- 37). Considera-se que o reconhecimento do próximo é a validação de demonstração de respeito e consideração que o professor possui.

Entretanto, o ambiente escolar possui uma “[...] compreensão estreita do que é educação e do que é aprender” (Freire, 2011, p. 38),

pois este possui um ideal de separar conhecimentos disciplinares conteudísticos do que envolve o emocional, o subjetivo, o individual-coletivo. Ainda segundo Freire (2011), o que importa na sala de aula não é a repetição mecânica do conteúdo, mas, sim, a compreensão dos sentimentos, emoções, desejos e inseguranças. Considerando, então, estes aspectos emocionais, o desenvolvimento escolar e do conteúdo disciplinar requerido deve, a nosso ver, ser dinamizado para humanizar nossa prática de ensino de línguas, deixando o aluno confortável e confiante, tirando o foco, por exemplo, de decorar o verbo “*to be*”.

Kumaravadivelu (1994, 2003) discute acerca de como surgiu a necessidade de adotarmos uma visão para além dos métodos e metodologias para o ensino de línguas estrangeiras existentes e consagradas. Em se tratando de métodos, estes não foram “criados” a partir de uma experiência em sala de aula, mas, depois de teorizados, foram inseridos e comumente aceitos no ambiente escolar, não levando em consideração a realidade de cada contexto de sala de aula. Daí, surge a era/pedagogia pós-método, em que o professor se torna autônomo e tem a liberdade de moldar seu ensino de acordo com demandas específicas. Acrescenta-se que, com o pós-método, o professor pode fazer uma autoavaliação da sua própria prática de ensino e, assim, fazer as devidas mudanças em seu planejamento quando necessário.

Desta maneira, é crucial estabelecer uma abordagem de ensino que leve em consideração o emocional. O professor, ciente da realidade de seu aluno, poderá encontrar e planejar atividades da melhor forma de se direcionar aos educandos. Assim, certamente, o aluno entenderá que está em um ambiente seguro, em que aprender não se torna uma obrigação, mas, sim, uma responsabilidade que integra o processo de aprendizagem, em que terá o professor como alguém que exerce a docência de forma humana e “socioemocionalmente” responsável.

Conforme as assertivas de Silva (2017), o aluno é, também, resultado do meio social em que vive, sendo os membros familiares os que mais influenciam na formação do indivíduo. No entanto, há diversos casos em que o aluno vivencia experiências negativas, e isso reflete diretamente em seu emocional. Se o aluno vem de uma realidade em que não aprendeu a obedecer aos pais ou as normas básicas para o convívio social, este tende a “transferir” os mesmos comportamentos em sala de aula (Silva, 2017). Como consequência, ao chegar em um ambiente escolar, o aluno pode apresentar variações em seu humor, tais como raiva, tristeza, desânimo, entre outros.

Outrossim, é notório que no sistema educacional brasileiro ainda há lacunas a serem preenchidas em relação ao reconhecimento emocional do aluno. Silva (2017) aponta que:

O desenvolvimento de competências afetivas, de entendimento do funcionamento cognitivo, psíquico, motor, são fundamentais na formação de profissionais que possam desempenhar a contento suas atribuições no contexto social presente (Silva, 2017, p. 72).

Assim, sabemos que, ante a nossa realidade, existem salas de aulas numerosas, e que na maioria dos casos, o professor é responsável por lecionar em muitas turmas. Com isso, o professor poderá ter dificuldades devido à alta demanda de trabalho, pois tudo exige um bom planejamento, principalmente, na elaboração das aulas de língua estrangeira para alunos do ensino fundamental.

Ante a estas constatações, de que maneira o professor poderia incluir atividades envolvendo o emocional do aluno se, muitas vezes, precisa seguir um plano de aula específico, sem flexibilidade? Como ouvir cada aluno individualmente com uma alta demanda? O professor está preparado para entender e atender seus alunos de forma so-

cioemotivamente responsável? Tais questionamentos podem-nos ajudar a refletir acerca do reconhecimento emocional para com os alunos na sala de aula.

Usualmente, escolas, de modo geral, não estão prontas ou possuem programas internos a fim de atender os alunos em relação às suas necessidades emocionais (Silva, 2017; Wallon, 1978). No entanto, é possível criar um ambiente favorável em que o aluno poderá se sentir acolhido. O primeiro passo, de acordo com Freire (2011) é romper a ideia de que a educação é transferência de conhecimento, pois o aluno não deve ser vítima de um sistema em que a educação é moldada pela ideia de memorização, pelo automático, ou como uma educação com apenas um propósito. A partir disso, o professor necessita ver sua sala de aula com uma perspectiva mais humana, que irá refletir, possivelmente, em sua prática de ensino. Desta forma, o professor pode, aos poucos, implantar em suas abordagens mecanismos/estratégias didáticas que levem em consideração o emocional do aluno, assim, possibilitando uma interação em sala de aula de maneira que os alunos se sintam motivados a aprender.

Paulo Freire (2011) nos mostra a importância da educação libertadora, aquela que forma cidadãos críticos, prontos para intervir no mundo conscientemente. Este pensamento condiz com a proposta curricular de que a escola é uma instituição que prepara o aluno para o convívio social. Como dito anteriormente, o professor deve levar em consideração não apenas o conhecimento prévio dos alunos, mas, também, o emocional que afeta diretamente no desempenho do aluno em sala de aula. A forma como o professor o aborda também intervém no emocional do mesmo, por isso, a importância do professor saber se policiar em sala de aula, (Silva, 2017).

Por isso, é importante conhecer o educando, isto é, saber ouvi-lo. Freire (2011) constata que é escutando o aluno que aprendemos a nos comunicar com ele: “[s]e me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo” (Freire, 2011, p. 118). O professor que sabe ouvir quebra o conceito de autoritarismo e se torna um professor responsável e comprometido com seus alunos. Sendo assim, ao ouvir, este saberá como se direcionar adequadamente e, dessa forma, a prática do professor tende a ser mais fluida, sem repressão ou punição para com aquele aluno que apresentou um comportamento “negativo”.

Ademais, a escola se torna um importante agente que contribui significativamente para a formação do aluno, e o professor se torna o responsável por receber, em sua sala de aula, diferentes alunos com diferentes experiências de vida e de comportamentos. A escola, por sua vez, na maioria dos casos, ainda não fornece uma formação para o professor para que este saiba lidar com o emocional dos alunos. No entanto, ao estar consciente de sua prática, o professor poderá adaptar sua abordagem para que considere o emocional dos alunos. Desta forma, ao ouvi-los, este irá entendê-los e saberá agir, didático e pedagogicamente, conforme a necessidade de cada um.

Na próxima seção, detalhamos, para além de questões teórico-metodológicas elencadas, o contexto de pesquisa em que este trabalho se desenvolveu.

Contexto da pesquisa

Metodologicamente, segundo Gonsalves (2003), esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória, visto que busca situar o leitor através da descrição geral do conteúdo sobre os aspectos socioemocionais e, também, a partir do entendimento e do desenvolvimento de ideias através das problematizações propostas sobre e emocional do aluno, proporcionando o exercício de pensamento e de reflexão sobre a realidade.

Assim, esta pesquisa se desenvolve com base nos empreendimentos da pesquisa de natureza qualitativa, pois focalizamos na compreensão e na interpretação dos fenômenos socioemocionais (Moreira, Caleffe, 2008), especificamente na relação ensino de língua inglesa e o emocional dos alunos em contexto de sala de aula de escola pública. Ainda, com relação à tipologia, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, haja vista discorrer sobre pensamentos que culminam em reflexão com relação ao meio social, em prol de melhorar as questões educacionais (Fonseca, 2012; Gonsalves, 2003; Moreira, Caleffe, 2008).

Enquanto espaço de pesquisa, durante a experiência com o Estágio Supervisionado II, as estagiárias ficaram alocadas em uma escola da rede estadual pública, especificamente, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental: anos finais, dispoendo de 21 (vinte e um) alunos matriculados, mas que apenas entre 13 (treze) e 16 (dezesesseis) iam regularmente para as aulas.

Em relação à atividade desenvolvida, objeto de investigação, análise e reflexão neste trabalho, para aplicar um teste simples, indiretamente, de averiguação e sondagem emocional, foi elaborado um Indicador de Humor, conforme podemos observar na Figura 1:

Figura 1 – Indicador de Humor



Fonte: elaboração e autoria das estagiárias

Consistindo em 3 (três) fases de humor (felicidade, neutralidade e tristeza), representadas pelas imagens impressas em cores, os alunos eram solicitados a marcar, com prendedores, como estavam se sentindo no dia. Este ato era realizado após a chegada do intervalo, uma vez que a disposição das aulas eram 2 (duas) de 50 (cinquenta) minutos com um intervalo entre elas de 15 (quinze) minutos.

O indicador de humor em tela foi utilizado entre os dias 11 de maio de 2023 ao dia 15 de junho de 2023, todas as quintas-feiras à tarde, cumprindo, sistematicamente, 05 (aulas) para a disciplina de Estágio Supervisionado II. Por meio do indicador de humor, analisamos o comportamento emocional dos alunos durante as aulas, que foram ministradas em duplas pelas autoras deste artigo.

Na próxima seção, discutimos acerca desta atividade, elaborada para as aulas de língua inglesa, considerando a relação das estagiárias,

professoras em formação inicial, e seus alunos temporários, evidenciando a maneira que esta estratégia didático-pedagógica obteve êxito.

Possibilidades de reconhecimento de emoções na aula de língua inglesa: um trabalho além das notas

De acordo com Kumaravadivelu (2003), ao ter autonomia, o professor saberá como desenvolver uma prática pedagógica crítico-reflexiva, ou seja, poderá avaliar sua própria prática, além de saber o momento de iniciar mudanças na sala de aula. Estando ciente disso, as estagiárias propuseram, durante a etapa de planejamento de aulas, atividades sob um viés de pedagogia no pós-método, explorando práticas inovativas no ensino de língua inglesa.

A importância de que o professor esteja ciente deste processo de sondagem de sentimentos e como o comprometimento com o próximo é caracterizado de forma crucial para a concretização das aulas foi o pilar-motor das estagiárias. Para a elaboração da atividade ora sinalizada, indicada acima, as estagiárias adquiriram materiais como E.V.A, pregadores de roupas com os próprios nomes dos alunos, pratos de plástico com as impressões de *emoticons* que representam os humores: felicidade, neutralidade e tristeza. Foram escolhidas estas imagens tendo em vista que os *emoticons*, enquanto linguagem multisemiótica e multimodal, fazem parte do cotidiano do aluno, com base na imersão tecnológica atual, uma vez que estes integram aplicativos, comumente utilizados em dispositivos móveis.

Desta forma, a marcação era feita, a partir da anexação de pregadores que possuíam os nomes escritos de cada aluno na lateral (como mostrado nas imagens abaixo, nas Figuras 2 e 3). Estes retiravam o pregador com seu nome de uma cesta, após o intervalo, e pregavam

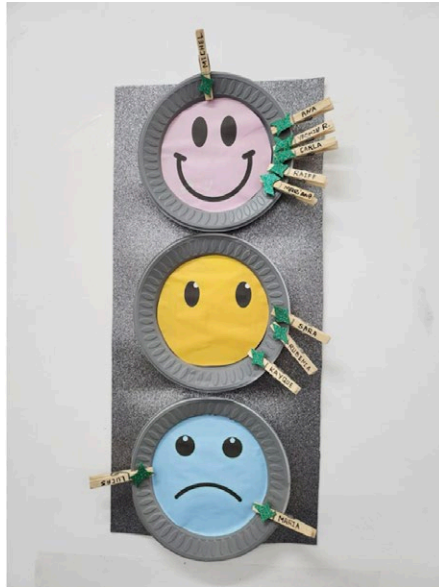
no quadro de E.V.A na imagem/humor escolhido. É válido ressaltar que os *emoticons* foram escolhidos pelas estagiárias para que os sentimentos base (tristeza e felicidade) fossem revelados, pois outros sentimentos também poderiam ser escolhidos para abordagem em sala, a exemplo de raiva, vergonha, medo, tédio e outras expressões como doença, frio e calor.

Figura 2: Nomes dos alunos escritos nos pregadores, dispostos em uma cesta



Fonte: elaboração e autoria das estagiárias

Figura 3: Marcação feita pelos alunos no indicador de humor



Fonte: elaboração e autoria das estagiárias

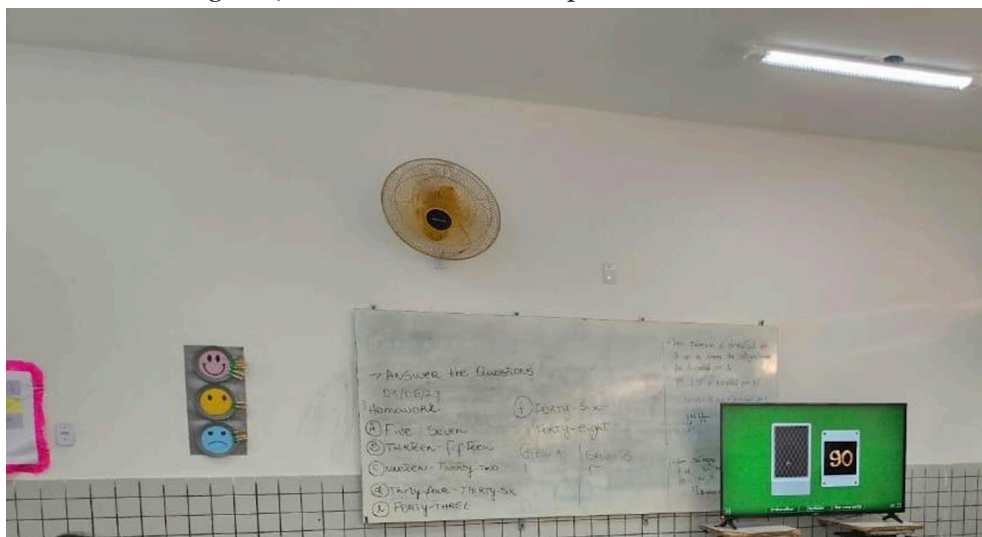
O mostrador de indicação de humor era exposto na sala de aula, ficando ao lado do quadro, para que os sentimentos fossem observados de forma enfática, demonstrando a importância destes. Ao realizar esta atividade, por mais que seja “um simples gesto do professor” (Freire, 2011, p. 36-37), indica, na perspectiva freiriana, uma consciência reflexiva do professor para com seus estudantes, o que pode ser bastante significativo.

Especificamente em relação às aulas de língua inglesa, apesar do conteúdo ter sido ministrado tanto em inglês quanto em português, a fim de que os alunos pudessem ficar mais confortáveis, optamos por trabalhar esta atividade em língua portuguesa. A justificativa se deu considerando que alguns estudos sobre o papel da língua materna no ensino de língua estrangeira (cf. Barnabé, 2008; Brown, 2007; Pereira, 2007), constatam que, mesmo no ensino de língua inglesa, por exem-

plo, a língua materna se faz crucial no que tange ao reconhecimento identitário, afetivo e, a nosso ver, emocional do aluno.

Adotamos, na etapa de planejamento e de regência de aulas, uma visão para além dos métodos e das metodologias concernente ao ensino de línguas estrangeiras existentes e consagradas (Kumaravadivelu, 1994, 2003). Este passo se fez crucial para compreendermos que, ao lidar com indivíduos, lidamos, também, com as subjetividades, com as formas de representação que eles têm no e sobre o mundo, que se materializam por meio da linguagem. Pedagogicamente, enquanto prática social (cf. Kleiman *et al.*, 2019), o fato de o aluno fixar seu nome em alguma das ilustrações do indicador de humor, ele já está comunicando algo – que pode, logo após, ser trabalhado pelo professor nas outras atividades a serem desenvolvidas. Observemos, por meio da Figura 4, como esta dinâmica ficou visível na sala de aula do 6º ano.

Figura 4: Indicador de humor exposto na sala de aula



Fonte: material e mídia das estagiárias

Durante o período de regências, foi dado ênfase àqueles que marcavam o *emoticon* que indicava tristeza, devido ao tempo que era limitado e à necessidade que estes alunos tinham de ajuda com relação aos que marcaram o *emoticon* de felicidade ou de neutralidade (que indicava que o aluno não gostaria de expor seus sentimentos), pois a discrição foi respeitada. Também, foi observado, com o passar das aulas, que alguns alunos que marcaram neutralidade, por vezes, mudaram sua posição no indicador para tristeza ou felicidade, passando, assim, a indicar tanto confiança quanto disposição à conversa com as docentes em formação inicial.

Outro aspecto observado foi a forma como alguns alunos reagiram em relação à marcação do *emoticon* dos colegas de sala. No momento em que um aluno colocava o pregador no *emoticon* que correspondia ao sentimento de tristeza, alguns alunos que observavam, procuravam retirar o pregador do *emoticon* de tristeza para alocar no *emoticon* de felicidade. Em uma dessas ocasiões, uma das estagiárias questionou o porquê de tentarem mudar o pregador do colega de lugar, e uma das respostas foi que o aluno que colocou o pregador no *emoticon* triste não estava sentindo-se daquela forma, na visão deste outro aluno.

Desta maneira, tendo como base esses acontecimentos que permearam a nossa sala de aula durante o estágio, para além das discussões teóricas empreendidas em seção neste trabalho, constatamos que questões que envolvem o emocional devem ser debatidas em sala de aula, não só na aula de língua inglesa, mas em todas as disciplinas escolares, de modo que os alunos possam entender como a empatia em relação aos sentimentos do outro se faz vital para a formação de indivíduos socialmente mais responsáveis, críticos e reflexivos.

Completando a ideia da atividade, as estagiárias elaboraram algumas perguntas em que faziam aos alunos que indicavam o *emoticon* triste.

Estas perguntas eram feitas no final da aula, em momento privado, após as estagiárias chamarem os alunos pelo nome para conversar.

Com relação às perguntas, a primeira “Como você está se sentindo hoje?”, revela uma preocupação das estagiárias para que estas possam introduzir a conversa que pode ser considerada mais privada. A segunda pergunta “Por que você marcou a carinha triste no quadrinho?” retrata a introdução ao assunto de sentimentos do aluno. A terceira e a quarta pergunta, que são as seguintes, “Aconteceu algo recentemente?” e “Aconteceu algo em casa ou na escola?” incita o aluno a, de fato, abrir-se com as professoras em formação inicial e comentar sobre o que lhe inflige no momento. Por fim, a quinta e sexta pergunta, que são “Você quer me contar algo? Eu posso lhe ajudar” e “Você precisa da minha ajuda?”, indica que elas, atentas a situação do aluno, pretendem, de certa forma, ajudá-lo, para que a harmonia seja restabelecida e que o aluno se sinta confortável para que o problema seja resolvido e, assim, possa estar mais engajado nas próximas aulas.

Ademais, corroborando as assertivas de Fonseca (2012), é no espaço escolar, no qual o aluno possui as competências emocionais avaliadas, que este se desenvolve “positivamente”, para a sociedade, com relação às atividades cotidianas e da esfera escolar. Assim, ressaltamos que todas as conversas com os alunos foram feitas de forma que as estagiárias, na figura de professoras, ficassem na mesma altura que eles, ambos no mesmo nível, sinalizando a não superioridade da figura docente, como forma de não oprimir o aluno e não pressioná-lo a relatar seus sentimentos.

Destarte, enfatizamos a importância do saber ouvir elucidado por Freire (2011): ao ouvir o aluno, estamos aprendendo a entendê-lo e conseqüentemente aprendendo a comunicar-se com os mesmos, além de estarmos criando um ambiente em que o aluno se sente seguro para falar de seus sentimentos. Diante disso, o professor saberá a melhor

forma de se aproximar de seus alunos e saberá como desenvolver uma prática mais inclusiva.

Considerações finais

Objetivamos, neste trabalho, discutir, a partir da experiência em Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Letras-Inglês, a importância de considerar o emocional dos discentes no ambiente escolar, bem como os desafios de uma prática docente autônoma no que tange ao reconhecimento socioemocional e as particularidades que circundam o desempenho escolar do alunado.

Em síntese, podemos apontar que o emocional dos alunos é um assunto de suma importância e que merece visibilidade em trabalhos ancorados no escopo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Kleiman *et al.*, 2019), uma vez que como o aluno se sente em sala de aula afeta diretamente em seu desempenho escolar. Para que o professor saiba lidar com o emocional dos alunos da melhor forma didático-pedagógica, se faz necessário passar por uma preparação que deve partir da escola, mas, o sistema educacional brasileiro ainda falha nesse quesito.

No entanto, ao estar ciente da importância do saber ouvir e de levar em consideração o contexto socio-histórico-cultural de seus alunos, o professor pode proporcionar um ambiente mais favorável em que os alunos possam se sentir acolhidos. Desta maneira, sendo de caráter cíclico, como descrito anteriormente, convidados docentes, professores de línguas ou não, pesquisadores ou não, a aplicar esta atividade de indicador de emoções em suas aulas, independentemente do nível e da faixa etária de suas turmas.

Referências

BERNABÉ, F. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. *Diálogos Pertinentes*, v. 4, n. 4, p. 243-257, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/bernabe.pdf. Acesso em: 03 jan. 2024.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Longman, 2007.

FONSECA, K. Investigação-ação: uma metologia [sic] para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, Portugal, vol. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista psicopedagoga*, São Paulo, vol. 33, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 22 jun. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em 17 dez. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587197>. Acesso em: 03 jan. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

MACHADO, L. *et al.* Teoria das emoções em Vigotski. *SciELO Brasil*, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/#:~:text=Para%20Vigotski%2C%20as%20emo%2C%20A7%2C%20B5es%20s%20C3%A3o,com%20outros%20do%20psiquismo%20humano>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MOITA LOPES, L. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, v. 26, p. 469-478, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637>. Acesso em 17 dez. 2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PEREIRA, E. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 53-62, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1600>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SILVA, R. *As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

SMIRNOV, A. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A.; RUBINSHTEIN, S.; TIEPLOV, B. M (org.). *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo S. A, 1969. p. 355-381.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



**Projeto *Rhymes and Colors*:
explorando a poesia negra estadunidense
no aprendizado de língua inglesa na educação básica**

**Project Rhymes and Colors:
exploring black poetry in English language learning
during basic education**

- 🆔 Francieli Freudenberger Martiny
- 🆔 David Raphael da Silva Paredes
- 🆔 Anny Priscila de Souza Melo
- 🆔 John Ryan Moreira

Resumo: Contextualizado em uma escola parceira do PIBID - Letras Inglês (UFPB), o projeto Rhymes and Colors foi desenvolvido por três alunos licenciandos com o objetivo de promover o letramento racial através da literatura afro-estadunidense e do ensino de Língua Inglesa alinhado com uma

Francieli Freudenberger Martiny. Doutora em Linguística pela UFPB; Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB; email: francieli.freuden@gmail.com

David Raphael da Silva Paredes. Graduando do curso de Letras - Inglês; UFPB; email: d.raphaelsilva1@gmail.com

Anny Priscila de Souza Melo. Graduanda do curso de Letras – Inglês; UFPB; email: annypriscilao81@gmail.com

John Ryan Moreira. Professor graduado do curso de Letras – Inglês; UFPB; email: johnryan680@gmail.com

educação antirracista. Pautado em Cavalleiro (2001); Ferreira (2007; 2012); hooks (1994); dentre outros pesquisadores do campo estudado, o projeto desenvolveu uma sequência de cinco aulas compostas por uma introdução; pela leitura e interpretação de três poemas característicos do movimento Harlem Renaissance, somados ao aprendizado de conteúdos linguísticos advindos das próprias obras; e uma atividade final dedicada à produção de cartazes que possibilitaram a (re)interpretação dos alunos sobre os textos trabalhados. A proposta resultou em um aprendizado contextualizado dos conteúdos propostos por parte dos estudantes, que os expressaram durante a última atividade. Assim, foi possível observar por meio das discussões a ocorrência de uma ampliação de conhecimentos linguísticos e da conscientização crítica e racial dos alunos.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Literatura afro-estadunidense; Ensino de Língua Inglesa; PIBID.

Abstract: Held in a partner school of a Teaching Initiation Program (PIBID) - English Language Graduation Course (UFPB), the Project Rhymes and Colors was developed by three undergraduate students with the aim of promoting racial literacy through African-American literature and English language teaching aligned with an antiracist education perspective. Grounded in Cavalleiro (2001), Ferreira (2007; 2012), hooks (1994), and other scholars from this article's studied field, the project was designed as a series of five classes comprising an introduction; the reading and interpretation of three poems from the Harlem Renaissance movement, combined with the learning of linguistic content derived from those pieces of work; and a final activity dedicated to creating banners that allowed students to (re)interpret the texts covered during the project. The proposal resulted in a contextualized learning experience for the students, who expressed their understanding during the final activity. Thus, it was possible to observe, through discussions, the expansion of both linguistic knowledge and the students' critical and racial awareness.

Keywords: Antiracist Education; African-American Literature; English Language Teaching; PIBID.

Introdução

Mesmo diante de diversas transformações no contexto social, político e cultural, observamos que, ainda hoje, a sociedade brasileira é marcada pelo racismo estrutural, presente nos mais diversos espaços. Frente a esse cenário, a educação se revela como uma poderosa ferramenta de combate a este problema enraizado em nossas relações sociais, na medida em que age diretamente nas origens e, consequentemente, no cerne da questão. Destarte, para o combate de ideologias racistas é fundamental a implementação de uma educação antirracista. Segundo Ferreira (2012, p. 278), a educação antirracista “[...] explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”.

Tendo isso em vista, a Lei de Diretrizes e Bases, por meio da Lei nº 10.639/2003, incorpora a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio, buscando promover uma abordagem mais inclusiva e abrangente ao reconhecer a riqueza da diversidade étnico-cultural do país. Essa medida não apenas objetiva ampliar o repertório cultural dos estudantes, mas também contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, estimulando a formação de uma consciência crítica e cidadã. Ademais, ao integrar a perspectiva afro-brasileira em disciplinas diversas, a lei destaca a importância de reconhecer e valorizar as contribuições de diferentes grupos étnicos para a construção da identidade nacional, promovendo, assim, um ambiente educacional mais plural e igualitário. Baseando-nos nesses preceitos, é por meio da educação, e mais especificamente por meio do ensino de Língua

Inglesa (LI), que visamos, neste trabalho, estimular a conscientização junto aos alunos.

Assim, o subprojeto do PIBID - Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) enxergou na sala de aula uma oportunidade de incitar a reflexão sobre o racismo e promover ideais antirracistas por meio do ensino de inglês como língua estrangeira, desenvolvendo o projeto “*Rhymes and Colors: Explorando a Poesia Negra Estadunidense no Aprendizado de Língua Inglesa na Educação Básica*”, o qual teve como objetivo trabalhar a poesia negra produzida durante o movimento cultural *Harlem Renaissance* e, ao mesmo tempo, desenvolver as habilidades linguísticas e o repertório cultural dos alunos. Para que esta ação fosse possível, uma série de cinco aulas foi aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Técnica Integral (ECIT), na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Visto isso, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre esta prática de educação antirracista realizada no contexto supracitado e sobre as implicações dessa atividade educativa no processo de aprendizado dos alunos. Além disso, busca-se também expor a possibilidade de conduzir uma educação antirracista por meio do ensino da LI na Educação Básica.

Para que isso seja possível, neste artigo, construiremos nossa reflexão através do seguinte trajeto: iniciamos conduzindo uma breve discussão sobre os principais autores e conceitos que nortearam a realização do projeto em questão; em seguida, abordamos com mais detalhes o contexto, refletindo sobre a aplicação e os resultados obtidos ao final da prática pedagógica, enquanto os relacionamos com a teoria apresentada; e, por fim, tecermos nossas considerações acerca de todo o processo aqui apresentado.

Educação Antirracista e Ensino de Língua Inglesa

A noção de educação antirracista representa um paradigma crucial no contexto escolar, visto que ela busca desconstruir estruturas discriminatórias e, por meio do ensino, promover a equidade racial nos mais diversos meios. Para tal, a educação antirracista, na conjuntura brasileira, conta com alguns documentos oficiais que potencializam a presença desse ideário em sala de aula, como, a título de exemplo, a Lei nº 10.639/2003, já mencionada na seção introdutória do presente texto; os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), da Organização das Nações Unidas (ONU), fixados na Cúpula do Milênio em 2000 e assumidos por todos os estados-membros, incluindo o Brasil (Nova Escola, 2022); e os Objetivos Para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), que teve objetivos definidos durante a Cúpula do Desenvolvimento Sustentável da ONU, reunida em setembro de 2015, onde foi acordado a adoção dos ODS como a agenda do ano de 2030 pelo Brasil e os demais países participantes (Yasbek, 2021).

O destaque destes dois últimos se faz importante pois, dentre algumas de suas metas¹, tanto os ODM quanto os ODS pontuam a necessidade de: i) Educação de Qualidade; e ii) Redução das desigualdades. A respeito da primeira meta, o documento dos ODS expressa a pretensão de “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (ONU, 2015,

1. Ao todo, os ODM e os ODS postularam oito e dezessete metas, respectivamente. Mais informações acerca de cada uma delas e suas implicações gerais podem ser encontradas em websites oficiais da ONU por meio dos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio> e <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

grifos nossos). Ou seja, há um direcionamento de olhar para uma educação capaz de promover espaços onde todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizado, sendo esse movimento de inclusão um dos aspectos-chave da educação antirracista, como salienta Rocha (2022, p. 5) ao mencionar que ela “dá oportunidade para todos os que estão no ambiente escolar terem uma aprendizagem digna, feliz, igualitária e equânime”.

Na meta seguinte, a ONU demarca dois objetivos específicos que valem a pena serem mencionados no contexto deste estudo. O primeiro aponta para a necessidade de “até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra” (ONU, 2015); e o segundo demonstra a intenção de garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito (Organização das Nações Unidas, 2015).

Em ambos os excertos, nota-se a ambição da ONU na busca por formas de incluir os indivíduos e seus aspectos plurais no âmbito social, reconhecendo, primeiramente, as desigualdades e preconceitos historicamente enraizados para, então, agir contra práticas discriminatórias por meio da implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua raça, etnia, religião ou demais vivências.

Assim, assumindo a importância de atentar-nos a uma temática tão crucial para a manutenção de relações interpessoais saudáveis, justas e humanas em contexto brasileiro, assim como preveem os documentos da ONU e a Lei nº 10.639/2003, enxergamos que uma maneira de trazer tal reflexão para mais perto da população é através da educação —mais

especificamente, uma educação antirracista —, dado que ela é “uma ferramenta de extrema importância em relação ao combate ao racismo e para a inclusão das populações racializadas” (Pereira *et al.*, 2021, p. 2).

No entanto, apesar da sala de aula se configurar como um espaço ideal para que noções e práticas antirracistas sejam discutidas e trabalhadas com os estudantes, ainda se faz perceptível a falta de oportunidades que fomentem o debate crítico-reflexivo a respeito de questões raciais no meio escolar. Tal dado é apontado por Cavalleiro (2001 *apud* Ferreira, 2012, p. 278-279) em um artigo onde a autora, após a conclusão de sua pesquisa em salas de aula, salientou a falta de protagonismo de estudantes não-brancos em diversas instâncias, que variam desde a pouca — ou nenhuma — presença em figuras de livros didáticos até a falta de respeito e diferença no tratamento para com estes por parte de outros alunos e até mesmo de alguns membros do corpo docente.

Esse cenário acaba por revelar que a discussão acerca de temáticas raciais é algo que precisa estar presente desde o período de formação inicial de estudantes que almejam tornarem-se futuros docentes e, para além, ir até ao contexto de professores em processo de formação continuada. Portanto, como sugerem Pereira *et al.* (2021, p. 2), urge a universidade, nos currículos de seus cursos de licenciatura,

desenvolver programas educacionais, em especial para a formação de professores tanto nas escolas como na Educação Superior que objetivem combater o racismo e a descolonização de suas culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas, muitas vezes fundadas como um domínio institucional onde as desigualdades e os quadros eurocêtricos são historicamente (re)produzidos.

Em outras palavras, é mais que oportuna a promoção de espaços que auxiliem na tomada de conhecimento a respeito de práticas antir-

racistas no campo educacional por parte dos professores em formação inicial ou continuada, pois esse movimento possibilitará que a reflexão crítica acerca de temáticas que envolvam raça, racismo e seus muitos desdobramentos no âmbito social sejam abordados nas mais variadas áreas do conhecimento no contexto da educação básica, seja a matemática, a geografia, a história, as artes e as línguas — em especial a Inglesa, foco principal do presente artigo. Nesse sentido, a própria BNCC prevê a oferta do ensino de LI a partir, primordialmente, de um caráter formativo que “inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

Portanto, para além do trabalho com questões meramente linguístico-gramaticais, o ensino de LI, pautado nos preceitos de uma educação antirracista, comprometida com a reflexão crítica acerca das muitas dimensões políticas que cercam a vida em sociedade, tem o potencial para contribuir com a construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem uma compreensão crítica das questões raciais.

Destarte, é possível inferir que através da elaboração de aulas de LI que envolvam o trabalho com materiais capazes de promover a valorização de outras culturas e identidades e, assim, contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, o avanço para a criação de uma sala de aula comprometida com práticas de equidade racial se torna cada vez mais concreto e premente. Isso se dá pelo fato de que o trabalho com a linguagem “permite refletir, desenvolver consciência, avaliar os sistemas de opressão, questionar nossas próprias crenças e experiências e ainda agir na sociedade” (Santos *et al.*, 2021, p. 169).

Dentre esses materiais, que podem variar desde filmes, músicas, quadrinhos, pinturas, gravuras etc., consideramos como um forte alia-

do na implementação de uma educação antirracista em sala de aula de LI o texto literário, dada a sua vastidão bibliográfica e versatilidade de gêneros, o que concede ao professor um maior leque de possibilidades na incorporação de autores e obras de diferentes origens étnicas durante as aulas. Isso proporciona uma visão representativa da riqueza linguística e cultural do campo artístico-literário, que não é composto apenas por artistas/autores brancos. Para Cardial (2023),

atribuir um sentido pedagógico e ensinar a literatura negra nas escolas é determinante contra o racismo, por meio da inclusão de novos conteúdos, do estímulo da escrita de autorias negras que mostrem diferentes pontos de vista, do incentivo à formação de bibliotecas onde essas obras sejam incluídas e estudadas por professores e alunos a fim de enxergar uma nação multicultural.

Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de se identificar com as narrativas apresentadas e desenvolver uma consciência crítica em relação à diversidade linguística e étnica que rodeia não apenas eles, mas todos os indivíduos presentes nos múltiplos âmbitos sociais.

Cavalleiro (2001 *apud* Ferreira, 2012, p. 279), nesse contexto, expõe oito características que podem se fazer presentes em uma educação de caráter antirracista, configurando-as também com temáticas que podem ser abordadas durante as discussões em sala de aula. São elas:

Tabela 1 - Características de uma educação antirracista

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Fonte: Ferreira (2012)

Tendo em mente o presente arcabouço teórico, buscamos a construção de um projeto que incorporasse as características supramencionadas para a promoção de aulas que, à medida que tratassem do ensino-aprendizagem de LI, também tocassem em questões referentes à raça, história, cultura do povo negro e sua arte.

Aspectos metodológicos

Ao tematizar a análise subjetiva da prática de ensino planejada e realizada por bolsistas do PIBID - Letras Inglês da UFPB, que buscou integrar o conceito de educação antirracista ao ensino de LI, o pre-

sente texto apresenta reflexões acerca dos planos de aula elaborados, da prática de ensino concretizada durante a realização do projeto e a produção discente dele decorrente. Tal material, constituído neste trabalho como corpus, foi produzido e aplicado durante os meses de agosto e outubro de 2023².

Logo, é necessário compreender de que se trata o PIBID, e como esse programa é estabelecido no núcleo de LI da UFPB. Este programa tem como objetivo “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2023). Nesse contexto, quando se trata do PIBID - Letras Inglês na UFPB, busca-se melhorar a formação dos futuros professores de LI por meio da inserção desses em práticas educativas durante a sua formação inicial. Conseqüentemente, as escolas de João Pessoa que são parceiras do programa contam com um suporte adicional em seu corpo de educadores, além de construir conexões entre a academia e o ambiente de ensino básico.

Um dos contextos de ensino atendidos pelo PIBID - Letras Inglês, onde esta intervenção docente foi realizada, trata-se de uma Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT), localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba. Esta ECIT, como o nome sugere, adotou o novo regime de Escolas Cidadãs Integrais proposto pelo Ministério da Educação. Logo, os alunos ficam na escola das 7h30 às 17h00. Outra caracterização interessante da escola é que, por ser cidadã, os alunos do Ensino Médio possuem disciplinas voltadas especificamente à vida social e profissional, como a disciplina de Projeto de Vida. O projeto foi aplicado em

2. Os planos de aula completos, bem como os recursos didáticos utilizados, estão disponíveis no site do Grupo de Estudos Leading - Letramentos, Ensino e Ação Docente em Inglês: <<https://sites.google.com/view/leadingufpb/materiais-didaticos/ensino-medio/3oano/projeto-rhymes-and-colors>>

uma turma de 3º ano do Ensino Médio (EM), como mencionado na introdução. No período de realização, a turma contava com 13 alunos, sendo a única turma do ano final do EM da ECIT em questão. Os alunos da turma refletiam a diversidade de contextos existentes na escola, onde podemos encontrar alunos dos mais diversos grupos sociais e das mais variadas regiões de João Pessoa-PB.

As aulas tiveram como principal temática as produções literárias realizadas por artistas negros durante o movimento cultural *Harlem Renaissance*, objetivando a conscientização dos alunos acerca dos feitos e da história da população negra, tanto no Brasil como nos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, trabalhando aspectos linguísticos da língua-alvo e conhecimentos culturais. Destarte, o produto final deste projeto, produzido durante a prática pedagógica, também se constitui como objeto de análise enquanto evidência significativa da aprendizagem em relação aos objetivos e metas estabelecidos nos planos de aula.

Tendo isso em vista, podemos definir a natureza desta pesquisa como qualitativa, uma vez que esse tipo de pesquisa nos permite analisar nosso corpus considerando a complexidade das relações que ocorrem durante a prática de ensino. Mantendo a conformidade com os objetivos supracitados, definiremos este trabalho como predominante exploratório (Gil, 2002), ao passo em que desenvolvemos reflexões acerca de práticas docentes reais que estimulam a compreensão sobre a temática da educação antirracista.

Em relação ao objetivo geral, podemos definir esta pesquisa como tendo caráter majoritariamente exploratório (Prodanov e Freitas, 2013), uma vez que buscamos refletir sobre a prática de educação antirracista no contexto mencionado, juntamente com suas implicações no processo de aprendizado dos alunos. Outrossim, ao passo em que iremos também realizar descrições dessa prática de ensino, compreen-

demos também que, de forma minoritária, este objetivo também apresenta características de ordem descritiva (Prodanov e Freitas, 2013).

Assim, analisaremos o corpus visando refletir acerca das possibilidades de efetivação de uma educação antirracista no contexto supracitado.

Resultados

Compreendendo o papel que o PIBID desempenha na formação inicial de licenciandos por meio da possibilidade de contato com o cotidiano escolar real, utilizamos a nossa inserção em sala de aula para buscar interrelações entre questões raciais e o ensino de LI que auxiliassem no preparo de um projeto de ensino composto por 5 aulas com caráter antirracista.

Aula I - Introduzindo a temática

Iniciamos a primeira aula do projeto *Rhymes and Colors* introduzindo o conteúdo a partir da exposição e, posteriormente, discussão sobre o processo de escravização nos Estados Unidos em consonância com o contexto brasileiro. Destarte, tal imersão na temática se deu através da apresentação de um pequeno vídeo informativo narrado e legendado em LI (Figura 1, item a) que buscou inserir os alunos no contexto histórico do tópico e, ao mesmo tempo, ativar conhecimentos prévios sobre a língua, visto que necessitavam deles para que entendessem as informações expostas. Antes da exibição, foi solicitado que eles anotassem, em LI, todos os dados numéricos presentes no vídeo, o que ajudou na esquematização das informações e facilitou no entendimento do conteúdo explorado, mesmo estando em língua estrangeira.

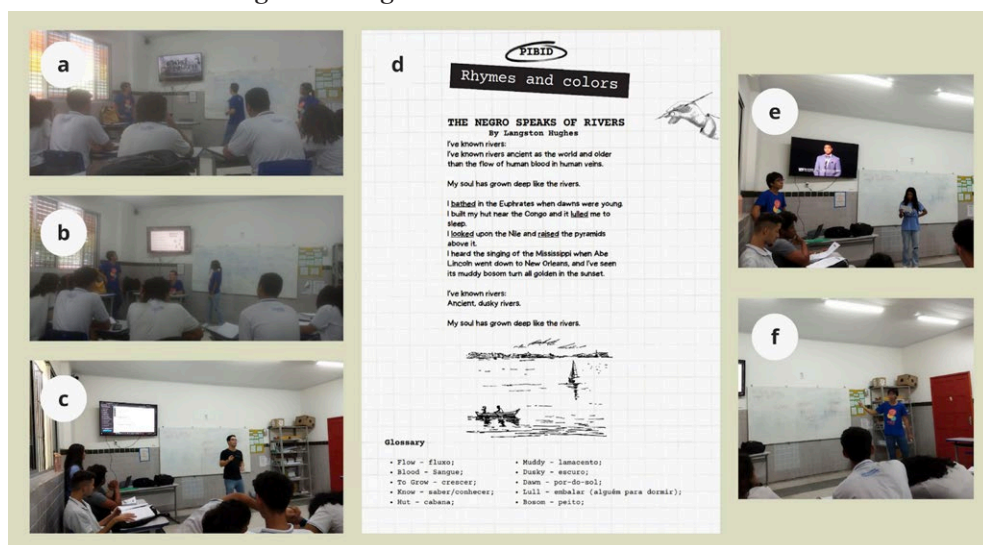
Em seguida, pedimos que os alunos expusessem para a turma os dados anotados, bem como o motivo destes terem chamado a atenção. A partir disso, foram feitas perguntas que levaram-nos a relacionar certos aspectos do processo de escravização nos Estados Unidos com o que ocorreu no Brasil, já que quando se trata dessa questão, podemos traçar diferenças e similaridades nas maneiras em que o povo negro foi posto em condição de subserviência, o que entra em consonância com o “reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira” apontado por Cavalleiro em sua caracterização de uma educação antirracista, bem como com os ideários de Santos et. al. (2021), os quais demonstram o atravessamento de questões remetentes às relações étnico-raciais no Brasil em quase todas as esferas sociais que encontramos inseridos, incluindo a da educação. Portanto, durante a elaboração do projeto, compreendemos como um desafio inerente ao trabalho docente o tratamento da temática de raça e suas possíveis ramificações em sala de aula, pois pode servir como uma porta de entrada para a reflexão e desconstrução de pensamentos equivocados que perpetuam injustiças e diminuem o respeito e o valor do papel de pessoas negras no construto político-artístico de seus respectivos meios sociais.

Nessa ótica, seguimos a aula pontuando que, mesmo encontrando-se em contextos – sociais, geográficos, culturais e econômicos – diferentes, este mesmo povo escravizado resistiu e reviveu suas raízes por meio de manifestações culturais, dentre elas, a poesia. Assim, o projeto *Rhymes and Colors* e seus futuros conteúdos e objetivos foram formalmente introduzidos para a turma, que demonstrou curiosidade sobre o que estaria por vir.

No eixo de conhecimentos linguísticos, o foco do encontro ajustou-se para o trabalho com os numerais e datas em LI a partir dos números apresentados no vídeo exibido para os alunos (Figura 1, item

b). Nosso objetivo com essa primeira aula foi incluir os alunos numa visão geral e ampla do cenário histórico-social que ajudou a alimentar, anos depois, a faísca para o surgimento do movimento artístico onde os poemas utilizados no projeto estão inseridos, bem como contribuir para um ensino de LI capaz de interligar o aprendizado de questões linguísticas e também sociais (Conceição, 2020).

Figura 1 - Registros e materiais das aulas 1 e 2



Fonte: acervo dos pesquisadores

Aula 2 - (Re)conhecendo a importância do povo negro no processo de construção do mundo

A partir da segunda aula do projeto, focamos no aspecto cultural e histórico do poema *The Negro Speaks of Rivers*, de Langston Hughes. Junto com os alunos, realizamos uma leitura coletiva e detalhada do poema, composta por etapas de familiarização com o vocabulário, construção de glossário e interpretação da obra (Figura 1, itens c e d).

Seguindo, apresentamos em um mapa, por meio de slides, todos os lugares citados no texto, onde explicamos como o povo africano, e sua diáspora, se relaciona com tais localizações. Essa parte dialogou com uma das características apontadas por Cavalleiro a respeito de uma educação antirracista ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história.

Também a partir da leitura do poema, apresentamos aos alunos o movimento *Harlem Renaissance*, expondo suas principais obras e nomes, assim como uma breve biografia do autor do poema trabalhado.

Notamos que a maioria do grupo demonstrou falta de conhecimento sobre o movimento, bem como sobre o contexto cultural que envolveu a sua criação, o que acaba por justificar a relevância de trazer temáticas que ajudem no (re)conhecimento de ações que celebrem a relevância da história e cultura(s) negra(s) para a sala de aula. Enxergamos, aqui, consonância com o conceito de Pedagogia Transgressora proposto por bell hooks (1994), a qual atribui a prática pedagógica como ferramenta de libertação a partir da transposição de fronteiras de classe, sexuais e raciais que impedem a conexão profunda de indivíduos consigo mesmo, com o outro e com o mundo plural que os cerca. Outrossim, tal (re)conhecimento cultural vai novamente de encontro aos pressupostos de uma educação antirracista elaborados por Cavalleiro, que pontua a necessidade de se pensar em meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

Ademais, no âmbito linguístico, trabalhamos com as palavras regulares do *simple past* presentes na obra. Nessa etapa, após reproduzirmos um vídeo com uma leitura oral do poema, instigamos os alunos a dedicarem uma maior atenção à pronúncia dos verbos finalizados em -ed fazendo uso de exemplos encontrados no próprio texto (Figura 1, itens e e f).

Aula 3 – *Ebonics*³ e a marginalização do povo negro

Na terceira semana do projeto *Rhymes and Colors*, trabalhamos com o poema *We Real Cool*, de Gwendolyn Brooks. Buscamos, nessa aula, o aprofundamento nos aspectos culturais remetentes ao poema para, assim, fomentarmos uma conscientização cultural e histórica na turma através da compreensão da importância social da poesia no contexto em que os textos foram escritos, bem como de o que é o *Ebonics*, quem geralmente o utiliza e alguns exemplos de expressões comuns a esse tipo de inglês.

Iniciamos as atividades ao contextualizar a variação da LI conhecida como *Ebonics* por meio de gírias usadas em diferentes regiões e épocas no Brasil, como “Eae tio, belê?” e “Boy, a gente tem que arrudear”. Em seguida, a fim de fomentar um debate a respeito dessas variações linguísticas e seus usuários, foram realizadas perguntas como: “Vocês usam alguma dessas gírias?”; “Quem vocês acham que usam essas gírias” (apontando gírias de outros grupos sociais diferentes)? e “Você entende essas gírias?”. Como resultado, os estudantes responderam que conheciam as gírias apresentadas, já que todas faziam parte da sua realidade enquanto indivíduos brasileiros e também nordestinos/paraibanos. Essa etapa foi importante para fazer a turma perceber de antemão a validade de tais variações linguísticas, assim construindo a noção de que apesar de conhecê-las como aspecto característico de sua realidade, indivíduo algum deve se sentir inferior a quem não utilize delas em seu cotidiano. A educação, dessa forma, passa de uma ferra-

3. Também conhecido como African American Vernacular English (AAVE) ou Black English, se refere a um dialeto tipicamente falado pela população negra Estadunidense. Acredita que sua origem se deu a partir da junção de idiomas africanos com o inglês. O termo *Ebonics* advém da junção das palavras “ebony” (ébano, em referência a cor da pele) e “phonics” (fônico/a) (Stein, 2020, p. 47).

menta que apenas trabalha para a manutenção dos ideais hegemônicos de força e dominação de grupos invisibilizados para uma fonte de empoderamento e autoconhecimento pautada nos princípios de uma pedagogia que transgride, transforma e liberta (hooks, 1994, p. 12).

A partir desse momento de reflexão, iniciou-se a fase de introdução à biografia da autora e ao poema. Assim como na aula anterior, realizamos uma leitura a fim de familiarizar os alunos com o vocabulário do texto (Figura 2, itens a e b). Em seguida, a leitura interpretativa se deu através da apresentação de uma animação que incorporou o ritmo musical de jazz em conjunto com a declamação da própria Brooks. Na elaboração dessa etapa, tivemos em mente os postulados dos multiletramentos a partir de Rojo e Moura (2019, p. 20), que os definem como “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)”. Tal preceito é retomado pela BNCC, que discorre a respeito da importância de sua implementação no ensino de LI ao pontuar que

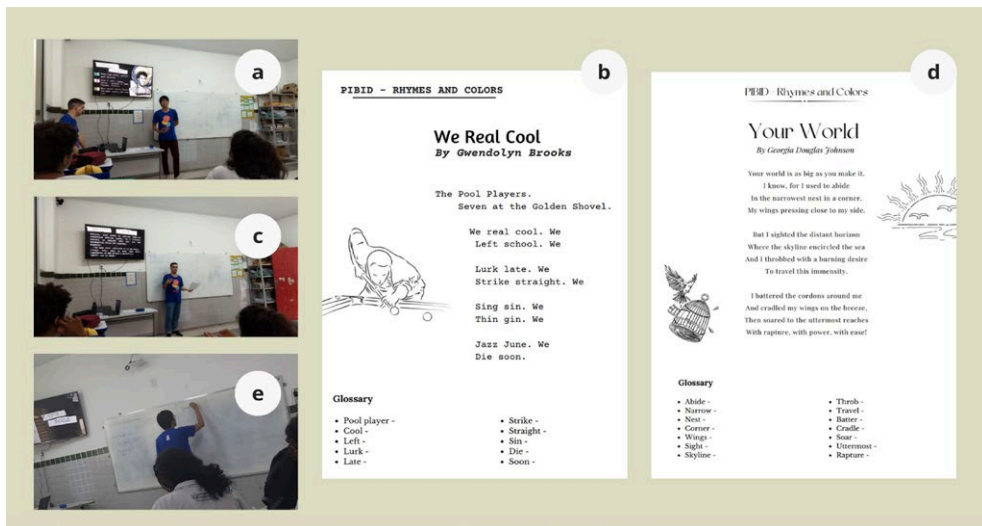
saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação [no meio digital e no mundo] – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (Brasil, 2018, p. 242).

Nesse ínterim, percebemos que o uso de recursos audiovisuais de fato auxiliou na compreensão do texto por parte dos estudantes, que conseguiram assimilar mais facilmente as palavras às ações reproduzidas em tempo real na animação, bem como imaginar suas próprias interpretações e expressá-las ao grupo com mais segurança.

Feito as leituras, perguntamos aos alunos quais as impressões deles sobre o poema por meio de questões como: “O que você acha do comportamento das pessoas desse poema?”; “Quais são as consequências desse comportamento no poema?”; “Vocês acham que o ambiente em que esses personagens do poema vivem influencia no comportamento deles?”. A partir das respostas, foi possível notar o bom nível de senso crítico da turma, em especial dos pertencentes a grupos não-brancos, que participaram ativamente do debate e conseguiram assimilar as questões de marginalização, violência e falta de oportunidades nos estudos normalmente associadas aos jovens negros da época, bem como criar pontes com as implicações que se fazem presentes na sociedade atual a partir desse tratamento, especialmente pensando no contexto brasileiro, ainda fortemente marcado por questões de racismo e preconceito racial que otimizam os “processos de hierarquização de sujeitos e dinâmicas de negação, violação e distribuição desigual de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais em desfavor das pessoas negras” (Santos, 2022, p. 101). Nesse instante, foi notória a presença de outra característica de Cavalleiro, a qual aponta que uma educação antirracista “não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as”.

Por fim, partindo da linguagem informal do poema, explanamos o que seria *Ebonics* a partir de exemplos de estruturas retiradas do próprio texto e também de produções reais de falantes e vídeos da internet (Figura 2, item c), momento esse que comportou mais uma característica antirracista, que salienta a importância da “busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’”.

Figura 2 - Registros e materiais das aulas 3 e 4



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Aula 4 - Buscando outras perspectivas a respeito da vivência negra

Após uma discussão advinda das problematizações das interpretações dos alunos sobre o poema da aula anterior, introduzimos o poema *Your World*, de Georgia Douglas Johnson (Figura 2, item d), com o objetivo de trazer uma perspectiva positiva da vivência e expectativas dos povos negros para os alunos. Por meio da mensagem de resiliência e esperança da obra, foi observado pelos alunos um contraste com o poema *We Real Cool*, já que esse último traz uma visão de liberdade e libertação para pessoas pretas, em contraste com a mensagem mais trágica e realista do texto trabalhado na aula 3. Diante do contexto social observado atualmente, entende-se a grande importância de trazer um viés positivo para os horizontes dos estudantes que, muitas vezes, se vêm desmotivados ou até mesmo sem um futuro vantajoso à frente deles, especialmente se fazem parte de grupos marginalizados, característica antirracista essa que Cavalleiro aborda ao mencionar a

necessidade da elaboração de ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a tais grupos, isso a partir da construção de espaços que possibilitem o protagonismo e representação de indivíduos invisibilizados em lugares de poder e prestígio social (Conceição, 2020, p. 77).

Como aspecto linguístico, fizemos, a partir de exemplos do poema, uma revisão de assuntos da LI já trabalhados em sala de aula durante o ano letivo, que variaram desde o *simple past* até as estruturas comparativas da língua (Figura 2, item e).

Aula 5 - Encerramento do projeto e produção dos cartazes

Por fim, a culminância do projeto deu-se na quinta e última aula onde, primeiramente, os alunos retomaram as principais temáticas dos poemas trabalhados no projeto a partir de uma nuvem de palavras elaborada na lousa (Figura 3, item a).

Em seguida, divididos em dois grupos, os alunos foram instruídos a usarem os materiais disponibilizados para expressarem, de forma livre, suas interpretações sobre um dos poemas lidos no projeto a partir de uma produção artística (Figura 3, itens b e c). Percebemos que ambos os grupos optaram por um viés mais positivo para sua produção, focando na mensagem trazida pelo poema *Your World*.

Figura 3 - Nuvem de palavras e produções realizadas pelos alunos



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Os alunos desenharam gaiolas abertas, bem como exercitaram a LI através da escrita de frases que dialogavam com o(s) sentimento(s) que eles queriam passar por meio de suas produções artísticas, relacionando, assim, os produtos com o sentido de liberdade trazido no poema escolhido (Figura 3, itens d e e). Desse modo, pensamos que a aula de encerramento do projeto retratou não apenas a compreensão adquirida acerca da mensagem do poema, mas também a expressão autêntica das interpretações e reflexões do grupo sobre as vivências negras em um cenário de transformação e liberdade (hooks, 1994).

A partir da análise dos planos de aula e da nossa própria experiência docente no decorrer do projeto *Rhymes and Colors*, percebemos a

importância da incorporação de uma educação de cunho antirracista no âmbito da sala de aula, pois esse aspecto já se revelou uma estratégia pedagógica valiosa para licenciandos em processo de formação. Ao explorar as interrelações entre questões raciais e o ensino de LI, acreditamos que o projeto proporcionou aos alunos uma boa imersão no contexto histórico e cultural das vivências negras estadunidenses e brasileiras, estimulando não apenas o aprendizado linguístico, mas também a conscientização sobre temas sociais importantes e que merecem a cada dia a nossa atenção e olhar crítico, pois, como elucida Ferreira (2007, p. 212), as aulas de LI “também [possuem] a responsabilidade de abordar questões de promoção da igualdade em termos de raça/etnia”.

No decorrer de cinco aulas, os alunos foram guiados através das análises críticas de três poemas, explorando desde processos de escravização até questões de marginalização e também de celebração da cultura negra e sua importância no âmbito artístico e social. A abordagem adotada — que esteve sempre de acordo com algumas das características de uma educação antirracista apontadas por Cavalleiro (2001); a Pedagogia Transgressora de hooks (1994); o vínculo entre aspectos pedagógicos e políticos no ensino-aprendizagem de línguas salientados pela BNCC (Brasil, 2018); e demais estudos de pesquisadores da temática aqui discutida —, contribuiu para a formação de uma consciência crítica e inclusiva nos estudantes, demonstrando, assim, a eficácia de métodos pedagógicos que integram aspectos linguísticos e sociais no cotidiano escolar.

Considerações finais

Neste trabalho, relatamos nossa experiência como docentes em formação no PIBID - Letras Inglês da UFPB a partir do planejamento e regência de aulas para um projeto com caráter antirracista para alunos do 3º ano do EM de uma ECIT. Neste projeto, o uso de poemas criados por autores afro-americanos serviu para discutirmos, junto aos alunos, a respeito de uma conscientização histórico-racial. Acreditamos que essa abordagem é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que respeitem e valorizem a diversidade racial e cultural.

Assim, destacamos a importância do nosso projeto em levar os alunos a reconhecerem, por meio da LI, as potencialidades do povo negro como contribuintes basilares para a cultura e a identidade (inter) nacional. Por fim, ressaltamos a relevância do PIBID nesse contexto, pois nos permitiu vivenciar a prática pedagógica em uma escola pública, enfrentando os desafios e as possibilidades de um ensino de LI que, além da língua, pense em questões cruciais para a formação humana.

No geral, a experiência mostrou que o ensino de LI atrelado a uma educação antirracista que visa uma aprendizagem comprometida com a diversidade, equidade e respeito mútuo é viável, já que os alunos, além de ativamente praticarem o idioma por meio de todas as discussões realizadas sobre as obras e vídeos, além dos momentos de explanação linguística contextualizadas ocorridos nas aulas, foram expostos a momentos de debate, que buscavam desconstruir ideias equivocadas sobre a vivência negra, enquanto celebravam o papel crucial que esse povo teve na construção da nossa sociedade.

Referências

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/PIBID/PIBID>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CARDIAL, Karen. *O valor da literatura negra na educação antirracista*. Revista Educação. 2023. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2023/06/09/literatura-negra-educacao-antirracista>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CONCEIÇÃO, Leticia Camilo. *Questões sociais de raça nas aulas de Língua Inglesa no contexto de uma escola pública*. GEADEL, Acre, v. 1, n. 1, p. 72-35, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?* Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.211-233, jan./jun. 2007.

_____. *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. Revista de Educação Pública, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas. 2002.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017. 283 p.

NOVA ESCOLA (org.). *Como construir uma escola antirracista*. 2022. E-book. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21397/e-book-educacao-antirracista-baixe-gratuitamente>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ONU BRASIL. *A Agenda 2030*. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PEREIRA, Maria Betânia Almeida et al. *Educação Antirracista e Ensino De Línguas, Literaturas e Outras Linguagens: Pesquisas e Práticas*. Pensares em Revista, v. especial, n. 22, p. 1-7, São Gonçalo, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

ROCHA, Margarida de Carvalho. In: NOVA ESCOLA (org.). *Como construir uma escola antirracista*. 2022. E-book. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21397/e-book-educacao-antirracista-baixe-gratuitamente>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. *Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico*. Revista Parlamento e Sociedade, v.10, n.18, p. 95-116, São Paulo, jan./jun. 2022.

SANTOS, Cecilia Gusson; SANTOS, James Rios; KADRI, Michelle Salles. *Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica*. Entretextos, v. 21, n. 2, p. 153 - 172, Londrina, ago./dez. 2021.

STEIN, Alexandre. *O inglês vernacular afro-americano: descrição e implicações sociolinguísticas*. Entretextos, v. 20, n. 2, p. 41-58, Londrina, jul./dez. 2020.

YASBEK, Kiki. *Por uma educação antirracista*. Espaço Ekoa. 2021. Disponível em: <<https://espacoekoa.com.br/o-amor-e-a-base-da-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Recebido em: 20/01/2024
Aprovado em: 06/05/2024

Licenciado por



Política no Flow Podcast: uma análise da construção do ethos e do pathos no discurso do presidente Lula

Politics on the Flow Podcast: an analysis of the construction of ethos and pathos in President Lula's discourse

 Fernanda Ábila

Resumo: Este artigo, embasado na Teoria Semiolinguística, concebida por Patrick Charaudeau, analisa como se constitui o *ethos* e o *pathos* discursivos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva na entrevista ao Flow Podcast, veiculada em 18 de outubro de 2022, doze dias antes do segundo turno das eleições presidenciais, disputadas com o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Como ancoragem teórico-metodológica, mobilizaram-se as noções de *ethos* e *pathos* aplicadas ao discurso político como estratégias de persuasão, conforme Charaudeau (2018). Os resultados da análise revelaram que o presidente Lula optou por uma estratégia discursiva marcada pela predominância de *ethé* que almejam despertar a confiança do auditório, como as figuras de chefe e virtuoso. A desqualificação de seu adversário, Jair Bolsonaro, foi uma estratégia de construção do *pathos* amplamente empregada pelo presidente, a fim de instaurar uma imagem de salvador perante seu interlocutor.

Palavras-chave: *Ethos*. *Pathos*. Discurso político. Presidente Lula. Flow Podcast.

Fernanda Ábila. Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; E-mail: fernandaabi286@gmail.com

Abstract: This article, based on the Semiolinguistics Theory, conceived by Patrick Charaudeau, analyses how is built the discursive *ethos* and *pathos* of President Luiz Inácio Lula da Silva on the interview to Flow Podcast, vehiculated on October 18th, 2022, twelve days before the second round of the presidential election, disputed with the ex-president Jair Messias Bolsonaro. The research was theoretical and methodologically anchored in the concepts of *ethos* and *pathos* applied to the political discourse as a persuasion strategy, according to Charaudeau (2018). The analysis results revealed that predominated in Presidente Lula's discourse the *ethé* which aim to arouse the audience's trust, such as the figures of chief and virtuous. The disqualification of his opponent, Jair Bolsonaro, was a strategy of construction of the *pathos* widely used by the president, in order to establish an image of savior before his interlocutor.

Keywords: *Ethos*. *Pathos*. Political discourse. President Lula. Flow Podcast

Introdução

Antes da popularização da internet, os meios de comunicação de massa centralizavam a maior parte da produção e distribuição da informação política. Essa intermediação entre o emissor e o público, orientada por valores jornalísticos, tende a retirar da mensagem inicial parte da sua carga persuasiva (Canavilhas, 2009).

Nesse sentido, a evolução da internet, dada pela avidez por experimentar formas de comunicação mais horizontais e transparentes, revolucionou também a comunicação política. Isso porque a expansão da cibercultura, somada à popularização dos dispositivos móveis, permitiu aos partidos e atores políticos estabelecerem contato direto com os cidadãos, evitando, assim, a interferência jornalística sobre o conteúdo da mensagem. Segundo Martino (2004, p. 86):

As campanhas políticas via internet tornaram-se parte das disputas eleitorais, com o uso de todo tipo de estratégia, da criação de perfis de candidatos nas redes sociais até a divulgação de propostas em blogs de partidos e políticos.

Dentro desse cenário, os *podcasts* figuram como uma das principais ferramentas da web 2.0, fase da cibercultura marcada pela autonomia na emissão e na seleção da recepção de mensagens. No contexto da podosfera, atores políticos interagem com apresentadores de *podcasts* que não tiveram formação jornalística e que não se submetem à lógica dos grupos hegemônicos de comunicação.

Por meio dessas participações, os políticos constroem sua imagem, buscando fortalecer sua credibilidade e identificação perante a instância cidadã. Desse modo, as mídias digitais podem ser entendidas como um instrumento fundamental para sedimentar as relações entre o Estado, os partidos e o governo com a sociedade (Martino, 2004).

Por outro lado, a internet também contribuiu para o aumento da distribuição de informações políticas nocivas, como a exposição de escândalos na vida pessoal dos atores políticos. O conceito de “personalização” da política, apresentado por Castells (2018, p. 707), que consiste na intenção de concentrar a atenção nos políticos e em seu caráter, acaba por abrir espaço para ataques à suas virtudes, como meio de desestabilizar sua credibilidade. Assim, o ciberespaço acaba por configurar uma grande arena onde entram em embate imagens positivas e negativas dos atores políticos.

Nas palavras de Charaudeau (2018, p. 39), a política é o campo de batalha de uma guerra simbólica das relações de dominação através da linguagem ou, mais especificamente, da circulação de discursos, “que permite que se constituam espaços de discussão, de persuasão e de sedução nos quais se elaboram o pensamento e a ação políticos.”.

Partindo dessa perspectiva, delimitou-se como pergunta de pesquisa: Como o presidente Lula projeta sua imagem no Flow Podcast¹?

Nesse contexto discursivo, o presente artigo teve por objetivo analisar, à luz da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2005, 2018), o discurso do presidente Lula, com vistas a investigar a construção do *ethos* e *pathos* discursivos.

Para tanto, foram selecionados enunciados proferidos pelo presidente Lula na entrevista ao Flow Podcast, com duração de 1 hora e 37 minutos, veiculada no dia 18 de outubro de 2022, doze dias antes do segundo turno das eleições presidenciais², disputadas com o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro³.

Os resultados da análise revelaram que o presidente Lula optou por uma estratégia discursiva marcada pela predominância de *ethé* que almejam despertar a confiança do auditório, como o *ethos* de virtude, quando o presidente projetou uma imagem de honestidade e retidão, afirmando seu compromisso com a verdade; e o *ethos* de chefe, na figura de guia-pastor, que edificou a imagem de líder oriundo do povo que possui experiência e sabedoria para governar. A desqualificação de seu adversário, Jair Bolsonaro, foi uma estratégia de construção do *páthos* discursivo amplamente empregada por Lula, a fim de instaurar uma imagem de salvador perante seu interlocutor.

Na próxima seção, há uma discussão sobre a mídia digital *podcast* e um detalhamento do Flow, o *podcast* do qual foi extraído o *corpus*

1. O Flow, *podcast* analisado por esta pesquisa, é detalhado na próxima seção.

2. Em 30 de outubro de 2022, Lula foi eleito em segundo turno com 50,9% dos votos válidos, assumindo seu terceiro mandato como presidente da República.

3. Bolsonaro já havia participado do Flow Podcast no dia 8 de agosto do mesmo ano, em uma entrevista que durou mais de 5 horas ininterruptas. Na transmissão ao vivo no canal Youtube, a conversa com Bolsonaro alcançou 573 mil pessoas de forma simultânea, enquanto o episódio com Lula ultrapassou 1 milhão de espectadores simultâneos, batendo o recorde do canal (Sapio; Iotti, 2022).

desta pesquisa. Em seguida, apresentam-se a ancoragem teórico-metodológica da pesquisa e uma discussão sobre as noções de *ethos* e *pathos*, nas quais este estudo é embasado. Por fim, é exposta a análise de como o presidente Lula projeta sua imagem, por meio de estratégias discursivas, no Flow Podcast.

O universo da pesquisa: os podcasts e o Flow Podcast

A mídia aqui enfocada, o *podcast*, surgiu como um modelo radiofônico assíncrono que se desenvolveu a partir da publicação de arquivos de áudio na internet. Ainda de caráter amador e sem fins lucrativos, na primeira década do século XXI, a prática de produção doméstica, que consistia na distribuição de arquivos de áudio pela internet para *download* e posterior reprodução, foi adotada por milhares de cidadãos individuais ao redor do mundo (majoritariamente ocidental e conectado à internet), curiosos para experimentar o meio como uma forma de expressão pessoal (Bonini, 2015).

Essa possibilidade de se expressar publicamente, de produzir conteúdo de autoria própria por meio das mídias digitais, é a característica mais marcante da web 2.0, que consiste no uso da internet de forma interativa e colaborativa. O *podcast*, portanto, pode ser entendido como um produto dessa nova fase da cibercultura, marcada pela mobilidade das tecnologias *wireless*, acelerada sobremaneira nos primeiros anos do século XXI.

A popularização dos smartphones e de outros recursos de acesso à internet móvel, associada ao aumento de sua cobertura e velocidade, de acordo com Vicente (2018), acarretou a mudança da prática do *download* do arquivo de áudio para o *streaming*, com a possibilidade da audição on-line diretamente do site de seus realizadores ou em *soft-*

wares agregadores que, por sua vez, trouxeram a novidade do recebimento de novos episódios automaticamente a partir da assinatura de conteúdos por meio do RSS (*Really Simple Syndication*).

Esse sistema de distribuição por meio de assinaturas via RSS subverteu a questão do receptor passivo ligado às mídias de massa tradicionais, ao dar poder de escolha ao internauta sobre qual conteúdo de mídia deseja receber e quando deseja escutá-lo. Sendo assim, o *podcast*, como descreve Castro (2005), se trata de uma tecnologia por meio da qual o conteúdo é “retirado” pelo assinante em seu canal de escolha ao invés de “empurrado” até ele por um canal aberto de distribuição.

Nesse cenário, os *podcasts* se transformaram em uma prática comercial e um meio de consumo massivo. Essa fase, iniciada nos Estados Unidos em 2012, é o que Bonini (2020) chama de “segunda era do *podcasting*”, quando passaram a se popularizar as produções em formato “mesacast” - um tipo de *podcast* de mesa redonda com apresentadores e convidados que, em muitos casos, também são filmados.

O tom informal e descontraído desse tipo de *podcast*, que faz o ouvinte se sentir como mais um membro da mesa, cativa e fideliza seu público. Dados fornecidos pelo Spotify apontam o crescimento do conteúdo nesse formato: em 2020, os *podcasts* “Nerdcast”, “Flow Podcast” e “Mamilos” aparecem, respectivamente, na quarta, quinta e oitava colocações entre os *podcasts* mais escutados da plataforma (Demartini, 2020).

A produção eleita para a análise empreendida por este artigo, o Flow - criado em 2018 por Bruno Monteiro Aiub (Monark) e Igor Rodrigues Coelho (Igor 3K) e hoje apresentado somente por Igor - se define como “uma conversa descontraída, longa e livre”. Trata-se, portanto, de entrevistas não estruturadas, sem roteiro pré-definido e que não passam por processos de edição, de modo que são publicadas, na íntegra, em

canais de áudio e vídeo. As conversas são filmadas e disponibilizadas em plataformas como o Youtube (na qual o Flow conta com 5,5 milhões de inscritos) e a Twitch. Já o produto em áudio⁴ está disponível em serviços de *streaming* como Spotify e Apple Podcasts.

Tendo sido percorrido o caminho que levou à popularização dos *podcasts* e detalhado o *podcast* objeto desta análise, passemos à apresentação da perspectiva teórico-metodológica assumida pela pesquisa e dos conceitos que servem como operadores metodológicos da análise realizada: o *ethos* e o *pathos* discursivos.

Semiolinguística: uma abordagem teórico-metodológica

Tendo como ponto de partida o conceito de contrato de comunicação, este estudo se ancora teórico-metodologicamente na Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2005, 2018). Nessa concepção teórica, todo ato de linguagem origina-se de uma situação concreta de interação entre sujeitos falantes que têm como propósito exercer alguma influência sobre o outro. Dentro desse contexto, entende-se que o contrato de comunicação - o conjunto de condições em que se realiza qualquer ato de comunicação - acaba por determinar os papéis que os sujeitos comunicantes devem desempenhar, de acordo com a situação de comunicação em que se inserem. Ou seja, o contrato de comunicação determina a escolha das estratégias discursivas feitas pelo sujeito falante, com o intuito de convencer, persuadir ou seduzir o sujeito a quem se endereça a mensagem.

Charaudeau (2005, p. 10) entende que, para que um ato de linguagem seja válido, isto é, produza seu efeito de comunicação,

4. Este artigo optou por focar o âmbito verbal do discurso do presidente Lula, por meio da transcrição do episódio em áudio.

[...] é necessário que os parceiros reconheçam, um ao outro, o direito à fala (o que depende de sua identidade), e que possuam em comum um mínimo de saberes postos em jogo no ato de troca linguageira. Mas ao mesmo tempo – segundo os princípios de influência e de regulação –, estes parceiros têm uma certa margem de manobra que lhes permite usar de estratégias. Dizemos então que a estruturação de um ato de linguagem comporta dois espaços: um *espaço de restrições*, que compreende as condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido, e um *espaço de estratégias*, que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na mise-en-scene do ato de linguagem.

No âmbito dessas relações de força que os sujeitos participantes do ato de linguagem mantêm entre si, eles alternam-se entre as posições de dominante e dominado(a); no caso do discurso político, entre a instância política e a instância cidadã. Charaudeau (2007, p. 247) elucida:

A cena política se caracteriza por um dispositivo que é posto a serviço de uma expectativa de poder [...] A instância política está toda direcionada a um “agir sobre o outro” que deve ser acompanhado de uma “exigência de submissão do outro”, o que explica que essa tensão seja orientada em direção à produção de efeitos.

Nesse agir sobre o outro, o ator político toma a palavra, mobilizando elementos que moldam sua imagem diante do interlocutor. Sendo assim, “não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si” (Charaudeau (2018, p. 86). Visto que essa construção identitária consiste no emprego de estratégias discursivas como o *ethos* e *pathos*, discorre-se sobre elas, a seguir, na perspectiva de sua aplicação ao discurso político.

Sobre as noções de *ethos* e *pathos*

Para refletir sobre o *ethos* discursivo, cabe ressaltar que tal noção remete, primeiramente, à retórica de Aristóteles, que compreende o *ethos* como a capacidade do indivíduo de convencer o auditório. A concepção de *ethos* para os estudiosos da análise do discurso Charaudeau e Maingueneau (2014) difere-se da perspectiva aristotélica, por defender que a escolha das estratégias discursivas não é deliberada, mas que a situação de comunicação é que orienta a escolha dos *ethé* adequados à cena enunciativa, como discutido na seção anterior.

Maingueneau (2020), concebe o *ethos* como um processo interativo de influência sobre o outro, uma noção híbrida (sócio/discursiva), um comportamento socialmente avaliado que não pode ser apreendido fora da situação comunicacional socio-historicamente determinada.

Nos termos de Charaudeau (2018), o *ethos* é a fusão de duas identidades do sujeito: a discursiva e a social, na medida em que a construção do *ethos* pelo sujeito não se dá somente pelo que é dito por ele, mas pelo modo como o sujeito apresenta seu dizer.

No que tange especificamente à constituição do *ethos* político, o orador enfoca determinados universos de crenças e os encena conforme o efeito que gostaria de produzir em seu interlocutor. Charaudeau (2018, p. 84) acredita que, nessa encenação linguageira, o sujeito falante deve dar a seu interlocutor signos que o façam crer que aquilo que ele enuncia é idêntico ao que ele pensa.

Sob esse prisma, Charaudeau (2007, p. 248) considera o discurso político “um lugar de uma verdade de mãos atadas, de faz de conta, já que o que é considerado não é tanto a verdade desta fala lançada publicamente, mas sua força de ‘veracidade’”. Significa dizer que a verdade tem

menos peso do que o ato da encenação sociolinguageira, como a ação de parecer dizer a verdade; de dizer para transmitir uma maneira de ser.

Desse modo, a instância política seria levada a exercer o poder em nome de um “saber” e um “saber-fazer”, através dos quais o sujeito político terá recurso a estratégias de construção de imagens de si mesmo, de modo a se tornar credível (*ethos* de credibilidade) e atrativo (*ethos* de identificação) aos olhos da instância cidadã e a expressar valores comuns que a instância política e a instância cidadã supostamente compartilham para se fundir em um certo ideal de “viver junto” (Charaudeau, 2007).

O *ethos* de credibilidade faz parte de um discurso racional, “resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de crédito” (Charaudeau, 2018, p. 119). Nesse âmbito, são evocados os *ethé* de seriedade, virtude e competência.

Já o *ethos* de identificação é da ordem do afeto, estando associado aos valores e ideais do sujeito político. Nesse grupo, Charaudeau (2018) lista os *ethé* de chefe (nas figuras de guia-pastor, guia-profeta e guia-soberano), potência, caráter (nas variantes vituperação, força tranquila, coragem, orgulho e moderado), inteligência (nas figuras de *honnête homme cultive* e de astúcia/malícia), humanidade (dividido em sentimento, confissão e gosto) e solidariedade.

Tendo sido elucidadas, pois, as estratégias discursivas por meio das quais se constitui os *ethé* do orador, passemos à descrição da noção de *pathos* que, pelo ponto de vista da retórica aristotélica, “consiste em produzir no auditório sentimentos que o predispõe a partilhar do ponto de vista do orador” (Charaudeau, 2007, p. 242). Assim, o *pathos* reforçaria julgamentos impregnados de emoção ao invés de estabelecer uma verdade racional. Significa dizer, nos termos de Charaudeau

(2005), que o *pathos* incita mais opiniões e produz menos argumentos, o que levaria o interlocutor a se deixar levar pelos movimentos de seus afetos, não refletindo sobre a fala em questão. O autor (2007, p. 245), elucida que, ao evocar o *pathos*,

[...] o sujeito falante então recorre a estratégias discursivas que tendem a tocar a emoção e os sentimentos do interlocutor - ou do público - de maneira a seduzir ou, ao contrário, lhe fazer medo. Trata-se de um processo de dramatização que consiste em provocar a adesão passional do outro atingindo suas pulsões emocionais.

No tocante à essas estratégias discursivas que visam despertar emoções no interlocutor, Charaudeau (2007, p. 243) nomeia as “tópicas do *pathos*” que podem ser úteis ao tratamento do discurso político, a saber, a tópica da dor e seu oposto, o prazer; a tópica da angústia e seu oposto, a esperança; a tópica da antipatia e seu oposto, a a-simpatia. Cada uma dessas tópicas ainda é definida pelo autor (2007) em termos de cenário e de figura: tristeza-sofrimento / contentamento-satisfação; medo-terror / confiança-apelo; cólera-aversão / benevolência-compaixão, marcando a adesão ou distância do ouvinte.

As estratégias discursivas nomeadas ao longo desta seção são utilizadas, a seguir, como operadoras metodológicas para a análise do discurso do presidente Lula.

A imagem projetada por Lula no Flow Podcast

Como já mencionado, a imagem dos atores políticos precisa corresponder às expectativas dos cidadãos. Para produzir o efeito almejado no ouvinte, portanto, o discurso político encena os *ethé*, o que, segundo Charaudeau (2018), se realiza com o desenvolvimento das figuras iden-

titárias de identificação e credibilidade; e da modalidade patêmica, por meio da dramatização que incita a adesão emocional do interlocutor.

O público do Flow Podcast é bastante heterogêneo, de modo que, nessa situação de comunicação, o político tende a encenar diferentes *ethé* e a transitar por valores diversos, muitas vezes opostos e contraditórios. “Mostra-se, ao mesmo tempo, tradicional, mas também moderno; sincero, mas sagaz; poderoso e modesto, etc”. (Charaudeau, 2018).

O discurso analisado por este artigo trata-se de uma conversa informal, uma entrevista não estruturada, veiculada por uma mídia digital, o *podcast*, sendo composto por duas vozes, a do participante convidado, o presidente Lula, e do apresentador, Igor Coelho. Nos excertos dialogados aqui apresentados, em que ambas as vozes se fazem presentes, os sujeitos falantes são identificados ao início de cada fala.

No *corpus* selecionado pela pesquisa, entre os *ethé* que reforçam a credibilidade, o *ethos* que se destaca é o de virtude. Charaudeau (2018) afirma que os pilares para que se considere um político virtuoso são a sinceridade, a fidelidade e a honestidade pessoal, construídas ao longo do tempo, uma vez que se espera do político a coerência de seu pensamento e de suas ações no decorrer de sua trajetória. A característica de político honesto aparece em duas ocorrências do discurso de Lula, apresentadas a seguir:

Uma mentira... a minha mãe dizia: “uma mentira, ela voa. A verdade engatinha”. É sempre assim. Mas eu acho que você tem muitos políticos no Brasil que não mentem, que são pessoas sérias, sabe.

As pessoas mentem descaradamente, sobretudo depois da internet. Essa tal de fakenews, ela é um “liberou geral” pro cara que não presta, pro mentiroso. Você não tem noção, você não tem noção do que é isso, você não tem noção.

Nesses dois excertos, o presidente constrói o *ethos* almejado não referindo-se a si mesmo como alguém que diz a verdade, mas condenando os “mentirosos”. Já nos dois excertos a seguir, Lula narra a si mesmo, ainda baseado no *ethos* de virtude, ao investir em uma imagem de retidão e transparência, quando fala das denúncias da Operação Lava Jato⁵ contra ele:

O que eu falo é o seguinte: “é preciso dizer a verdade sempre”. Eu, se eu fosse um cara que tivesse cometido erro, eu teria saído do Brasil. Eu recebi convite pra ir embora do Brasil, pra ir pra embaixada. Como eu queria provar que o Moro era um farsante, falei: “não, vou pra Curitiba”, contra a vontade de muita gente, contra a vontade dos meus companheiros do sindicato, dos meus filhos, do meu partido. Falei: “não, eu vou pra lá, eu preciso provar que eles são mentiroso”.

Então veja, eu me preparei espiritualmente, psicologicamente pra sair da cadeira, tá. Quando tentaram insinuar que eu deveria fazer um acordo pra sair pra minha casa com tornozeleira, eu falei: “ó, eu não troco a minha dignidade pela minha liberdade. Não vou colocar tornozeleira porque eu não sou pombo correio e a minha casa não é prisão”. [...] Eu vou sair pra casa quando eu tiver decretada a minha inocência. Quem me prendeu que assumo a responsabilidade. Por que que eu vou sair pra minha casa pro pessoal ficar me xingando?

Nesses últimos dois excertos, a imagem virtuosa se mescla ao *ethos* de potência, uma imagem que denota força de enfrentamento, virilida-

5. Em abril de 2018, o ex-juiz Sérgio Moro decretou a prisão de Lula por corrupção passiva e lavagem de dinheiro e, após se entregar à Polícia Federal, o presidente ficou preso em na sede da Polícia Federal, em Curitiba, durante 1 ano e 7 meses. Em março de 2021, o ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal, anulou todas as condenações do presidente por considerar que a 13ª Vara Federal de Curitiba não tinha competência para julgar os casos relacionados à Lava Jato: do triplex do Guarujá, do sítio de Atibaia e do Instituto Lula. Com a decisão do STF, Lula recuperou os direitos políticos e voltou a ser elegível.

de e ausência de medo. Pela característica tranquila do falar do presidente Lula, esse *ethos* é raro em seu discurso, no entanto, ele aparece nessa ocasião em que ele afirma que vai provar a falta de honestidade daqueles que o acusaram e que cobra a assunção de responsabilidade por sua prisão.

Nesse caso, o presidente recorre à modalidade patêmica, ao gerar antipatia por Sérgio Moro⁶ e outros envolvidos na Lava Jato, assim incitando o auditório a aliar-se emocionalmente a ele.

Outro *ethos* empregado para edificar a credibilidade do político foi o de competência, que suscita a imagem do sujeito hábil, eficaz, com a experiência necessária ao governo (Charaudeau, 2018):

Eu tenho uma coisa, Igor. Eu aprendi a fazer política ainda quando eu tava no movimento sindical. Então você tem um discurso mais ideológico, um discurso mais em defesa das coisas que você acredita, mais em defesa da melhoria dos trabalhadores, tal. Se defende programa de governo... “eu quero ser presidente porque eu quero fazer isso, quero fazer aquilo”.

A imagem de sujeito competente é consolidada em falas que remetem às funções exercidas e à experiência adquirida ao longo de sua atuação na política. Sendo assim, a trajetória política de Lula, que teve início na presidência do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, o auxilia no reforço a esse *ethos*.

Esses *ethé* relacionados à credibilidade podem construir a imagem de um sujeito austero e frio, assim afastando o ouvinte e perdendo sua

6. Eleito senador pelo estado do Paraná, em 2022, o ex-juiz Sérgio Moro comandou, entre março de 2014 e novembro de 2018, o julgamento em primeira instância dos crimes identificados na Operação Lava Jato.

adesão. Logo, tem-se a importância dos *ethé* que produzem efeito de identificação junto à instância cidadã, que despertam seu afeto social.

Na construção da identificação do interlocutor com o político, o *ethos* de humanidade se destacou, à exemplo do excerto a seguir, em que Lula menciona o câncer que o acometeu em 2011:

Você sabe que esse negócio de cabeludo é o seguinte, eu fui cabeludo até 2011, quando eu tive o câncer. Quando eu tive o câncer, aí o cabelo despencou e não nasceu com a força que tinha. Mas eu tinha medo de ficar careca e não casar, cara. [...] pô, se eu ficar careca, quem vai querer casar comigo?

Nesse dizer, o presidente destaca sua face humana ao falar de sua vida íntima, construindo, desse modo, uma perspectiva afetiva sobre si. No final do excerto, ele ainda lança mão do humor: “pô, se eu ficar careca, quem vai querer casar comigo?”

Em outra oportunidade, o mesmo *ethos* é encontrado, quando Lula busca demonstrar sua humanidade ao contar sobre o motivo de ter se candidatado novamente ao cargo presidencial:

Lula: Então Igor, é o seguinte, eu voltei sem mágoa.

Igor: sem mágoa?

Lula: Esse coração velho tá apaixonado.

Igor: Ó, Lula, esse é um medo que eu tenho cara. Eh...de tu tá meio vingativo

Lula: Não, não tem, não tem... eu não tenho idade e nem posso utilizar um cargo pra ser vingativo. Eu voltei porque eu acredito que é possível melhorar a vida do povo brasileiro. Eu voltei porque eu quero cuidar da família.

Após construir sua imagem de humanidade, pela revelação íntima de que está apaixonado e de que não sente mágoa, ao final do exer-

to, o presidente demonstra sua vontade de agir: “eu quero cuidar da família”. Ao se posicionar engajado com o seu dizer “eu acredito que é possível melhorar a vida do povo brasileiro”, Lula se responsabiliza com o poder-fazer de seu governo. Assim, mobiliza a tópica da esperança (Charaudeau, 2007), praticando também a argumentação patêmica em seu discurso.

Nota-se, nos dois próximos excertos, que o *ethos* de humanidade almejado por Lula se sobrepõe ao *ethos* de solidariedade, quando ele demonstra compaixão e preocupação com a situação das pessoas em vulnerabilidade social:

Ninguém quer ser pobre, ninguém quer comer mal, ninguém quer se vestir mal, todo mundo quer ter as coisas. Por que que o cara é pobre? Porque ele não teve oportunidade. Ele não teve chance.

É preciso que as pessoas tenham um pouco de respeito pelas pessoas pobres. Será que as pessoas pensam que quem tá dormindo debaixo do viaduto aí fez a opção por aquilo? Não, não fez cara. Todo mundo quer ter uma casinha Igor, todo mundo quer ter uma casinha [...] todo mundo quer ter um empreguinto, ganhar um salário bom, todo mundo quer que o filho ande bem vestido, que as criançinha vá pra escola com a barriga cheia.

Sobre o *ethos* de humanidade, tão recorrente no discurso de Lula, Charaudeau (2018, p. 148) discorre: “o ser humano é mensurado pela capacidade de demonstrar sentimentos, compaixão para com aqueles que sofrem”, enquanto a imagem solidária é marcada pela atenção aos problemas e necessidades alheias.

Esses *ethé* mobilizam a tópica da esperança, de modo que, ao exaltar valores e se fazer de porta-voz deles, Lula se coloca como salvador diante do ouvinte.

Outro *ethos* que suscita a identificação é encontrado no excerto a seguir:

Igor: *qual que foi o cálculo político que você fez pra botar o Alekmin⁷ na tua chapa?*

Lula: *Aprenda uma coisa que eu aprendi há muito tempo atrás. Uma frase dita pelo Paulo Freire: “de vez em quando, você tem que juntar os divergentes pra vencer os antagônicos”, tá.*

Mas o que que acontece? Eu chamei ele como vice porque eu acho que nós vamos pegar o brasil numa situação pior do que eu peguei em 2003. E nós então precisamos consertar esse país, sabe. Fazer o país voltar à normalidade. Fazer com que o Congresso cumpra com as suas funções, o executivo execute, o poder judiciário julga... e conversar com muita gente, com muito empresário, pra que a gente coloque todo mundo pra salvar esse país. E o Alekmin tem condições de conversar com um grupo de pessoas que eu não consigo conversar. É isso.

Ao citar Paulo Freire, Lula produz o *ethos* de inteligência, buscando mostrar que é culto, demonstrando que colocou em prática um conhecimento adquirido por meio da leitura. A inteligência também é detectada no segundo excerto, de modo que o presidente procura evidenciar que domina as regras do jogo da política com astúcia e malícia.

Esse *ethos* secundário de inteligente fortalece o *ethos* de chefe, sustentado pela figura do guia-pastor, aquele capaz de reunir o rebanho, que acompanha e ilumina o caminho para seus seguidores com per-

7. A escolha de Geraldo Alckmin como vice-presidente nas eleições presidenciais de 2022 encontrou resistência, sobretudo entre movimentos e siglas da esquerda. Isso porque o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), partido do qual Alckmin fez parte por mais de 30 anos, e o PT (Partido dos Trabalhadores) sempre ocuparam espaços antagônicos no cenário político desde a redemocratização no Brasil.

severança e tranquilidade. Ou seja, um líder que possui os meios, o poder e a experiência necessários à realização dos objetivos propostos.

Nesse segundo excerto, o *ethos* de chefe se articula com o *pathos*, uma vez que, ao enunciar “precisamos consertar esse país” e “pra que a gente coloque todo mundo pra salvar esse país”, Lula recorre, mais uma vez, à tópica da esperança.

Foram observadas, ainda, outras ocorrências do *ethos* de chefe, quando Lula fala sobre as conquistas do governo do PT (Partido dos Trabalhadores), entre 2002 e 2016⁸.

O problema é o seguinte, Igor, presta atenção numa coisa. Você acha que a elite brasileira engoliu de graça o PT fazer uma lei de registrar empregada doméstica, jornada de trabalho, direito de férias, descanso semanal... você acha que a direita aceitou pacificamente isso? Uma sociedade que é escravista. Você acha que eles aceitaram com muita tranquilidade o fato da gente fazer com as pessoas pobres da periferia chegassem a fazer universidade? Que filho de empregada doméstica virasse médico, virasse engenheiro, virasse diplomata, virasse advogado?

A encenação de uma dramaturgia discursiva apoiada na tópica da antipatia, nesse excerto, se dá com a menção à elite brasileira, que não estaria satisfeita com a ascensão social da população mais pobre, viabilizada pelo governo petista. Ademais, nesse excerto, se encontra um

8. O governo de Lula se estendeu por dois mandatos, de 2002 a 2010. Em 2011, a candidata do PT Dilma Rousseff foi eleita, sendo a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil. Ela foi reeleita em 2014, sob um clima social e político tenso, marcado pelas investigações da Operação Lava Jato sobre esquemas de corrupção e lavagem de dinheiro, sendo o maior deles o caso Petrolão, que envolvia desvios de bilhões de reais da Petrobras durante os governos Lula e Dilma. Assim, os resultados da investigação da Polícia Federal comprometeram a credibilidade do PT e, em 2 de dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, acolheu um pedido de *impeachment* contra a Dilma. A presidenta foi afastada do governo em maio de 2016 e, em agosto, Michel Temer, vice eleito em sua chapa - que já assumia a presidência interinamente desde maio - foi definitivamente empossado como presidente da República.

ethos de caráter, que se mostra por meio da figura do orgulho, este revelado pelo contentamento em relação às conquistas alcançadas. A seguir, Lula continua exaltando orgulhosamente as conquistas do PT:

É preciso as pessoas compreenderem... nós tiramos milhões de pessoas da miséria absoluta, acabamos com a fome nesse país, que voltou agora, poderosamente forte.

Enquanto o *ethos* de caráter ainda se faz presente, o *ethos* de chefe é igualmente construído pela demonstração de possuir um conjunto de saberes relativos a determinado campo do conhecimento e o domínio do saber-fazer e do poder-fazer do seu governo, em relação à situação da pobreza e da fome. Nesse caso, ao denunciar a situação do país, no fim do período do governo de Bolsonaro (2018-2022), o presidente recorre à tópica da angústia: “a fome nesse país, que voltou agora, poderosamente forte”. Desse modo, ele edifica a imagem de salvador, aquele que denuncia uma situação de declínio da qual o povo é vítima (Charaudeau, 2007).

A modalidade patêmica ainda é observada quando Lula critica a Operação Lava Jato:

Houve problema de corrupção na Petrobras? Deve haver, porque a Petrobras tem 82 mil trabalhadores, a Petrobras tem milhares de engenheiros, a Petrobras tem milhares de servidores, milhares de pequenas e médias empresas, obviamente pode ter corrupção. Quando você descobre a corrupção, o que que você faz? Prende o ladrão, mas não prejudica os trabalhadores. Você sabe o prejuízo que a Lava Jato deu ao mundo do trabalho? 4 milhões e 400 mil pessoas perderam o trabalho na indústria de óleo e gás, na indústria de engenharia nesse país. 270 milhões deixou de ser investido e o Estado deixou de arrecadar 58 bilhões em impostos.

Mais uma vez, o político lança mão da tópica da angústia, ao denunciar o prejuízo causado pela Lava Jato ao mundo do trabalho. Essa conduta fortalece o *ethos* de chefe, na medida em que os números citados pelo presidente indicam que ele conhece a real situação do país.

Outro modo de construir o *pathos* no discurso é por meio do apontamento de manipulações de adversários, a fim de desqualificá-los (Charaudeau, 2018). No caso do discurso de Lula, esta estratégia se materializa, sobretudo, na forma de críticas diretas a seu adversário no segundo turno das eleições presidenciais, o ex-presidente Jair Bolsonaro, do Partido Liberal:

O problema de debater com o Bozo é que ele é um mentiroso compulsivo. É um negócio impressionante...eu nunca vi...eu pensei que o Maluf que era mentiroso, porque eu faço política há 50 anos.

Igor: *Tu realmente acredita que ele é pedófilo, tu acredita que ele é pedófilo? Eu não acredito que ele seja pedófilo.*

Lula: *Olha, deixa eu lhe falar, ele se comporta como se fosse. O tratamento que ele dá às mulheres...*

Você veja uma coisa, ele vai terminar um mandato de presidente, ele nunca reuniu nenhum agrupamento de organização da sociedade. Nem favelado, nem trabalhador, e nem sindicato, nem mulher, nem negro, nada. Ele vive por conta de alimentar os milicianos dele de mentira, porque ele tem um exército poderoso de divulgar mentira. Ele vive disso.

São visíveis, nos três excertos acima, o apontamento de manipulações e as críticas à figura pessoal do ex-presidente, inclusive com o uso do termo “Bozo”, apelido pejorativo dado a Bolsonaro pela oposição. Nessa ocasião, nota-se o emprego da tópica da antipatia como orientação do afeto contra seu adversário.

No excerto a seguir, Lula confere um tom irônico ao seu discurso, ao apontar uma suposta conduta antiética de Bolsonaro:

Igor: *Tu ficou puto com o Neymar?*

Lula: *Por que?*

Igor: *Porque ele fez lá o 22 e tal...*

Lula: *Ah não, não fico puto. O Neymar tem o direito de escolher o que ele quiser pra ser presidente... eu acho que ele tá com medo que se eu ganhar as eleições eu vá saber o que que o Bolsonaro perdoou da dívida do imposto de renda dele. Eu acho que aí que ele tá com medo de mim. Obviamente que o Bolsonaro fez um acordo com o pai dele.*

Nota-se que este é o único momento em sua participação no Flow que Lula faz uso de ironia, uma categoria humorística, segundo Charaudeau (2007, p. 249), difícil de manejar no campo político, podendo ser contraproducente, “a não ser, especificamente no caso em que seja o indício de uma posição de força, que seja provocadora”, tal qual essa fala de Lula.

A demonstração de indignação também se faz presente no discurso do político, quando aponta e responde às manipulações da oposição:

Lula: *Tem coisas que eles falam que não tem cabimento: “ah, o Lula vai fechar a igreja”. Já ouviu falar isso né?*

Igor: *Também acho que não tem nenhum cabimento. E é parecido com o lance de virar jacaré...*

Lula: *Deixa eu te contar... fui eu, em 2003, que sancionou a lei de liberdade religiosa nesse país. [...] fui eu, em 2010, que criei a marcha com Jesus. Então veja, eu defendo a liberdade religiosa porque eu acredito que a fé é uma coisa sagrada, cada pessoa exerce como bem entender. E eu defendo todas as religiões... a evangélica, a católica, o budismo, sabe... o islamismo, a religião judaica, a religião de matriz africana, eu defendo tudo.*

Nesse excerto, o presidente responde ao discurso relatado “o Lula vai fechar a igreja”, defendendo que cada pessoa exerce a fé “como bem entender”. Por meio desse comportamento oratório feito de denúncias de manipulações feitas pela oposição, Lula fortalece sua imagem de salvador, além de exaltar valores que seriam supostamente compartilhados com a instância cidadã. Sendo assim, tais valores poderiam servir ao seu propósito comunicativo de conquistar a adesão do público, na medida em que, em um cenário religioso diverso como o do Brasil, colocar-se como defensor de todas as crenças seria a escolha mais acertada para ir ao encontro da expectativa do ouvinte.

Ademais, ele recorre ao *ethos* de caráter, na figura do orgulho, ao mencionar a lei de liberdade religiosa e a marcha com Jesus, ambas criadas por ele. Esses *ethé* e *pathé* almejados pelo presidente, inclusive nos momentos de indignação, foram produzidos por meio de um falar tranquilo, caracterizado por uma dicção lenta, mas acompanhada de um tom de voz que não é nem terno, nem estrondoso; que se aproxima da conversação familiar, da confiança entre amigos (Charaudeau, 2018).

Esse meio discursivo onde os *ethé* são encenados integra as estratégias de persuasão empregadas por Lula em seu discurso, contribuindo para a construção de um *ethos* de caráter, por meio da constituição de uma figura de soberano paternal (Charaudeau, 2018). Isto é, essa vocabilidade sugere uma imagem de sujeito moderado que possui capacidade de controle de si em situação extrema, característica geralmente observada na figura daquele que ocupa o cargo mais alto do Poder Executivo.

Considerações finais

A participação de Lula no Flow Podcast lhe permitiu construir diferentes imagens de si ao longo das quase duas horas de entrevista,

projetando uma variedade de *ethé* que o auxiliaram a construir sua credibilidade e identificação perante o auditório.

Em alguns momentos, foi possível perceber que o apresentador, Igor Coelho, direcionou a entrevista de modo a confirmar hipóteses anteriormente aventadas, incitando o presidente a responder/comentar boatos ou acontecimentos ocorridos previamente à entrevista. No entanto, durante a maior parte da conversa, Lula pôde se expressar livremente, elegendo os temas sobre os quais discorrer.

Para além da desconfiança natural dos cidadãos em relação ao sistema político, o Partido dos Trabalhadores (PT) teve sua imagem descredibilizada após as investigações que culminaram no afastamento de Dilma Rousseff da presidência e as acusações da Operação Lava Jato que levaram à prisão do presidente Lula. Em virtude desse passado recente, o presidente optou por uma estratégia discursiva marcada pela predominância de *ethé* que almejam despertar a confiança do auditório, como o *ethos* de virtude, quando projetou uma imagem de honestidade e retidão, afirmando seu compromisso com a verdade; e o *ethos* de chefe, que edificou uma imagem de guia-pastor, de um líder oriundo do povo que possui experiência e sabedoria para governar.

A desqualificação de seu adversário, o ex-presidente Jair Bolsonaro, e a denúncia de situações de declínio das quais o povo é vítima também foram estratégias de construção do *pathos* recorrentes no discurso de Lula, a fim de instaurar uma imagem de salvador perante o ouvinte.

A intenção de conquistar a confiança do auditório evidenciou-se também pela ocorrência de *ethé* que suscitam a identificação com o ator político, como o *ethos* de caráter, na figura do orgulho, quando o presidente exaltou sua trajetória de ascensão social e as conquistas de seu governo; e de humanidade, ao revelar aspectos íntimos de sua vida

pessoal e ao demonstrar preocupação com as necessidades da população em vulnerabilidade social.

O tom informal e descontraído da entrevista também favoreceu o emprego do humor e a manipulação da ironia no discurso do presidente. Tais estratégias foram acompanhadas por um falar tranquilo, modalidade enunciativa que fortaleceu um *ethos* de caráter, que revela um indivíduo moderado, capaz de controlar suas emoções.

As imagens projetadas por Lula na entrevista ao Flow, a poucos dias da definição do cargo presidencial, podem ter sido determinantes na construção ou reafirmação de pontos de vista sobre ele, exercendo influência na decisão de voto dos ouvintes. Dito isso, este artigo almeja incitar uma reflexão mais ampla acerca do papel das estratégias discursivas que constituem a imagem do sujeito falante no que tange à adesão ou rejeição da instância cidadã ao discurso político, especialmente nesse contexto midiático em que não há uma intermediação jornalística que desvirtue a mensagem e retire sua carga persuasiva.

Referências

BONINI, T. A “segunda era” do podcasting: reenquadrando o podcasting como um novo meio digital massivo. *Radiofonias - Revista de Estudos em Mídia Sonora*, Mariana, MG, v. 11, n. 1, p. 13-32, jan.-abr. 2020.

CANAVILHAS, J. A comunicação política na era da internet. In: *VIII Congresso Lusocom*, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/686>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CASTELLS, M. *O poder da identidade: a era da informação*. 9ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CASTRO, G. *Podcasting e consumo cultural*. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - E-Compós*, Brasília, v. 4, p. 1-18, dez. 2005.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. “Pathos e discurso político”. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (orgs.). *As emoções no discurso*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____; Maingueneau, D. *Dicionário de análise do discurso*. 3ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Discurso político*. 2ed. 4reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

DEMARTINI, F. Em alta desde 2019, podcasts multiplicam gêneros e dinheiro no Brasil. *Canaltech*, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/entretenimento/especial-em-alta-desde-2019-podcasts-multiplicam-generos-e-dinheiro-no-brasil-175681/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o ethos*. São Paulo: Parábola, 2020.

MARTINO, L. M. S. *Teorias das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAPIO, M.; IOTTI, L. Lula supera 1 milhão de espectadores no Flow Podcast e bate recorde de Bolsonaro. *CNN Brasil*, 18 out. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-supera-1-milhao-de-espectadores-no-flow-podcast-e-bate-recorde-de-bolsonaro/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VICENTE, E. Do rádio ao *podcast*: as novas práticas de produção e consumo de áudio. *Emergências periféricas em práticas midiáticas*, São Paulo, ECA/USP, p. 88-107, set. 2018.

Recebido em: 04/04/2024

Aprovado em: 25/05/2024

Licenciado por



Os mecanismos de poder nas instituições de ensino

Power mechanisms in educational institutions

 Tânia Maria Augusto Pereira

 Daniele Martins da Silva

Vitória Silva Souza

Resumo: Os mecanismos de poder estão inseridos na ação pedagógica, visto que inserem dispositivos, que utilizados de maneira adequada, podem melhorar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de refletir acerca dos mecanismos de controle e sobre o agir do professor e sua postura frente aos paradigmas tradicionais presentes em nossa educação, o artigo pretende apresentar o discurso de poder e as premiações em sala de aula como mecanismos de poder e suas funcionalidades para esse fim. Para tal, adotamos os pressupostos teóricos de Foucault (1987) e outros autores que abordam a temática. Os resultados obtidos indicam que a disciplina é necessária para que haja ordem, e a ordem em uma sociedade se faz essencial, assim como as premiações quando utilizadas de maneira adequada, podem incentivar os alunos a participar e ter um maior desempenho nas aulas, tor-

Tânia Maria Augusto Pereira. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, professora da Universidade Estadual da Paraíba. Email: taniaaugusto@servidor.uepb.edu.br

Daniele Martins da Silva. Graduanda do curso de Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba. danieleprof915@gmail.com

Vitória Silva Souza. Graduanda do curso de Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba. Email: vitoriatrajano06@gmail.com

nando assim, a escola um ambiente menos punitivo.

Palavras-chave: Mecanismo de manipulação. Discurso de poder. Premiação.

Abstract: The mechanisms of power are inserted in pedagogical action, since they insert devices, which used properly, can improve and streamline the teaching and learning process. With the aim of reflecting on the mechanisms of control and on the actions of teachers and their attitude towards the traditional paradigms present in our education, this article will present the discourse of power and awards in the classroom as mechanisms of power and their functions to this end. To this end, we adopted the theoretical assumptions of Foucault (1987) and other authors who deal with the subject. The results obtained indicate that discipline is necessary for there to be order, and order in a society is essential, just as awards, when used properly, can encourage students to participate and perform better in class, making the school less punitive.

Keywords: Mechanism of manipulation. Discourse of power. Awards.

Palavras iniciais

A sociedade é marcada pelo controle e pelo poder. A cada instante, estamos sendo observados, dado que em algumas ocasiões, essa observação é tão comum ou tão dissimulada que mal percebemos sua existência. As instituições, geralmente, utilizam de diversos mecanismos para controlar o indivíduo e estão situadas nesse contexto, já que, em geral, controlam racionalmente e manipulam o sujeito/aluno.

No que diz respeito ao controle e manipulação do indivíduo na escola, percebemos que se tornou comum o uso de recompensas para reconhecer os serviços prestados pelos “estudantes disciplinados” em sala de aula, como por exemplo, a entrega de um prêmio para o aluno que se destacou em determinada atividade ou até mesmo atribuição de

pontos para o indivíduo que denuncia o colega para ser punido pelas suas digressões realizadas na avaliação.

O sistema de premiações é uma estratégia utilizada por muitos professores para estimular o comportamento dos alunos e/ou incentivar um desempenho melhor. Tal atitude resulta em dois efeitos: segregar os alunos modelos de acordo com suas habilidades e comportamentos e influenciar que os outros sigam o mesmo modelo.

O modelo punitivo não visa somente a punição do sujeito, mas também seu aprimoramento, ou seja, o uso da punição tem como objetivo ensinar. A instituição escolar penaliza os hábitos, comportamentos, discursos, entre outros, que não se enquadram no modelo padrão de comportamento estabelecido, com o intuito de que os alunos aprendam a agir de maneira correta.

Os responsáveis pela aplicabilidade desse sistema no ensino são os próprios educadores, tendo em vista que são os sujeitos detentores do poder dentro da sala de aula, isto deve-se ao fato de que eles estão imbricados em uma estrutura educacional tradicional e são envolvidos na microfísica do poder.

Para o desenvolvimento deste estudo, nos apoiamos nos seguintes questionamentos: Quais são os mecanismos de controle e adestramento social utilizados nas escolas? E quais são os efeitos causados nos estudantes? Como é o comportamento do professor diante aos paradigmas tradicionais presentes na educação?

Diante dessas considerações iniciais, objetivamos refletir acerca dos mecanismos de controle e adestramento social presentes nas escolas, juntamente com seus efeitos, e sobre o agir do professor e sua postura na comunidade escolar frente aos paradigmas tradicionais presentes em nossa educação.

A necessidade de se pesquisar acerca dessa temática surgiu pelo fato de que precisamos pensar e repensar as práticas em sala de aula. Com isso, essa pesquisa tem por relevância social e acadêmica levar o leitor a refletir sobre quais mecanismos de controle e adestramento são praticados no ambiente escolar, e para além disso, levar o leitor a pensar acerca do reflexo dos mecanismos de controle.

Para isso, esta pesquisa terá como respaldo teórico obras do filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor Michel Foucault (1987), bem como, outros materiais que apresentam discussões sobre noções foucaultianas em paralelo à análise do discurso.

Nesse viés, sabemos que “a Pesquisa Científica visa a conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. Para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica. O produto da pesquisa deve contribuir para o avanço do conhecimento humano” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 49).

Com isso, definimos como método do ponto de vista dos objetivos deste trabalho, a pesquisa bibliográfica e documental, dado que iremos analisar através de textos teóricos e documentais de que forma os mecanismos de controle são utilizados pelos docentes em sala de aula.

Portanto, essa pesquisa será de cunho bibliográfico e documental, pois iremos nos ancorar em materiais teóricos já publicados por estudiosos da área, para que assim, consigamos nos aprofundar acerca do tema. À vista disso, ao decorrer do trabalho procuraremos delimitar e atingir os nossos objetivos, bem como, gerar discussões, reflexões e resultados significativos para o meio acadêmico.

No caso do tema abordado neste trabalho, espera-se que a partir do processo metodológico traçado, consigamos analisar de que forma os mecanismos de controle funcionam no âmbito educacional. Bem

como, buscamos compreender qual é a postura docente em vista desses mecanismos. Partimos então, da hipótese de que os mecanismos de controle influenciam as atitudes e posturas, tanto dos discentes quanto dos docentes.

○ discurso como mecanismo de controle no âmbito escolar

Para Foucault (1987), a instituição é um sistema disciplinado, pois baseia-se na relação de saber e poder. Tais conceitos estão interpelados e não desconectam-se, tendo em vista que as instituições (escolas, presídios e hospitais) sempre possuem regras e com base nas normas, limites são impostos com o propósito de disciplinar os corpos dóceis na sociedade.

Nóbrega (2001, p. 70) afirma que através das “falas deve estar presente tanto a possibilidade de resistência ao poder quanto a de permanência deste poder”, ou seja, é necessário que sempre haja uma ordem social, para que a população resista à repressão e manipulação. Foucault (1987) comunga do mesmo pensamento, e acrescenta que o discurso pode servir como instrumento para o uso do poder.

Nesse viés, as instituições educacionais estão inseridas na sociedade e isso as torna politicamente sociais. Isto é, todos os atos relacionados às escolas são tidos como políticos. Dessa forma, o docente, por fazer parte do âmbito escolar, estará sempre exercendo um papel político e de poder, inclusive, através do seu discurso.

O sujeito não possui plena liberdade de falar o que quer, em qualquer lugar, para qualquer pessoa, pois está limitado a uma sociedade na qual deve agir conforme o espaço social que ocupa. Relacionando à instituição educacional, o professor em sala de aula exerce poder sobre o aluno e exterioriza seu discurso como forma de discipliná-lo.

Para Foucault (1987, p. 221), a instituição escolar pode ser refletida igualmente no formato de um “panóptico”, um espaço onde poucos indivíduos verificam as ações de muitos outros. O filósofo define o panóptico como um:

Espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado.

Além das escolas manterem a padronização estrutural de um ambiente privativo e repleto de imposições relacionadas à segurança (vigilância), também exercem o papel de disciplinar os corpos dóceis presentes no ambiente. Foucault (1987, p. 163) explica que o corpo é dócil quando pode ser manipulado e assim, ser modificado ou aprimorado, e é justamente nas escolas, através da disciplina e do discurso de poder que os indivíduos são manipulados e moldados.

Oliveira (2021) afirma que as relações de poder nas instituições educacionais existem e podem ser mantidas através do discurso docente, a peça fundamental para fazer a engrenagem disciplinar girar. Nas escolas, os professores demonstram ter dominação sobre os alunos, e quanto mais o docente for dominador e opressor, mais será valorizado pela sociedade e temido pelos alunos.

Nóbrega (2001) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar os discursos de poder em sala de aula. A autora verificou que a manifestação do controle da professora sobre os alunos se deu por meio do discurso, aparentemente inocente, podendo ocorrer de modo “natural”, pois está enraizado em nossa sociedade. Entretanto, “bem-in-

tencionado ou não, ingênuo ou malicioso, o/a professor é a peça fundamental nessa engrenagem de controle” (Oliveira, 2021, p. 282). Eis alguns trechos dos discursos dos professores que foram analisados por Nóbrega (2001):

Vocês vão ter que ler o texto.

Você vai ler assim. Você não vai ler.

Faça isso daqui.

Eu vou dizer a você o que eu vou querer que você faça. Você vai primeiro copiar.

A partir dos dados obtidos na pesquisa de Nóbrega, percebemos que, de fato, o discurso exercido pelo professor é ideológico, e além disso, é político, pois pode ser utilizado como ferramenta de docilização e doutrinação.

Outras formas de poder disciplinador

As instituições escolares ocupam um papel fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano. Entretanto, devido a adoção de procedimentos para manipular os alunos e garantir a manutenção de poder em sala de aula, modelando os estudantes para se tornarem dóceis, a escola tem exercido um ensino repressor. Foucault (1987, p. 118) explica que:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Segundo Guimarães (2003), o corretivo para a redução do desvio comportamental é aplicado nas escolas como um castigo para disciplinar o estudante, podendo ser de caráter físico, emocional ou intelectual. Nesse viés, encontramos a presença de outras normas disciplinadoras na constituição, como a regulamentação do horário, da vestimenta e as regras da instituição. Para garantir a execução dessas atividades são aplicadas punições, uma vez que para tornar o sujeito útil, dócil e produtivo, é necessária a disciplina.

As estratégias de controle, apresentadas nas escolas, direcionam os alunos para que eles concluam os estudos de forma dócil e possuam uma utilidade para o mundo capitalista. Dessa forma, a educação tornou-se um empreendimento, visando em determinados casos, a construção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

A existência de exames diagnósticos para segregar os alunos por turma é um indicador de manipulação e poder. O exame faz de cada estudante um caso particular. O aluno é analisado, classificado e ainda passa por um sistema de comparação da pontuação. Os que alcançam a maior pontuação são separados por turmas, garantindo assim o controle intelectual. Nessa perspectiva, Foucault (*apud* Guimarães, 2003) argumenta que o controle de mínimas parcelas do estudante, através de práticas disciplinares, garantem o controle e utilização dos saberes dos sujeitos no ambiente escolar.

Outro aspecto de poder diz respeito diretamente ao mecanismo de avaliação, uma vez que é o professor que tem o poder de atribuir nota, aprovar ou reprovar o estudante. Ele decide as vidas dos alunos e os obriga a assistir suas aulas, como um dos critérios para avançar de série, mas que não garante uma educação de qualidade. Na visão de Foucault (1987, p. 107):

O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder.

No entanto, alguns professores acreditam que para manter a regularidade dos alunos em sala de aula, um melhor comportamento e melhores notas, devem utilizar de mecanismos de recompensas (bolas, filmes, pontos, atenção do professor, entre outros). Ou seja, para garantir a recompensa material e reconhecimento, os alunos devem se submeter a comandos e pressões, sendo manipulados a tornarem-se “estudantes disciplinados”.

O sistema de recompensa é uma forma eficaz de manipulação, tornando-se uma forma de motivação melhor do que a punição, uma vez que a recompensa estimula os alunos a estudar/dedicar e melhorar o comportamento, até essas atividades se tornarem um hábito. Porém, esse sistema pode se tornar vicioso e prejudicar o rendimento, possibilitando que os alunos comparem a sua capacidade intelectual por meio da recompensa, desviar os estudos apenas para as atividades que possuam prêmios e segregá-los. Sobre isso, Guimarães (2001, p. 54) esclarece:

que o uso das recompensas externas em situações de aprendizagem deve ser viabilizado de forma criteriosa, evitando que os alunos sejam orientados extrinsecamente no envolvimento com as atividades. No entanto, a presença das recompensas em situações de sala de aula não deve ser abolida, considerando-se os efeitos benéficos do uso adequado dessas estratégias.

O uso de recompensas em sala de aula, utilizado com o intuito de reforçar algum comportamento, é um tema controverso. Alguns teóricos acreditam que torna a escola menos punitiva e garante o estímulo

dos discentes, sugerindo que esse sistema não acabe. Enquanto, outros argumentam que causa um sentimento de dependência, podendo prejudicar o desempenho intelectual e disciplinar.

Palavras finais

Diante do que foi exposto, concluímos que as instituições escolares utilizam-se de variados mecanismos de controle para manter a disciplina e a ordem. Compreendemos que a disciplina é necessária para que haja ordem, e a ordem em uma sociedade se faz essencial, pois não existe uma sociedade em que não haja controle em suas variadas instâncias, ao contrário disso haverá desordem social.

Ao analisarmos as seções selecionadas, identificamos uma diversidade de recompensas voltadas para o ensino, sugerindo a influências desses objetos para atrair os alunos para os assuntos a serem ensinados. Assim, prevemos que o ensino seja focalizado a partir de diferentes dimensões que contemplam desde a parte do conteúdo até a recompensa.

Dessa forma, neste estudo consideramos o uso de recompensas em sala de aula produtivo, pois essa estratégia, quando utilizada de forma adequada, pode incentivar os alunos a participarem e terem um maior desempenho nas aulas, além de melhorar o comportamento, tornando a escola menos punitiva. As recompensas são importantes, mas não é a única estratégia, pois as atividades lúdicas e/ou jogos relacionados ao assunto podem obter o mesmo resultado.

Os resultados evidenciam que o uso das recompensas em sala de aula são bastante relevantes, pois evidenciam a compreensão de que é necessário, sim, uma forma de atrair os estudantes para o assunto que está sendo lecionado, de forma benéfica tanto para eles quanto para os professores.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Sueli. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. (orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 37-57.

NÓBREGA, Mônica. Professor: Lugar de Poder. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst. (orgs.) *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas, RS: Alab/Educat, 2001, p. 65-85.

OLIVEIRA, Joaquim Eduardo. O Professor Frente aos Mecanismos de Controle na Escola: Um olhar Foucaultiano. In: SANTOS, Bruna C. L. S.; JESUS, Iáscara O. (orgs.). *Michel Foucault e Costuras Contemporâneas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 227-238.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho científico. In: *Pesquisa Científica*. 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013. p. 42-69.

Recebido em: 11/01/2024
Aprovado em: 26/05/2024

Licenciado por

