

DISCURSIVIDADES

Revista da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 15, n. 2, abr. 2024

Dossiê

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS NO SÉCULO XXI



Orgs.:

Hermano Aroldo Gois Oliveira

Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira

Priscila Nunes Brazil

Silvana Kelly Gomes de Oliveira

eISSN 2594-6269

Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada à Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB, Brasil ♦ Vol. 15. n. 2
Abril de 2024 ♦ ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Faculdade de Linguística, Letras e Artes, UEPB
Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário
Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500
Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: imagem criada com o aplicativo Copilot, da Microsoft

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Sumário

Apresentação - e-I522402

Dr. Hermano Aroldo Gois Oliveira

Ma. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira

Ma. Priscila Nunes Brazil

Dra. Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Artigos

Registros de Experiências de Estágio Supervisionado por meio de um *podcast*: representações de uma professora acerca do seu trabalho prescrito, real e realizado - e-I522403

Telma Ferreira

Posicionamentos sociais na aula de língua inglesa: letramentos críticos e produção de *advertisements* no Estágio Supervisionado - e-I522404

Francisco Gabriel Cordeiro Silva

Giulianne Vieira Santos

Vitória Aparecida de Oliveira Andrade

Os conflitos vivenciados no contexto do Programa de Residência Pedagógica/Letras-Português: as revelações de residentes sobre as primeiras experiências docentes - e-I522405

Tatiana Fernandes Sant'ana

Tierry Mahon

Emanoella Barros Casulo

Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva - e-I522406

Karyne Soares Duarte Silveira Silveira

Martha Raffaella Barbosa Barros

Discutindo gênero e autorrepresentação feminina a partir da produção cordelística e paraibana: uma proposta para o EM - e-I522407

Chrisllayne Farias da Silva

Marcelo Vieira da Nóbrega

Situação atual do ensino de Língua Latina e disciplinas afins nos Cursos de Letras-Português: dificuldades e desafios - e-I522408

Rinaldo Brandão

Bárbara Hellen de Andrade

Yasmim Normanha

Game on: avaliando o uso de jogos pedagógicos em aulas de Inglês no Estágio Supervisionado - e-I522409

Francisco Gabriel Cordeiro Silva

Ana Patrícia de Farias Aires

Mayara Monick de Pereira Gusmão

Relato de experiência: utilização do aplicativo Podcasters no Ensino da Língua Espanhola - e-I522410

Isabela Cristina Tavares da Silva

Márcia Gomes de Barros

**A gramática descritiva como ponto de partida
para a compreensão das variações linguísticas - e-I522411**

Priscila Nunes Brazil

Luana Raissa

Alice Cristine Araújo Costa Santos

**Práticas de ensino: trabalho com gêneros textuais discursivos
no Ensino de Jovens e Adultos - e-I522412**

Juliana Marcelino Silva

Yasmin Tamyris de Almeida Lima

Diogo Jordan da Silva

**“Onde teu poder chega, a minha comunicação falha”:
implicações para o desaparecimento de línguas
e o impacto na formação docente - e-I522413**

Priscila Nunes Brazil

Marcos Aurélio Marques Lima

**A visão da sociedade patriarcal sobre as mulheres
em *Tudo é Rio* - e-I522414**

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Giny Karoline Dantas dos Santos

**A Construção da identidade cultural
por meio da linguagem - e-I522415**

Maria Thaís de Oliveira Batista

Davi Lima Rocha

lasmin Lima Rocha

Evelyne Souto Mendes

Análise dos símbolos em *Mrs. Dalloway* de Virginia Woolf - e-1522416

Isabela Christina do Nascimento Sousa

Stephane Eugênio da Costa

Larissa de Menezes Constantino

El cuento “El Almohadón de Plumas” en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) - e-1522417

Ákyla Mayara Araújo Camêlo

Felipe Dias de Albuquerque

A nova crítica no ciberespaço: reflexões sobre o impacto dos *Booktubers* e *Booktokers* no consumo de literatura na contemporaneidade - e-1522418

Monalisa Barboza Santos Colaço

Ially Rubia da Silva

Maria Benigna de Moraes Neta

Suassuna e Plauto: Análise intertextual comparativa dos personagens João Grilo e Chicó, Líbano e Leônidas - e-1522419

Rinaldo Andrade Brandão

Emanuel Pereira Duarte

“Eu te amo, Hipólito”: a presença masculina para a validação existencial da mulher em “Hipólito”, de Sonia Coutinho - e-1522420

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Marcos Aurélio Marques Lima

Amor e Solidão em “Abelha Branca Zumbes” de Pablo Neruda - e-1522421

José Dantas da Silva Júnior

Inácia Maria Oliveira do Nascimento Soares

Apresentação

A formação do profissional de Letras é um tema que abrange uma vertente crítico-reflexiva dos desafios presentes, sobretudo, no que se refere ao século XXI, ao ambiente escolar, em contextos formais, e fora dele, em contextos informais. Nesse sentido, muitas discussões giram em torno do modo como as língua(gens) foram afetadas pelas tecnologias e pela diversidade dos debates contemporâneos, levando as Literaturas, o Ensino-Aprendizagem de língua(gem) e a Linguística a novos desdobramentos.

Para tanto, a **XIX Semana de Letras**, com ênfase na **Formação do Profissional de Letras no Século XXI**: ensino, tecnologias e diversidade, realizada em 2023, na UEPB, Campus I, aponta à necessidade de fomentar discussões holísticas acerca das literaturas no panorama da crítica e do ensino na contemporaneidade; do ensino de línguas e literaturas nas relações com os Direitos Humanos; das tecnologias emergentes no ensino, bem como da formação docente e ensino de línguas modernas e clássicas.

Com efeito, a culminância da XIX Semana de Letras se dá com a criação deste dossiê, que surge na *Revista Discursividades* em um número especial, cujo intuito é socializar o acesso aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no evento por professores em formação (inicial e continuada), bem como (re)pensar de forma crítico-reflexiva o processo formativo do futuro docente, profissional de Letras, a partir dos

desafios vivenciados, particularmente nos últimos anos, que apontam para a importância de práticas pedagógicas significativas e inclusivas.

Portanto, os trabalhos submetidos são artigos frutos de pesquisas socializadas nos Grupos de Trabalhos (GT) agenciados no evento. Tais GT empreenderam o debate e reflexão mediante os seguintes eixos temáticos: “As literaturas no contexto do século XXI: crítica e ensino”; “Ensino de línguas, de literaturas e direitos humanos”; “Tecnologias emergentes no ensino: mudanças, expectativas e desafios” e “Formação docente e ensino de línguas modernas e clássicas”.

Almejamos, assim, que este dossiê da *Revista Discursividade*, número especial, proporcione aos leitores, estudantes, professores de diferentes segmentos e pesquisadores de distintas áreas, atentos às demandas educacionais e transformações sociais de nossa história do presente, reflexões que ofereçam contribuições para a apropriação mais ampla, visando desvendar e compreender as sutilezas e complexidades inerentes à Formação do Profissional de Letras no Século XXI.

Os organizadores:

Dr. Hermano Aroldo Gois Oliveira
(Universidade Estadual da Paraíba)

Ma. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira
(Universidade Estadual da Paraíba)

Ma. Priscila Nunes Brazil
(Universidade Estadual da Paraíba)

Dra. Silvanna Kelly Gomes de Oliveira
(Universidade Estadual da Paraíba)

Registros de Experiências de Estágio Supervisionado por meio de um *podcast*: representações de uma professora acerca do seu trabalho prescrito, real e realizado

Records of Supervised Internship Experiences through a *podcast*: representations of a teacher trainer about prescribed, real and performed work

 Telma Ferreira

Resumo: Uma vez que o contexto pandêmico, resultante da COVID-19, exigiu movimentos direcionados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para dar continuidade às ações humanas em diversas instâncias sociais, as instituições educacionais também precisaram se adaptar à ordem do dia. Considerando nossa realidade atual no campo da docência e ancorados no Interacionismo Sociodiscursivo, este estudo objetiva investigar de que forma uma professora de estágio compreende sua prática de ensino durante as orientações de produções de sequências didáticas pelos estagiários no ensino remoto, tomando como base o trabalho prescrito, real e realizado. Meu interesse no estudo está pautado na experiência da autora deste texto ao ministrar aulas de estágio no semestre de 2020.1 e que, por meio de um *podcast*, registrou suas próprias reflexões como professora do componente curricular de Estágio Supervisionado II do curso de Letras Inglês de uma universidade pública do estado da Paraíba. A base epistemológica ancorou-se principalmente em Amigues (2004), Machado (2007), Bronckart (2009),

Telma Ferreira. Professora do curso de Letras Inglês da UEPB campus I, possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.

Clot (2010), Ribeiro (2013), Gusso *et al.* (2020), Hodges *et al.* (2020), Santos (2021) entre outros. Nos resultados, verificou-se que a professora sinaliza um distanciamento entre seu trabalho auto-prescrito, real e realizado.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Trabalho Docente. Estágio Supervisionado.

Abstract: Since the pandemic context, resulting from COVID-19, required movements aimed at the use of Information and Communication Technologies to continue human actions in various social instances, educational institutions also needed to adapt to the order of the day. Considering our current reality in the field of teaching and anchored in Sociodiscursive Interactionism, this study aims to investigate how a teacher trainer understands her teaching practice during the guidance of production of didactic sequences by pre-service teachers in remote teaching, taking as a basis the work carried out and the real work. My interest in the study is based on the experience of the author of this text when teaching internship classes in the semester of 2020.1 and who, through a podcast, recorded her own reflections as a teacher of the Supervised Internship II curricular component of the Letters and Arts course at a public university from Paraíba State. The epistemological basis is mainly anchored in Amigues (2004), Machado (2007), Bronckart (2009), Clot (2010), Ribeiro (2013), Gusso *et al.* (2020), Hodges *et al.* (2020), Santos (2021) among others. In the results, it was found that the teacher signals a gap between her self-prescription, work and the real work.

Keywords: Emerging Remote Teaching. Teacher Work. Internship.

Introdução

A partir do ano de 2020, a pandemia da Covid-19 direciona o ser humano a vivenciar uma realidade de isolamento e com essa necessidade, todas as atividades sociais são afetadas. Em nosso caso mais específico, o âmbito educacional tenta se adequar a uma nova demanda

de ensino que precisa da virtualidade e das ferramentas tecnológicas para se efetivar, e, a partir dessa nova realidade, passa a utilizar o termo “ensino remoto” que, conforme Hodges *et al.* (2020), é uma possibilidade de ensino para situações de emergência.

Sabemos da realidade desafiadora de implantar o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) nas instituições educacionais, em nosso caso nas universidades, como bem pontuam Gusso *et al.* (2020) no artigo sobre essa modalidade de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste texto, os autores sinalizam os vários fatores a serem considerados no processo de implantação desse tipo de ensino, dentre eles questões sobre ambiente de trabalho, manuseio das plataformas virtuais, acesso, qualidade de conexão dentre outros. Diante dessa concretude, inclui mais uma questão a ser considerada que remete ao ensino dos componentes curriculares de estágio nas licenciaturas, visto que para além das discussões teóricas, o professor formador necessita guiar na produção de material didático, incluir os graduandos em espaços escolares, observar suas práticas de monitoria e de regência em uma sala de aula e orientar na escrita do gênero acadêmico relatório.

Sobre o Estágio Supervisionado (ES), durante o ERE, entre março e junho de 2020, o Ministério da Educação emitiu alguns documentos oficiais cujo objetivo era orientar as atividades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares destinados à prática de estágio. O último desses documentos, a Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020, autorizou as atividades remotas para este componente. Diante desta permissão oficial, a universidade emitiu uma resolução em 26 de junho de 2020 apresentando orientações específicas para a execução do ES, mais precisamente o Artigo 7º, que viabiliza a possibilidade de realização dos estágios através de atividades não presenciais. Conforme essa normativa, a autora deste artigo ministrou a disciplina de Estágio

Supervisionado II¹ no semestre de 2020.1 e, no percurso do semestre, fez uso de um *podcast*, o PodEstágio, através do qual registrou reflexões sobre sua experiência no ERE. A partir dessas reflexões, um dos temas discutidos remete às suas inquietações acerca do momento de orientação dos estagiários no que diz respeito à produção de sequências didáticas (SD). Neste sentido, este artigo objetiva investigar de que forma uma professora de estágio compreende sua prática de ensino durante as orientações para produções de SDs ocorridas na modalidade remota, tomando como base a relação entre trabalho prescrito, real e realizado.

As pesquisas desenvolvidas no escopo da Linguística Aplicada que envolvem análise do trabalho docente, especificamente no que diz respeito a investigações acerca do trabalho prescrito, real e realizado, ancoram-se nos estudos da Ergonomia Francesa, na Clínica na Atividade e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa última corrente teórica compreende a linguagem e o agir humano como fatores primordiais ao desenvolvimento do ser social. Como base epistemológica para este estudo, trago Amigues (2004), Machado (2007), Bronckart (2009), Clot (2010) Ribeiro (2013), Gusso *et al.* (2020), Hodges *et al.* (2020), Santos (2021) entre outros.

Este artigo, além da introdução, contempla quatro seções, a saber: (i) noções sobre trabalho docente na perspectiva do ISD; (ii) considerações acerca do ERE e do estágio supervisionado; (iii) reflexões referentes ao *podcast* e sua aplicabilidade no escopo educacional e (IV) análise do trabalho de estágio a partir de reflexões sobre orientação para produção de SDs. No epílogo, apresento algumas considerações (in)conclusivas.

1. Maiores informações sobre este componente curricular na nota de rodapé do tópico sobre a metodologia deste trabalho.

Noções sobre o Trabalho Prescrito, Real e Realizado

Conforme Bronckart (2009), precursor do ISD, com base nas ideias bakhtiniana e vygotskyana, as atividades humanas se dividem em dois grupos: atividades gerais e atividades de linguagem, sendo as do primeiro grupo desenvolvidas através das atividades do segundo grupo, isto é, os sujeitos fazem uso da linguagem para realizar diferentes ações coletivas. Assim, tomando como sustentação a importância da linguagem no agir humano, é através dela que essa corrente teórica desenvolve estudos acerca da compreensão das representações que os professores tecem sobre suas ações profissionais por meio da análise de textos orais e/ou escritos.

Para além desta compreensão das atividades humanas, com a intenção de desenvolver suas pesquisas, o ISD também ancora-se nas proposições teóricas advindas da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho para investigar acerca do trabalho docente. Na definição de trabalho que Machado (2007, p. 91-92) apresenta, dentre as diferentes caracterizações apresentadas, destacamos o trabalho como sendo uma atividade: (i) situada, tendo a influência de diferentes contextos; (ii) prefigurada pelo próprio trabalhador, no sentido de reestruturação das prescrições; (iii) interpessoal, pois abrange relações interacionais; (iv) conflituosa, no que diz respeito às permanentes e variadas escolhas e (v) fonte de aprendizagem ou de impedimento, visto que ao exercer sua profissão o professor não só adquire saberes, mas também precisa lidar com os obstáculos que impedem a realização efetiva de sua prática docente. Com base nessa compreensão geral sobre trabalho, a autora apresenta uma conceituação para o trabalho docente e assim, o define como sendo:

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (*op. cit.*, p 93).

Conforme essa definição, observa-se o nível de complexidade do trabalho docente. Além disso, a autora assevera ser o objeto do trabalho do professor a constituição de um ambiente apropriado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos conteúdos a serem ministrados, o que esclarece o entendimento de que o trabalho deste profissional não se encerra apenas no momento da regência da aula, ou seja, a prática docente pressupõe três fases, quais sejam: o planejamento, a regência e a avaliação das aulas.

No âmbito da Ergonomia da Atividade, estudos apontam para um maior interesse na investigação do trabalho docente, como mostra os estudos de Saujat (2004) e de Amigues (2004) que apresentam dois conceitos importantes sobre o trabalho, quais sejam: tarefa e atividade que, na versão do ISD, são nomeados de trabalho prescrito e trabalho realizado respectivamente. Para uma compreensão acerca do primeiro termo, os estudos o determinam como sendo toda e qualquer orientação que, no dizer desse autor, “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (Amigues, 2004, p. 42). O trabalho realizado, por sua vez, é o resultado das ações do profissional a partir do que foi estabelecido pelas prescri-

ções, ou seja, é a realização visível do seu trabalho, o que o professor efetivamente conseguiu fazer com base no que estava prescrito.

Entretanto, de acordo com a Clínica da Atividade, advinda da Psicologia do Trabalho e que tem Clot (2007) como um de seus expoentes, para além da tarefa (trabalho prescrito), e da atividade (trabalho realizado), existe a “atividade real”, também identificada como “o real da atividade” (*op. cit.*, p. 115-116), compreendido pelo ISD como sendo o trabalho real, que remete aos impedimentos que atravancam o desenvolvimento do trabalho do professor, ou seja, a atividade real representa “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures [...] aquilo que se faz sem querer fazer”. Para esse teórico, as pesquisas que investigam o trabalho docente precisam incluir em seu *corpus* de análise não só o que é visível acerca da atividade desse profissional, no caso o trabalho prescrito e realizado, mas também, e acreditamos que “principalmente”, as ações que não se concretizaram, o que ficou suspenso, o que foi contrariado ou impedido, como bem questiona e explica Clot (*op. cit.*, p. 116):

Por que recusar à atividade não realizada seu caráter de atividade real? A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente. Pretender prescindir disso na análise do trabalho equivale a retirar artificialmente aqueles que trabalham dos conflitos vitais de que eles buscam libertar-se no real.

Conforme essa assertiva, podemos depreender que o trabalho real é substancialmente significativo para pesquisas que investigam acerca das impossibilidades oriundas do trabalho docente, uma vez que para

estes pesquisadores, faz-se importante não só identificar, mas também investigar e compreender as origens dos impedimentos envolvidos no processo da docência, estejam eles situados no ensino presencial ou no contexto do ERE.

Para Nouroudine (2002), o trabalho e a linguagem se relacionam através de três modalidades: (i) a linguagem como trabalho, que no caso do professor, ocorre no momento em que ele ministra suas aulas, por exemplo; (ii) a linguagem no trabalho, que no dizer de Ferreira (2015, p. 54), “remete às falas proferidas pelos trabalhadores, mas que não estão relacionadas à execução das tarefas”; e (iii) a linguagem sobre o trabalho, que ocorre dentro ou fora da instituição de ensino e que tem a função de interpretar as verbalizações do trabalhador, em nosso caso, do professor. Neste sentido, a linguagem sobre o trabalho possibilita que o professor fale, por meio de enunciações, sobre seu trabalho prescrito, real e realizado no contexto do ensino presencial ou do ERE. É especificamente sobre esta segunda modalidade de ensino e sua relação com o componente curricular de estágio, que trataremos na seção a seguir.

○ Ensino Remoto Emergencial e o Professor de Estágio

Em relação ao ERE², Hodges *et al.* (2020) explicam que é uma modalidade de ensino oferecida como alternativa educacional em tempos de crise e que ele será substituído pelo ensino presencial ao término da situação que o gerou. Pelo fato de ser caracterizada como emergencial, essa modalidade de ensino, diferentemente da Educação à Distância, não demanda a (re)criação do sistema educacional, mas sim a oferta

2. Hodges (2020) sugere o termo *emergency remote teaching*.

temporária de possibilidades de ensino que possa atender à demanda vigente. Todavia, os autores sugerem que a abordagem para este tipo de ensino pode reduzir a qualidade dos cursos. Além disso, se a principal preocupação de uma IES é viabilizar a conectividade online entre professor e aluno, certamente ela reduz a possibilidade de o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma apropriada. Em sua pesquisa, Hodges *et al.* (*op. cit.*) demonstram uma preocupação para com o corpo docente da instituição no que tange à necessidade de a universidade oferecer suporte a esse grupo de profissionais, e inclusive ele cita como exemplificação a oferta de cursos para o desenvolvimento profissional e de conteúdo, treinamento e suporte do sistema de gerenciamento de aprendizagem, entre outros.

É sobre esta mesma questão, ou seja, a preocupação acerca do corpo docente, e também discente, que o trabalho de Gusso *et al.* (2020) apresenta possíveis orientações que possam instruir os gestores de IES a lidar com as diferentes demandas provindas do ERE no que tange ao trabalho e às questões pedagógicas que envolvem professores e alunos. Os autores acreditam que o planejamento das atividades remotas deve ser realizado com seriedade, evitando decisões improvisadas que objetivam apenas cumprir com as demandas de caráter burocrático e que, assim, os cursos evitem ter como base a abordagem do ensino bancário que visa exclusivamente a transmissão e reprodução de conteúdos. Neste caso, temos a ideia de que “A função central do professor não é utilizar recursos digitais de forma aleatória, ou aplicar tecnologias prontas - mas assumir plenamente o papel de construtor e direcionador do conhecimento” (Santos *et al.*, 2021, p. 5247), desde que haja condições propícias para a realização desse tipo de trabalho, caso contrário, existe a possibilidade de gerar conflitos, como é posto por Gusso *et al.* (2020, p. 4) ao mencionarem que há necessidade de

elaborar “maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais”. Contudo, essa demanda desencadeia várias problemáticas, tais como: questões psicológicas dos dois sujeitos envolvidos (professor e aluno); baixa qualidade de ensino; precariedade no planejamento didático-pedagógico; excesso de trabalho para o professor; desmotivação dos discentes e dificuldade/limitação de acesso às tecnologias.

De fato, o ERE traz consigo problemas que podem ser agrupados em quatro aspectos, quais sejam: pedagógicos, tecnológicos, sociais e comunicacionais (Santos, *op. cit.*, p. 5247) e sobre este último aspecto, constata-se a presença do “monólogo digital” caracterizado pela interação solitária do professor durante as aulas síncronas. Dito de outra forma, as pesquisas apontam para a ausência de comunicação nos encontros síncronos, uma vez que a maioria dos alunos preferem assistir aulas online mantendo tanto as câmeras quanto os microfones desligados, o que resulta em uma pauperização do processo de ensino e aprendizagem, visto que as questões relativas ao contato visual, a visualização das expressões faciais, as relações face a face não mais ocorrem como nas aulas ministradas na modalidade presencial.

Na pesquisa de Vinha e Santos (2021, p. 11) sobre estágio no ERE, elas asseveram que “Pensar e viabilizar a formação docente em um momento potencialmente incerto de uma pandemia, implica considerar a complexidade do contexto [...]”. Neste sentido, se para os componentes teóricos, há toda essa problemática no ERE, pela especificidade do componente curricular de estágio, podemos acrescentar outras tantas demandas que exigem ainda mais do professor e do graduando, tais quais: elaboração de documentos; direcionamento dos estagiários às escolas; observação das aulas ministradas pelos estagiários; orientações para a produção de material didático, em nosso caso as SDs, entre

outras. Sobre a elaboração de SDs pelos estagiários, há uma demanda de orientação cuidadosa por parte do professor formador, tanto pela complexidade do processo em si, como também por ser, geralmente, a primeira experiência de produção de SD do licenciando.

O trabalho do professor de línguas estrangeiras, desenvolvido a partir da proposta de SD, conforme apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no dizer de Medrado e Dourado (2015, p. 83, grifos das autoras), é uma oportunidade para propiciar a este futuro profissional “condições teórico-metodológicas necessárias para uma ação plena de **educar na e pela Língua Estrangeira** de forma a capacitar o aluno a utilizá-la na modalidade verbal” tendo como base os gêneros discursivos. Não só no processo de produção de uma SD, mas também durante e após sua aplicabilidade, em nosso caso no âmbito do estágio, reitero a importância de um trabalho conjunto entre professor formador e professor em formação inicial, e que possibilita o direcionamento a uma prática reflexiva por parte desses dois sujeitos. Para o graduando, conforme apontam os estudos de Reichmann (2008), há a possibilidade do uso do diário-reflexivo dialogado que serve como guia para uma (re)construção do saber-docente inicial. Quanto ao professor formador, a prática do “pensar certo”, ou seja, da reflexão crítica, servirá de modelo ao estagiário que, conforme as ideias freirianas, poderá perceber que esse pensar “não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores, mas [...] tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” (Freire, 1996, p. 22).

Diante do exposto e considerando que as reflexões da professora formadora foram socializadas por meio de um *podcast*, o tópico a seguir desvela breves considerações sobre este tipo de mídia digital.

Podcast e seu uso na Educação

A criação do *podcast* data de 2004 com a proposta de Adam Cury e Dave Winer de produzir, por meio da internet, um programa de rádio, e esse vocábulo deriva da junção dos termos *Ipod* e *broadcast* (Cristovao, 2013). Dessa palavra derivam os vocábulos “podcasting” e “podcaster”, representando o primeiro a ação de gravar e de postar arquivos em áudios digitais na Internet, e o segundo, indicando o sujeito que cria, edita e publica os áudios, por meio de episódios em plataformas digitais de *streaming* apropriadas para a divulgação.

No que tange às dimensões, o *podcast* apresenta seis categorias (Carvalho, 2009): tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade. Conforme o quadro a seguir, vejamos algumas especificidades sobre essas dimensões.

Quadro 01: Dimensões do *Podcast*

TIPO	FORMATO	DURAÇÃO (minutos)	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto 1'-5'	Professor	Formal	Informar
Feedback/ Comentários	Vídeo:	Moderado 6'-15'	Aluno (s)		Motivar/sensibilizar
Instruções/ Orientações	- vodcast	Longo > 15'	Outro jornalista, cientista, político, etc.	Informal	Reflectir
Materiais autênticos	- screencast - enhanced podcast				Incentivar a Questionar
					etc.

Referência: adaptado de Carvalho (2009, p. 100)

Após a leitura desse quadro, uma inquietação surgiu: seria o *podcast* um gênero discursivo? Diante dessa dúvida, observo que os diferentes *podcasts* abarcam variados tipos de gêneros discursivos, tais como: música, entrevista, *audio-book*, aula, entre outros. Neste sentido, minha compreensão é de que *podcast* não deve ser classificado como um gênero discursivo, mas sim como uma mídia digital. Esse meu posicionamento se confirma epistemologicamente através da ideia de Bonini (2011, p. 688, 693), quando ele assevera que “[...] a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula.”, é “um continente para os enunciados”.

No âmbito educacional, o uso de *podcast* já não é novidade e há pesquisas que vão desde revisões de literatura, como é o caso de Bottevit e Coutinho (2006), que apresentam recomendações de como professores podem produzir *podcasts*, até estudos de caso, como a dissertação de mestrado de Silva (2019) que desvela a aplicação de um *podcast* para uma disciplina de cursos de graduação. Neste viés, esta mídia digital passa a ser utilizada como uma ferramenta educacional, que pode propiciar diferentes espaços de aprendizagem, tais como: troca de experiências entre professor e aluno; revisão de conteúdos ministrados em sala de aula; desenvolvimento da autonomia do aluno quando ele é o protagonista na criação do *podcast*, entre outras possibilidades. Ainda sobre a aplicabilidade do *podcast* na esfera educacional, Lames (2011) menciona sobre a necessidade de que as mídias digitais não sejam usadas em sala de aula apenas como um modismo e que o professor evite seu uso como mero transmissor de conteúdo, ao contrário, que as ferramentas digitais sejam utilizadas de forma crítica, reflexiva e consciente pelo professor, propiciando ao aluno formas diversificadas de aprendizagem.

Assim, tomando como base a ideia de que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 268) e que neste viés, destaco o trabalho docente tanto no ensino presencial como no ERE, a próxima sessão se debruçará sobre a análise das enunciações dialógicas que a professora tece em relação ao seu trabalho e que estão ancoradas no PodEstágio.

Análise do Trabalho Docente sobre Orientações para a Produção de SDs

Sendo este trabalho um estudo de caso, alinhado ao paradigma qualitativo de cunho interpretativista, visto que é um evento particular para análise de atividades docentes de um único sujeito (Godoy, 1995; Severino, 2017), ele apresenta um *corpus* ancorado no PodEstágio, *podcast* criado pela professora-autora deste trabalho em 03 de agosto de 2020 e que teve como objetivo principal a socialização das reflexões da referida docente a partir da regência de aulas no componente de Estágio Supervisionado II³, ofertado entre agosto e dezembro de 2020⁴ pelo curso de Letras Inglês de uma universidade pública do estado da Paraíba. Durante a produção e publicação dos episódios, o referido *podcast* estava hospedado na plataforma Anchor⁵ e era divulgado pela plataforma digital de *streaming* Spotify⁶.

3. A disciplina de Estágio Supervisionado II remete ao ensino de língua inglesa em escolas da rede pública de ensino para o Ensino Fundamental II pelos estagiários, tendo como material didático a produção e aplicação de sequências didáticas.

4. Ao final do semestre de 2020.1, o PodEstágio foi finalizado, entretanto, por questões de saúde da professora, a última postagem foi publicada em 15 de fevereiro de 2021.

5. Plataforma gratuita de hospedagem de *podcast*.

6. Atualmente, tanto a hospedagem quanto a divulgação do *poscast* ocorrem por meio do Spotify.

Fundamentados nas dimensões de *podcast* apresentadas por Carvalho (2009), posso classificar o PodEstágio com sendo do tipo expositivo/informativo, feedback/comentários e materiais autênticos em formato de áudio, de longa duração em estilo formal, tendo professor e aluno como autores e com a finalidade de informar, refletir, discutir e questionar.

Os episódios do PodEstágio estão divididos em quatro categorias: a primeira remete a dois episódios que apresentam informações gerais; a segunda contém nove reflexões da professora formadora; a terceira discorre acerca de seis discussões teóricas pertinentes aos conteúdos do componente curricular ministrado e a quarta e última categoria diz respeito a duas entrevistas realizadas durante o semestre letivo. Com base nessas categorias, os dados do PodEstágio a serem investigados têm como foco o trabalho prescrito, real e realizado da professora e fazem parte da categoria das reflexões que estão distribuídas conforme o quadro a seguir.

Quadro 02: Excertos para Análise

Trabalho	Excerto	Episódio/Título	Postagem
<i>Prescrito</i>	1, 2, 3	I – Primeira Semana de Aula	08/08/2020
<i>Real e Realizado</i>	4, 5	IV – Terceira Semana de Aula	20/08/2020
<i>Real e Realizado</i>	6, 7	VI – Quarta Semana de Aula	27/08/2020

Referência: tabela produzida pela autora deste texto (2023)

A partir dos enunciados proferidos pela professora acerca do trabalho prescrito, real e realizado, posso classificá-los no âmbito da linguagem “como” e “sobre” o trabalho (Nouroudine, 2002). No primeiro caso, para a apresentação de ideias do seu trabalho prescrito, considero como um espelho da sala de aula, quando o professor repassa

aos alunos informações do plano de curso de um componente curricular que irá ministrar. Para a segunda classificação, temos as reflexões acerca do trabalho real e realizado que desvelam as interpretações dos enunciados pela própria professora.

A análise encontra-se dividida em duas etapas: a primeira que remete ao trabalho prescrito, conforme os excertos 1, 2, 3 e a segunda que está relacionada aos trabalhos real e realizado de acordo com os excertos 4, 5, 6, 7. Neste sentido, vejamos, a seguir, quais avaliações a professora de estágio tece acerca desses três tipos de trabalho ao apresentar suas reflexões através do PodEstágio.

Os excertos 1, 2 e 3, indicados abaixo, fazem parte da reflexão que a professora apresentou no primeiro episódio do *podcast* e que foi publicado no dia oito de agosto de 2020, especificamente acerca da primeira semana de aula. Em sua fala, observa-se que ela descreve sobre o trabalho prescrito ao sinalizar o termo “plano de curso” como um orientador de suas futuras ações.

Excerto 1:

*[...] especificamente sobre o Estágio Supervisionado II que estou ministrando, de forma geral acerca dos conteúdos, **o plano de curso** traz uma revisão teórica sobre SD e MDG, porque os estagiários vão **produzir a aplicar SD** e já viram estes conteúdos teóricos em estágio I.*

Excerto 2:

*Ainda sobre **o plano de curso**, agora em relação ao **processo avaliativo**, esta disciplina abraça dois tipos de avaliações, **a formativa e a somativa**. A avaliação formativa será aplicada entre o primeiro dia de aula [...] até o último dia de regência de estágio nas*

escolas públicas [...] nesta perspectiva de avaliação os graduandos produzirão e aplicarão uma SD [...]

Excerto 3:

*[...] na regência das aulas durante os meses de setembro até meados de novembro, eles **vão trabalhar em duplas**, tanto na **produção como na aplicação da SD**. Enfim, minhas expectativas para com esta turma são as melhores possíveis, espero que os objetivos desta disciplina sejam alcançados da melhor forma possível.*

No excerto 1, ao trazer a apresentação do que demanda o plano de curso no primeiro episódio, qual seja “a revisão teórica sobre SD e MDG⁷”, isso nos guia para uma compreensão de que a professora formadora considera-o importante, pois se não o fosse, acredito que ela não o teria explicitado em sua fala. Além disso, constatamos, ainda neste primeiro excerto, que ambos conteúdos não são novidades para os estagiários e por sinalizar a atividade de revisão destes, talvez a professora possa crer que o processo de produção da SD não seja tão difícil para os graduandos.

Ainda sobre o trabalho prescrito, especificamente no excerto 2, observa-se que há uma sinalização para os dois tipos de avaliações que a professora formadora pretende desenvolver, tendo destaque para a avaliação formativa e que esta encapsula o processo de produção da SD pelos estagiários. Neste sentido, compreendo que ao elaborar sua auto-prescrição, ou seja, o plano de curso, especificamente no momento de definir o tipo de avaliação, a referida professora põe em destaque a avaliação formativa e a relaciona com o processo de produção e de

7. Modelo didático de Gênero.

aplicação da SD pelos estagiários. A partir dessa constatação, podemos inferir o grau de importância que é atribuído ao trabalho prescrito por esta professora de estágio.

Diante da exposição de informações acerca do que está prescrito, no excerto 3, a professora confessa seu desejo de alcançar os objetivos propostos. Diante do exposto, confirma-se a ideia de Amigues (2004) acerca do trabalho prescrito, ou seja, que ele é o elemento que fomenta a ação docente e que portanto é parte integrante da atividade deste profissional.

Além desta constatação, podemos realizar uma comparação entre um traço significativo pertencente à definição de trabalho docente apresentada por Machado (2007, p. 93) e as reflexões sobre o trabalho prescrito apresentadas pela professora. A “mobilização [...], de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula de avaliação” é constatada, visto que a referida professora não só tece considerações acerca do plano de curso, mas também sinaliza os tipos de avaliações a serem aplicados em suas aulas.

Após conhecermos acerca da relevância do trabalho prescrito para a professora formadora, vejamos a seguir, pautados nos excertos 4 e 5, quais considerações ela tece sobre o trabalho realizado e real a partir das suas experiências de orientação para a produção das SDs. Os referidos excertos foram apresentados no quarto episódio do *podcast*, publicado em vinte de agosto de 2020, e tecem considerações sobre a terceira semana de aula,

No excerto 4, a professora inicia sua reflexão apresentando, a partir da sua auto-prescrição, como organizou os horários de atendimento de cada dupla para orientação da produção das SDs. É o que ela pretendia alcançar, ou seja, o que estava estabelecido como atividades da semana para ser cumprido.

Excerto 4:

*Eu trago neste episódio, as minhas reflexões sobre o segundo momento [...] de orientação da sequência didática das três duplas [...] **a minha organização para esta semana seria a partir da ideia de que eu atenderia as duplas em três momentos específicos**, terça-feira, quarta e quinta cada um no seu horário já determinado. Na terça eu teria um momento de 40 minutos, que na verdade a minha intenção seria de revisar [...] a primeira parte da sequência, ou seja, o momento de apresentação e de produção inicial. A quarta feira seria entre uma hora de atendimento por cada dupla [...] e na quinta ficaria com um tempo maior, uma hora e meia para cada dupla.*

Entretanto, no excerto 5, a seguir, observa-se a presença de um trabalho realizado, porém com ocorrências do trabalho real em maior evidência.

Excerto 5:

Nesta terça feira em que disponibilizei 40 minutos de atendimento para cada dupla de estagiário, eu me deparei com duas situações. A primeira remete a um homework que pedi que eles deveriam apresentar na terça feira a produção do módulo 1, então eu teria apenas que ler, fazer algumas pontuações enfim, o que não aconteceu, mas sobre isso tudo bem, eles ficaram de utilizar a tarde da terça e a noite para fazer essa produção [...]. A segunda situação é a que me proponho refletir e ela remete ao estranhamento que eu enfrentei no que diz respeito à diferença entre orientar presencialmente e remotamente. [...] na orientação presencial [...] eu tenho a presença física

*do estagiário, o olho no olho, eu posso observar as feições do aluno, nós temos o momento da discussão, da argumentação com o suporte visual, gestual enfim todos os elementos peculiares do diálogo, da conversa presencial e isso pra mim faz muita diferença [...]. Já na orientação remota da terça-feira, eu senti falta disso tudo e além do mais as interferências da Internet resultou [...] **numa orientação truncada**, o que de certa forma me frustrou, pois particularmente eu esperava finalizar cada orientação da melhor forma possível. Bem, moral da história: orientação de sequência didática funciona muito melhor no ensino presencial.*

Conforme a reflexão da professora, constatamos que o trabalho realizado ocorreu de uma forma bem diferente do que se esperava, ou seja, resultou em uma “orientação truncada”, trabalho este que já caracteriza a forte presença do trabalho real. Dito de outra forma, observa-se muitas expectativas que não foram alcançadas, quais sejam: alunos que não apresentaram a atividade proposta no prazo estabelecido; as lacunas da orientação virtual (ausência do olho no olho, das discussões e argumentações), e as interferências da Internet, que para Santos (2021) classificam-se como problemas pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais oriundos do ERE. Neste sentido, essas expectativas não alcançadas impossibilitaram a finalização das orientações da forma como a professora esperava, desejava. Com esta experiência, tendo como destaque o trabalho real, a professora chega à conclusão de que na modalidade de ensino presencial, a orientação para produção de SD ocorre de maneira bem mais significativa.

Na definição do trabalho docente, a ideia de “criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem [...] e o desenvolvimento de capacidades” (Machado, 2007, p. 93) é exemplificada em dois momen-

tos: a orientação da professora acerca da realização do *homework* e a sua disponibilidade em orientar os estagiários na produção das SDs. Desta forma, constatamos a criação de parte do meio do componente curricular de estágio pela professora, entretanto, pelos entraves que vão surgindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho realizado, que tem como base o trabalho prescrito, neste caso a auto-prescrição por meio do plano de aula, é prejudicado por diferentes problemas, conforme apresentados no referido excerto.

Na sequência da análise, temos por fim os dois últimos excertos, o 6 e o 7, que foram retirados do sexto episódio referente à quarta semana de aula, postado no dia vinte e sete de agosto de 2020. Em relação ao excerto a seguir, ao observar as reflexões, percebemos a linha tênue entre o trabalho realizado e o real, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades docentes de estágio no ERE. Conforme suas reflexões, a professora aponta para um provável trabalho superficial em comparação com o tipo de orientação que ela realiza no ensino presencial, visto que ao optar pela abordagem indutiva, o estagiário consegue aprofundar seus conhecimentos acerca da produção da SD, o que não foi possível nesta experiência de orientação de produção deste material didático através do ERE.

Excerto 6

*Uma montanha escalada, eu diria sobre essa experiência de orientar produção de SD virtualmente. E vou enfatizar algo que foi difícil para mim. Como sempre gosto de guiar o estagiário a refletir sobre o que é possível ou não dentro de uma SD, ou seja, como eu não costumo dar respostas prontas **senti falta desses momentos interativos** que ajudam melhor o estagiário a conhecer com mais propriedade a construção de uma SD por meio de reflexão [...]Enfim,*

prefiro trabalhar com a abordagem indutiva, aquela que leva o aluno a construir suas próprias conclusões, ao invés de trazer respostas prontas, afinal de contas eu já sei da resposta, e o foco é fazer com que meu aluno consiga formar sua própria resposta, o que por meio do ensino remoto há uma certa dificuldade.

Ainda sobre o excerto 6, percebemos claramente a presença do trabalho real, ou seja, do que não foi possível durante o processo de orientação dos estagiários quando a professora menciona “senti falta desses momentos interativos” e esta fala corrobora a ideia de Clot (2007, p. 116) sobre o real da atividade, ou seja, que “A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente”. Dito de outra forma, a determinação de uma “ociosidade” indesejada para a efetivação do trabalho auto-prescrito interfere diretamente no na concretização do trabalho docente e resulta no trabalho real.

A professora formadora desvela a contínua preocupação para com os impedimentos que não permitiram a efetivação do que foi desejado e do que também estava marcado em suas prescrições. Seu trabalho realizado é atravessado por “atividades suspensas, contrariadas ou impedidas” (Clot, *op. cit.*), o que marca a presença do trabalho real, conforme podemos constatar no último excerto, a seguir.

Excerto 7

[...] como as duplas B e C preferiram ter orientação assíncrona, infelizmente não pude dar o meu melhor no sentido de propiciar o uso da indução e assim fazer com que os objetivos da produção da SD ficassem mais claros. [...] foi um desafio [...]. De 100%, acho que atin-gi 60% do que eu pretendia para orientação. Mas, enfim, em tempos de pandemia tentamos fazer o possível da melhor forma, e acho que

*com uma carga horária muito grande que os estagiários estão tendo nesta etapa II [...] o processo de aprendizagem fica comprometido, e na produção da SD, acredito que eles deram conta do recado, ou seja, cumpriram com o prazo estabelecido, fizeram os ajustes necessários que solicitei, embora, posso adiantar que **nem tudo da SD ficou totalmente claro para eles** [...] detalhes que, infelizmente, pelo tempo e pela virtualidade, não pude fazer com que eles se aprofundassem. Mas o que posso tirar de proveito da experiência de orientação para produção de SD no ensino remoto foram as trocas de experiências, o convívio com os estagiários, mesmo que de forma síncrona ou assíncrona.*

A escolha das duplas B e C pela orientação assíncrona surge como outro impedimento para a realização do que estava prescrito. Não há como negar que o trabalho realizado esteve presente, entretanto, não da forma como tinha sido planejado. E para este impedimento, a professora apresenta uma justificativa: a de que a opção pela orientação assíncrona deriva do fato de que os estagiários, na Etapa II do semestre de 2020.1, estão com uma demanda grande de componentes curriculares e é com esse motivo que ela tenta amenizar sua insatisfação por não ter orientado como desejava, já que ela sinaliza para uma lacuna de 40% de aproveitamento da orientação.

Outro ponto que podemos destacar remete ao fato de que, embora os estagiários tenham cumprido com a produção, os ajustes e os prazos de entrega das suas respectivas SDs, fatos que podemos indicar como pertencentes ao trabalho realizado, este apresenta-se permeado por lacunas, ou seja, atravessado por impossibilidades, pois a professora menciona que “nem tudo da SD ficou totalmente claro para eles”, e a isso ela culpabiliza o tempo e a virtualidade. E no final da reflexão,

mesmo diante de tantos empecilhos, ela avalia a experiência de certa forma positiva, visto que as experiências compartilhadas neste processo de ensino-aprendizagem foram significativas.

Por fim, as orientações para a produção das SDs e, como consequência, as interações entre professor e estagiário, corroboram a ideia da definição de professor, ou seja, de que este profissional faz uso “de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros” (Machado, 2007, p. 93). Entretanto, cumpre-nos lembrar que nem sempre os instrumentos disponíveis nos espaços educacionais, em nosso caso ferramentas virtuais, tais como computador e Internet, estão em boas condições de uso, o que nos leva a considerar que tais fatos contribuem para distanciar o trabalho prescrito do trabalho realizado deste profissional, demarcando de forma visível a presença constante do trabalho real.

Epílogo

Resgatando o objetivo deste trabalho, qual seja, o de investigar de que forma uma professora de estágio compreende sua prática de ensino durante as orientações de produções de SDs ocorridas na modalidade do ERE, e tomando como base a relação entre trabalho prescrito, real e realizado, posso asseverar que ele foi alcançado visto que o percurso analítico desenvolvido desvelou que a fala reflexiva da referida professora sinaliza para uma compreensão do vários impedimentos que circundam sua prática docente.

Ao apresentar sua auto-prescrição, ou seja, seu plano de curso, o que demarca a presença do trabalho prescrito no início do primeiro episódio do *podcast*, observa-se a validade que este documento tem para esta professora. O planejamento foi desenvolvido com o intuito de ser alcançado da melhor forma possível. Entretanto, na sequência

de sua fala, ela apresenta suas reflexões sobre o trabalho realizado de forma resumida, visto que este é constantemente atravessado pelo trabalho real. Assim, as atividades prescritas contrariadas, suspensas e impedidas de serem realizadas estão presentes em sua reflexão.

Diante do exposto, podemos sinalizar para a conclusão de que a compreensão que esta professora formadora tem acerca de sua prática de ensino, no que se refere à orientação de estagiários para a produção de SD no contexto do ERE, é de que esta modalidade de ensino dificulta a realização do seu trabalho e que este tipo de atividade é bem mais rentável quando desenvolvido no ensino presencial.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 37-53.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BONINI, A. *Mídia/Suporte Hipergênero: os gêneros textuais e suas relações*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Prisma.com*, n. 6, p. 125-140. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72868> Acesso em: 15 nov. 2023.

BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ed. Tradução. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDIC, 2009.

CARVALHO, A. A. *et al. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo*. Actas do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIED, 2009.

CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. 2. ed. Tradução. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRISTOVAO, V. L. L.; CABRAL, V. N. de. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. *Revista Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 189-222, jan./jun. 2013.

DOLZ, J *et al.* Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FERREIRA, T. S. F. *Representações sobre o Agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

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

GODOY, A. S. *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*. RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 21-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgp-wNkCgnnC/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

GUSSO, H. L. *Ensino Superior em Tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtes4YTxtfr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

HODGES, C. *et al.* A. *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 04 ago. 2021.

LAMES, L. da C. J. *Docência no Ensino Superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Contábeis, 1 Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – Fecap, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.fe>

cap.br:8080/bitstream/tede/494/1/Liliane_da_Costa_Jacobs_Lames.pdf.
Acesso em: 16 set. 2021.

MACHADO, A. R. M. Por uma Concepção Ampliada do Trabalho do Professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. et al. (orgs.). *Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MEDRADO, B. P.; DOURADO, M. R. *Uma Proposta de Transposição Didática: a língua inglesa no ensino fundamental II*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

REICHMANN, C. L. *Escrevendo(-se) na Tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras-em-formação*. Uberlândia, MG: Letras e Letras, jul-dez 2009, p. 105-122.

RIBEIRO, A. C. *Letramento Digital: uma abordagem através das competências na formação docente*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, G. M. R. F. dos. *COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental dos docentes universitários*. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil*, Recife, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev., 2021.

SAUJAT, F. O Trabalho do Professor nas Pesquisa em Educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 5-34.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico* [livro eletrônico]. 2ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, M. S. da. *O Uso do Podcast como Recurso de Aprendizagem no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Lajeado, RS: Universidade do Vale do Taquari, 2019.

VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S. dos. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: quais os desafios para a formação docente? *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*. V. 02, N. 10 Jul/Ago. 2021.

Recebido em: 07/12/2023

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



Posicionamentos sociais na aula de língua inglesa: letramentos críticos e produção de *advertisements* no Estágio Supervisionado

Social positionings in the English language classroom:
critical literacies and production of advertisements
in the Supervised Internship

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 Giulianne Vieira Santos

 Vitória Aparecida de Oliveira Andrade

Resumo: Este artigo situa-se no âmbito dos letramentos críticos, atentando para a relevância dessa perspectiva na formação de professores, e em especial, no ensino de língua inglesa. O trabalho ancora-se, então, nas contribuições teóricas do campo dos letramentos críticos, considerando as orientações da BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de inglês. Assim, esta pesquisa objetiva analisar as implicações dos letramentos críticos na formação cidadã de alunos, na aula de inglês, durante o Estágio Supervisionado por meio da produção do gênero textual *advertisements*. Este é um estudo de caso de abordagem qualitativa, ambientado em uma turma do 9º ano de uma escola estadual da cidade de Campina Grande, interior do estado da Paraíba. Observamos o engajamento dos discentes nos processos de leitura, planejamento e

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

Giulianne Vieira Santos. Graduada em Letras-Inglês pela UEPB.

Vitória Aparecida de Oliveira Andrade. Graduada em Letras-Inglês pela UEPB.

escrita dos textos, além da tomada de posições críticas e reflexivas diante de tópicos emergentes nos âmbitos de convivência escolar e social.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino de inglês. Letramentos críticos. Produção de *advertisements*.

Abstract. This article is situated within the scope of critical literacies, paying attention to the relevance of this perspective in teacher training, and in particular, in English language teaching. This work is therefore anchored in theoretical contributions from the field of critical literacies, considering the BNCC (Brasil, 2018) guidelines for teaching English. Thus, this research aims at analyzing the implications of critical literacies in the citizenship formation of students, in the English class, during the Supervised Internship through the production of the textual genre advertisements. This is a case study with a qualitative approach, set in a 9th grade class at a state school in the city of Campina Grande, in the countryside of Paraíba state. We observed the students' engagement in the processes of reading, planning and writing texts, in addition to taking critical and reflective positions on emerging topics in the areas of school and social coexistence.

Keywords: Supervised Internship. English teaching. Critical literacies. Advertisement production.

Introdução

Aguardado com muita expectativa por graduandos de licenciaturas, o estágio supervisionado é um momento crucial para a formação inicial docente, principalmente por proporcionar a licenciandos, neste caso, professores em formação inicial de língua inglesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), um momento de *práxis* pedagógica, em que as discussões abordadas ao longo do curso são, finalmente, mobilizadas didaticamente.

Assim, o referido componente curricular tem como principal objetivo desenvolver as práticas pedagógicas dos estagiários a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, almejando problematizar e entender as características do âmbito no qual atuará, adotando uma postura crítico-reflexiva diante do ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Fundamental: anos finais.

Especificamente, a disciplina proporciona entendimento acerca da complexidade do ofício docente, incluindo os processos de planejamento, documentos educacionais orientadores, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), e a importância de assumir um papel crítico e reflexivo diante do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas.

Como avaliação final, a disciplina propõe a produção de um Relato de Experiência. Neste gênero textual acadêmico, os estagiários devem analisar aspectos que foram significativos em sua prática docente durante o período de regência de aulas. Para além de relatar suas experiências, a produção do relato visa contribuir de maneira acadêmico-científica para a área de atuação dos estagiários.

Sendo assim, em decorrência do Relato de Experiência elaborado, este artigo focaliza questões ao entorno dos letramentos críticos durante as aulas de inglês no Estágio em tela. De acordo com Araújo e Vilaça (2019), os letramentos críticos envolvem a consciência crítica da participação ativa e social das práticas de leitura e escrita. Além disso, estes letramentos procuram trazer reflexões sobre aspectos históricos, sociais e culturais, proporcionando aos alunos uma criticidade no ambiente de sala de aula (Araújo; Vilaça, 2019). Desta maneira, ancoramos nosso estudo em Motta (2008), Araujo e Vilaça (2019), Silva (2021), Barros (2022), dentre outros.

A vista disto, este trabalho se guia pela seguinte problematização: “Quais as implicações dos letramentos críticos na formação cidadã de discentes durante o estágio supervisionado?”. Assim, neste artigo, objetivamos analisar as implicações dos letramentos críticos na formação cidadã de alunos, na aula de inglês, durante o estágio supervisionado por meio da produção do gênero textual *advertisements*. Especificamente, a) discutimos a relevância do ensino de língua inglesa a partir dos letramentos críticos; b) avaliamos como os discentes desenvolveram a proposta de produção textual do gênero *advertisements*.

Em termos metodológicos, nossa investigação classifica-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa (Gonsalves, 2003). Este trabalho tem como *corpus* os dados gerados durante a regência de aulas cujo foco se deu na produção de *advertisements* sobre problemas sociais, que ocorreu no período de 04 de abril a 20 de junho de 2023. As aulas aconteceram em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental: anos finais, de uma escola pública estadual, no município de Campina Grande, estado da Paraíba.

Para além desta introdução e das considerações finais, este artigo divide-se nas seções de (i) fundamentos teóricos, (ii) de aspectos metodológicos e contexto de pesquisa e de (iii) análise de dados e discussões. Na fundamentação teórica, discorreremos sobre os autores e teorias que são base para este estudo. Na seção de metodologia, são apresentados detalhadamente os aspectos deste estudo, assim como o *corpus*. Após, apresentamos os resultados desta pesquisa, por meio da análise de dados e de discussões.

O ensino de língua inglesa no Brasil

De acordo com Fragozo (2011), o ensino de língua inglesa é desafiador para os docentes, visto que, no Brasil, o ensino de inglês é considerado insatisfatório nas escolas regulares. Isso se dá por variados fatores: turmas muito grandes, heterogeneidade de proficiência e motivação dos alunos, e o status da disciplina que ocupa um lugar desprivilegiado no currículo escolar (Fragozo, 2011).

Mesmo perante tantos desafios, ter acesso ao ensino de língua inglesa é um direito de todo cidadão, pois, de acordo com a BNCC “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” (Brasil, 2018, p. 241). No entanto, por muitas vezes, temos atentado, mesmo que empiricamente, aulas de língua inglesa que versam majoritariamente em torno de tópicos gramaticais. Como constatado por Motta (2008), muitas aulas dessa língua no país ainda dão hiperfoco a estruturas, escanteando funções comunicativas, de expressão e de formação cidadã e crítica dos alunos. Desta maneira, o ensino de inglês deve assumir um caráter formativo que contribui para

[...] o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa [...]. É esse 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).

Sendo assim, a BNCC prevê a língua inglesa como um componente curricular que pode e deve contribuir para a formação de cidadãos críticos. Essa perspectiva guia os eixos organizadores da disciplina, nos

quais envolvem oralidade, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural, leitura e escrita.

O eixo da escrita trata das propostas de produções textuais, que envolvem movimentos individuais e coletivos, considerando a circulação do texto em relação aos receptores, isto é, os possíveis leitores, visando, também, a escrita enquanto uma prática social, “oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (Brasil, 2018, p. 244).

O eixo da leitura focaliza o trabalho de ensino de língua inglesa sob variados gêneros textuais que circulam na sociedade e que são de relevância para a vida do estudante, objetivando promover momentos de problematização, compreensão, interpretação e reflexão crítica. Assim,

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (Brasil, 2018, p. 244).

Sob esta ótica, deve-se trabalhar para que os alunos não permaneçam acríticos diante de momentos de leitura de variados gêneros. É papel do docente guiar os discentes para que estes se tornem leitores críticos e proativos (Silva, 2021). Para isto, Silva (2021) propõe que as atividades de leitura devem ser propostas a partir da perspectiva dos letramentos críticos que, de acordo com o autor, se faz cada vez mais urgente diante do grande fluxo de informações proporcionado pelas mídias sociais.

De acordo com Motta (2008), a perspectiva das LCs é adequada para tornar as aulas de língua inglesa um espaço no qual os discentes possam ter momentos de reflexões críticas que expandam seus hori-

zontes. Assim, ensinar a língua com fulcro nos LCs possibilita o trabalho com os eixos ora elencados concomitantes ao desenvolvimento do pensamento crítico, tornando o ensino de inglês uma ação política (Motta, 2008).

Letramentos críticos

De acordo com Barros (2022), é imprescindível compreender o papel dos letramentos críticos no ensino de língua inglesa, principalmente “nas experiências de docência na formação inicial” (Barros, 2022, p. 77). Assim, os letramentos críticos pretendem desenvolver no aluno uma formação educacional crítica, dissociando-o da ideia tradicional de que o aluno é simplesmente receptor de informações advindas do professor, o qual é visto, nesse viés, como transmissor de conhecimento.

Nesta perspectiva, Araujo e Vilaça (2019) afirmam que o indivíduo deve desenvolver uma construção e reconstrução de sentidos, analisando quais objetivos pretende alcançar, de maneira que possua uma consciência crítica e não se mantenha neutro em relação ao “posicionamento sobre os modos e as estratégias de produção e interpretação de textos” (Araújo; Vilaça, 2019, p. 340).

Dessa maneira, vale ressaltar que os letramentos críticos do indivíduo estão associados aos saberes, e as vivências do contexto social no qual está inserido (Araújo; Vilaça, 2019). Nesse sentido, é importante que o indivíduo não se limite ao senso comum, mas que reconheça e compreenda as diversas questões culturais presentes na interpretação e produção dos textos, bem como “rompendo preconceitos e estereótipos, sem verdades absolutas, ampliando então sua maneira de compreender o mundo” (Araujo; Vilaça, 2019, p. 343). Além disso, vale enfatizar que os letramentos críticos buscam o envolvimento no exercício

crítico por meio da linguagem, desafiando as dinâmicas de poder, os discursos, e as possíveis consequências para o indivíduo, ou o grupo social ao qual pertence (Motta, 2008).

Se torna cada vez mais desafiador a presença de um ensino transformador, pelo fato de persistir no ensino contemporâneo a educação mecanicista e bancária, a qual o educador é visto como transmissor de conteúdos, bem como “detentor do conhecimento, que conduz os educandos ao aprendizado a partir da memorização de informações” (Silva, 2021, p. 30). Essa realidade preocupante precisa ser alterada, pois determinada prática não irá proporcionar uma comunicação mútua entre aluno e professor, e a aprendizagem não será eficaz, o que de certa forma “impede o companheirismo e aprofunda o distanciamento entre estes atores sociais” (Silva, 2021, p. 30).

É importante que se faça presente na sala de aula o desenvolvimento de uma compreensão crítica, pois irá permitir que os alunos sejam mais reflexivos e ativos, principalmente nas atividades de leitura, possibilitando a importância de compreender melhor como ocorre os “contextos imediatos de estudantes e professores, desvelando os conflitos de nosso tempo, considera o continuum educação-política/política-educação, não podendo esses eixos serem separados” (Silva, 2021, p. 33).

Nesta perspectiva, é essencial evidenciar que os letramentos críticos vão além do âmbito da leitura e da escrita, envolve utilizar determinado conhecimento sociocultural em conjunturas sociais, para agir mediante a injustiças sociais que podem ser apoiadas pelo discurso (Silva, 2021). Além disso, é essencial agir de maneira crítica em relação aos discursos, permitindo que a leitura se torne “um espaço de autonomia, independência, transgressão, luta e transformação” (Silva, 2021, p. 50).

A realidade da inserção dos letramentos críticos na sala da aula, no entanto, ainda precisa ser trabalhada de maneira significativa, através de ação de formação, pelo fato de que, às vezes, muitos professores não possuem um conhecimento amplo sobre determinado tópico emergente, mas almejam utilizar a abordagem crítica em suas aulas.

Contexto da pesquisa

As atividades no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado II iniciaram-se no dia 02 de março de 2023. No mês de março, a disciplina deu enfoque às teorias base da área da educação linguística, discutindo conceitos pedagógicos basilares, métodos e metodologias de ensino, processo de planejamento de aulas, documentos oficiais orientadores, etc. Já o mês de abril foi dedicado ao período de observações nas turmas que foram previamente atribuídas a cada dupla de estagiários. Junto ao período de observações, deu-se início ao planejamento das aulas referentes ao momento de regência, que ocorreu no período de 02 de maio a 20 de junho de 2023.

O cenário de atuação do estágio e, conseqüentemente, espaço desta pesquisa (Gonsalves, 2003), foi o contexto escolar. O estágio em tela foi realizado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental: anos finais, de uma escola pública estadual localizada no município de Campina Grande, Paraíba. A turma era composta por 26 alunos e era heterogênea em idade, variando de 14 a 19 anos. Os locais de origem dos alunos também eram diversos, visto que alguns discentes residiam em Campina Grande e outros moravam em cidades próximas.

A escola possui uma boa infraestrutura com salas limpas, bem arejadas, e com turmas não muito numerosas. Entretanto, nas primeiras semanas das regências, houve dificuldades em relação ao uso de mídias

durante as aulas, já que a escola oferecia apenas uma sala de vídeo para todos os professores e turmas. Nas semanas finais, essa situação se resolveu com a instalação de aparelhos de televisão em todas as salas.

Adicionalmente, a turma também era heterogênea em proficiência na língua inglesa. Uma minoria dos alunos apresentou maior desenvoltura com a língua e com domínio de vocabulário. Notou-se que, em sua maioria, os alunos apresentavam dificuldade com o idioma e não participavam tanto nas aulas, visto que, no momento de observação, anterior ao de regência no Estágio, eram unicamente *book-based*, ou seja, usavam apenas o livro didático como recurso didático-pedagógico.

A partir destas observações, as estagiárias, autoras deste artigo, planejaram uma sequência de aulas na qual o livro didático, apesar de atuar como um guia em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, não foi o único recurso utilizado. O objetivo era introduzir àquela turma um ensino de inglês que utilizasse diferentes recursos e que, de certa forma, estivesse relacionado ao que aquele grupo vive e consome diariamente.

Sendo assim, esta pesquisa se classifica como um estudo de caso de abordagem qualitativa, haja vista se preocupar com a compreensão e a interpretação do objeto de estudo (Gonsalves, 2003), ao qual versa sobre o processo de produção de *advertisements*, em uma turma de escola pública, na vertente teórico-metodológica dos letramentos críticos.

É objetivo deste artigo analisar as implicações dos letramentos críticos na formação cidadã de alunos, na aula de inglês, durante o estágio supervisionado por meio da produção do gênero textual *advertisements*. Sendo assim, para o processo de geração de dados, utilizamos as aulas que trabalharam a apresentação e caracterização do gênero textual em tela, de maneira contextualizada, a partir de tópicos emergentes no que tange a problemas sociais. Posteriormente, analisamos o processo de produção dos discentes.

Mobilizando os letramentos críticos por meio da produção de *advertisements* na aula de língua inglesa

Nesta seção, discorreremos sobre os achados de nossa pesquisa, cujo dados foram gerados durante o período de observações e regências na turma do 9º ano de uma escola pública estadual. Para esta discussão, apresentamos atividades desenvolvidas ao longo das semanas de regências. Em seguida, à luz da BNCC (Brasil, 2018), Araujo e Vilaça (2019), Barros (2022), Motta (2008) e Silva (2021), analisaremos a produção de atividades dos alunos, especialmente a produção de *advertisements*, para verificarmos se e como houve envolvimento crítico e reflexivo por parte dos discentes.

No período de observação das aulas, pudemos inferir que a turma do 9º ano D demonstrava ser tranquila em relação ao seu comportamento em sala de aula, o que poderia proporcionar aulas mais produtivas. No entanto, observamos que as aulas eram hiper centradas no livro didático, o que foi justificado pela professora supervisora como sendo uma exigência da instituição de ensino.

Apesar do hiperfoco no livro didático, as aulas não abordavam apenas tópicos gramaticais descontextualizados – que, usualmente, é um problema comum nas aulas de inglês, conforme aponta Motta (2008). Na primeira aula, observada no dia 04 de abril, a atividade do livro estava associada a *fake news* e como identificá-las nos meios digitais, tema relevante e necessário em tempos pós-modernos. Assim, a atividade proposta consistiu em algumas questões de *reading comprehension* presentes no livro. Notamos um certo grau de dificuldade dos alunos em compreender as questões.

Já no segundo momento de observação, no dia 11 de abril, a professora ministrou uma aula sobre *relative pronouns* de maneira indutiva. Para contextualizar o assunto, a professora escreveu no quadro alguns exemplos do conteúdo utilizando o nome de alguns alunos. Notamos que houve interesse por parte deles, mas, ainda, pouca interação, o que evidencia os problemas relacionados à motivação discutidos por Fragozo (2011). Nesta aula, não foi proposta nenhuma atividade em sala. Entretanto, foi atribuída uma atividade para casa, na qual os alunos deveriam pesquisar sobre os *relative pronouns*.

Após as observações, as estagiárias, autoras deste trabalho, planejaram uma sequência de aulas nas quais o livro didático, apesar de servir como um guia em relação aos conteúdos que poderiam ser trabalhados, não foi o único recurso utilizado. Observando o livro utilizado na turma em questão, a segunda unidade, que seria trabalhada ao decorrer do segundo bimestre, trazia à tona a discussão de problemas sociais.

Assim, notamos que, superficialmente, o livro propunha *advertisements* como o gênero textual a ser trabalhado naquela unidade. Desta maneira, o material mostrou possibilidades e guiou o planejamento das sete aulas que aconteceram no período de regências, centradas na apresentação, leitura e produção do gênero proposto. Para melhor compreensão, ilustramos, a seguir, como se deu a distribuição das aulas.

Quadro 1 – Distribuição da sequência de aulas

Aula I e II	Apresentação e caracterização do gênero, de maneira contextualizada, a partir de <i>advertisements</i> sobre problemas sociais.
Aula III	Tópico gramatical (<i>modal verbs</i>) a partir dos textos apresentados nos <i>advertisements</i> das aulas anteriores.
Aula IV	<i>Advertisements</i> em diferentes plataformas que perpetuam problemas sociais.
Aula V, VI e VII	Revisão de gênero, produção e apresentação dos <i>advertisements</i> dos discentes.

Fonte: elaborado pelos autores deste trabalho (2023)

Na primeira aula, abordamos o gênero em tela com o objetivo de compreender e identificar sua estrutura composicional. Em um primeiro momento, foi feito um *brainstorming* no quadro, listando o que os alunos já sabiam sobre o gênero. Após esta etapa, os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo recebeu um *advertisement* para analisar se as características atribuídas por eles ao gênero estavam sendo utilizadas nas imagens, as quais ilustramos por meio do Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – *Advertisements* utilizados em sala de aula

<p><i>Advertisement 1</i></p>	
<p><i>Advertisement 2</i></p>	

<p><i>Advertisement 3</i></p>	
<p><i>Advertisement 4</i></p>	
<p><i>Advertisement 5</i></p>	

Fonte: elaborado pelos autores deste trabalho a partir da busca no Google Imagens (2023)

Após o momento de observação das imagens acima, os alunos apontaram as características que encontraram. Em seguida, solicitamos que eles apontassem o possível objetivo, público alvo e a semelhança entre todas as imagens. Além das características do gênero, os discentes notaram a semelhança no assunto tratado pelos *advertisements*: problemas sociais, tais como racismo, *bullying*, lgbt+fobia, intolerância reli-

giosa, desigualdade de gênero, dentre outros. Em seguida, solicitamos aos alunos que pesquisassem na internet sobre *advertisements* que tinham o objetivo de minimizar tais questões sociais a fim de apresentarem na próxima aula. Apenas um grupo fez a pesquisa.

Na segunda aula, apresentamos formalmente as características do gênero proposto, que incluíam elementos verbais e não verbais utilizados para atrair e convencer o público alvo. Estas características foram listadas no quadro em sala. Na terceira aula, introduzimos os verbos modais *may* e *might*, trazendo exemplos por meio de *advertisements*, incluindo textos previamente apresentados aos alunos. O objetivo era explicar o significado de tais *modal verbs* e como utilizá-los em determinados contextos. No entanto, percebemos que os alunos não se engajaram o suficiente em relação ao tópico gramatical ora ensinado.

Desta maneira, notamos que a maioria dos alunos se envolvia com mais entusiasmo nas discussões sociais do que no conteúdo gramatical. Com isso, observa-se que determinada perspectiva de ensino-aprendizagem se alinha ao que é proposto por Araújo e Vilaça (2019) no que diz respeito ao papel da vivência e do contexto social dos sujeitos ante aos letramentos críticos em contexto de sala de aula de línguas.

Na quarta aula, trabalhamos o gênero *advertisements* a partir da apresentação de *slides* e de vídeos. Nesta aula, o foco era mostrar a diversidade de conteúdo temático que este gênero pode abarcar – alguns sendo, inclusive, problemáticos, visto que propagam ideias que perpetuam preconceitos. Os alunos tiveram um momento de análise para cada *advertisement* apresentado, e apontaram as ideias preconceituosas ali presentes.

Assim, a proposta alinhou-se, também, às ideias de leitura multimodal e letradamente digital propostas pela BNCC (Brasil, 2018), visto essa prática ser relevantes para os discentes, proporcionando momen-

tos de análise e problematização dessas leituras a fim de desenvolver a criticidade do aluno. Desta forma, esta ocasião propôs um envolvimento crítico situado dos alunos por meio da linguagem verbal e não verbal, característico do *advertisement* (cf. Motta, 2008).

Nesta perspectiva, a proposta do estudo do gênero em questão alinhou-se, concomitantemente, à perspectiva dos letramentos críticos discutida por Barros (2022). Com isto, evidenciamos a contribuição desses letramentos em relação ao envolvimento dos alunos em compreender criticamente as atividades de leitura e escrita por meio da participação ativa das aulas, corroborando a promoção da formação educacional crítica e responsável dos alunos, “distanciando-se de uma lógica de ensino de línguas meramente transmissor” (Barros, 2022, p. 77).

A quinta, sexta e sétima aula estavam voltadas para a elaboração escrita dos *advertisements*, com o objetivo de orientar os alunos na produção e apresentação de suas produções. Os alunos foram divididos em grupos na sala de informática da escola. Cada grupo ficou responsável pela produção de um *advertisement* contendo um problema social, decidido via sorteio.

Destarte, nossa proposta, que se associa primordialmente ao eixo escrita discutido pela BNCC (Brasil, 2018), pretendeu desenvolver, além de aprimorar, a prática de escrita dos alunos, tendo como pilar à noção de escrita enquanto uma prática social (Kleiman, 1995, Street, 2010). Outrossim, envolvemos os alunos em processos de tomada de decisões sobre a produção textual – o que e para quem comunicar –, possibilitando-os, por meio da produção, a assumir protagonismo e autonomia ante às práticas de letramentos críticos. Podemos visualizar este momento na Figura a seguir.

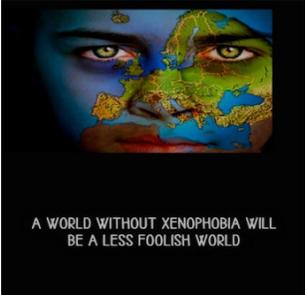
Figura 1 – Momento de produção dos *advertisements* pelos alunos

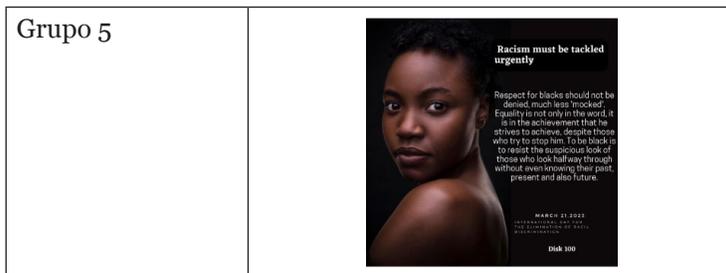


Fonte: acervo pessoal dos autores deste artigo (2023)

Durante as aulas de produção, foi possível observar um maior engajamento e progresso dos alunos, tanto em relação à escolha dos temas, quanto concernente à escrita dos respectivos *advertisements*. Desta maneira, ressaltamos como os empreendimentos teórico-metodológicos dos letramentos críticos, discutidos em seção anterior deste trabalho, contribuem direta e significativamente na nossa prática de ensino de língua inglesa. Através da elaboração do gênero, guiamos nosso planejamento de aulas focalizando “abordagens que dialoguem com as necessidades de professores e alunos” (Silva, 2021, p. 8) e, então, contemplamos temáticas diversas que estão presentes no contexto escolar e social desses sujeitos. Podemos visualizar as produções dos alunos no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Produção de *advertisements* elaborados pelos alunos

<p>Grupo 1</p>	
<p>Grupo 2</p>	
<p>Grupo 3</p>	
<p>Grupo 4</p>	



Fonte: elaborado pelos autores deste trabalho mediante acervo pessoal (2023)

Com base nas produções do gênero proposto, constatamos que os letramentos críticos promoveram o desenvolvimento de alunos “reflexivos, participativos, autônomos, capazes de atuar ativamente para a mudança social, através da aproximação crítica com suas realidades” (Silva, 2021, p. 33). Assim, ao analisarmos que todas as produções contêm as características composicionais de um *advertisement* que aborda um problema social relevante e emergente, constatamos uma tomada de consciência dos alunos ante as produções, resultando, assim, em uma culminância significativa de aulas das estagiárias.

Neste sentido, enquanto sujeitos, os alunos desenvolveram trabalhos permeados de construção e reconstrução de sentidos (Araújo; Vilaça, 2019). À luz do que fora experienciado, os letramentos críticos desempenham um papel crucial e tangível no que diz respeito a vivências mais responsáveis no meio social, incluindo o escolar. Assim, os letramentos críticos devem estar constantemente relacionados ao exercício crítico através do ensino de língua inglesa, trazendo à tona a ampliação de conhecimentos vinculados aos fatores socio-histórico-culturais presentes tanto em contexto local quanto em contexto global.

Considerações finais

Neste trabalho, analisamos a relevância de um ensino de língua inglesa a partir da perspectiva dos letramentos críticos, além de avaliar como se deu o desenvolvimento dos alunos diante da proposta de produção de *advertisements* englobando problemas sociais. A escolha destes objetivos parte do pressuposto de que consideramos que é de suma importância desenvolver uma capacidade crítica e reflexiva dos discentes para, contribuindo, assim, para a formação cidadã deles.

Para isso, analisamos os momentos de observação e regências em uma turma do 9º ano, especialmente o desenvolvimento das atividades e aulas focadas em *advertisements*, verificando como os alunos desenvolveram a produção de tal gênero a partir problemas sociais diversos, como racismo, *bullying*, lgbt+fobia, intolerância religiosa, desigualdade de gênero, dentre outros.

Destarte, consideramos que os objetivos deste estudo foram alcançados, visto que, através da observação do envolvimento dos alunos no processo de leitura, planejamento e produção dos textos, evidenciamos que os discentes tomaram posições críticas e reflexivas diante de tópicos relevantes nos âmbitos de convivência social e escolar. Nosso trabalho também contribui para o enriquecimento do fazer Linguística Aplicada sob uma agenda compromissada (Kleiman *et al.*, 2019; Moita Lopes, 2019). Assim, constatamos que é possível ensinar inglês, ainda no Ensino Fundamental, com fulcro nos letramentos críticos.

À guisa de conclusão, refletimos sobre o trabalho realizado pelas estagiárias durante a observação e a regência no que concerne à elaboração e aplicação das propostas de atividades que fizeram parte da investigação desta pesquisa, como parte das exigências do componente

de Estágio Supervisionado II. Refletimos que é de suma relevância que professores, ainda licenciandos ou em serviço, reconheçam, planejem e adequem seu trabalho em sala de aula visando um meio de contribuir para a formação de cidadãos críticos e comprometidos em mudança social. Desta maneira, em termos ontológicos, epistemológicos e pedagógicos, estaremos ressignificando e transformando o ensino de inglês nas escolas públicas.

Referências

ARAUJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. *Anais...*, vol. XXIII, n. 3, p. 337-345, 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo01/24.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

BARROS, W. V. Letramentos críticos na formação docente: a função educacional da aula de língua inglesa. *The Specialist*, v. 43, n. 2, p. 75-92, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57791>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

FRAGOZO, C. S. Benefits and challenges of teaching English in Brazilian regular schools. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 2, n. 1, p. 17 - 26, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/9072> Acesso em: 20 jun. 2023.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 3ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

KLEIMAN, A. B. Introdução: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. 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: 27 dez. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 11-24

MOTTA, A. P. F. *O letramento crítico no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa sob a perspectiva docente*. Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná, área de Língua Inglesa-UEL. Londrina, PR: 2008.

SILVA, G. E. A. *Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências*. 2021. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

STREET, B. Os novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (ed.). *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



Os conflitos vivenciados no contexto do Programa de Residência Pedagógica/Letras-Português: as revelações de residentes sobre as primeiras experiências docentes

The conflicts experienced in the context of the Pedagogical Residency Program/Portuguese: residents' revelations about their initial teaching experiences

 Tatiana Fernandes Sant'ana

 Thierry Mahon

 Emanoella Barros Casulo

Resumo: Programas voltados à formação inicial de professores, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), surgem para fortalecer a atuação dos futuros docentes (Brasil, 2002). Neste cenário, o presente artigo pretende analisar os conflitos vivenciados por dois residentes, ao refletirem, em um relato de experiência, sobre suas primeiras experiências, atuando em uma turma de educação básica. Especificamente, pretende-se: investigar os conflitos estabelecidos entre o eu (residentes) com o outro (alunos e professoras) e com o objeto (ensino de língua portuguesa e tempo reduzido das aulas); e avaliar os aspectos da sobrevivência e da descoberta (Huberman, 1995), que

Tatiana Fernandes Sant'ana. Profa. Dra. em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: tatianasanta@servidor.uepb.edu.br.

Thierry Mahon Gomes. Graduando em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: tierry.gomes@aluno.uepb.edu.br.

Emanoella Barros Casulo. Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: emanoella.ferreira@aluno.uepb.edu.br.

envolvem o início de carreira, no PRP/Letras-Português. O suporte teórico para essa discussão, de natureza qualitativo-interpretativa (André, 2013), foi amparado: na Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2009); nos anos iniciais na docência (Huberman, 1995); e nos conflitos que envolvem o trabalho (Clot, 1999; 2010; Cristóvão; Fogaça, 2008). A análise revelou que: nos conflitos com o outro, os residentes sobreviveram à pouca interação dos alunos da turma, porém descobriram, pelos os *feedbacks* das professoras, que ser professor vai além de dar aulas; e, nos conflitos com o objeto, perceberam que precisavam aprofundar os conhecimentos gramaticais e adaptar os planejamentos ao tempo reduzida das aulas, na escola.

Palavras-chave: Conflitos. Programa de Residência Pedagógica. Formação Inicial. Linguística Aplicada.

Abstract: Programs aimed at initial teachers training such as the Pedagogical Residency Program (PRP), emerge to strengthen future teachers' performance (Brasil, 2002). In this scenario, the present paper intends to analyze conflicts experienced by two residents when reflecting, in an experience report, about their first experiences working in a basic education group. Specifically, it is intended: to investigate the conflicts established among "I" (residents) and the "other" (students and teachers) and with the object (Portuguese teaching and reduced class time); and to evaluate aspects of survival and discovery (Huberman, 1995), which involve career's beginning, in PRP/Portuguese. The theoretical support for this discussion, of qualitative-interpretative nature (André, 2013), was sheltered by Applied Linguistics (AL) (Moita Lopes, 2009), in the initial years of teaching (Huberman, 1995); and in the conflicts involving the work (Clot, 2010; Cristóvão; Fogaça, 2008). Analysis has revealed that in the conflicts with the "other", residents have survived to students' little interaction, however they have discovered, through teachers' feedback, that being a teacher goes beyond giving classes; and, in the conflicts with the object, they have perceived the need to deepen grammatical knowledge and adapting planning to classes' reduced time in the school.

Keywords: Conflicts. Pedagogical Residency Program. Initial Training. Applied Linguistics.

Introdução

A formação do professor de quaisquer licenciaturas é um desafio cada vez mais complexo, pois requer uma constante reflexão acerca das práticas pedagógicas a serem abordadas e uma escolha de estratégias que funcionem para o cumprimento da regência das aulas (Sant'ana, 2016). Assim, diante das demandas contemporâneas da educação, torna-se essencial a eficácia de programas de formação de professores, como o Programa da Residência Pedagógica (PRP), na construção de uma base sólida para futuros educadores.

Esse PRP, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como principal objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de futuros professores, atuando na educação básica (Brasil, 2022). Para participar, o estudante (residente) deve ter concluído mais de 50% da carga horária regimental da graduação e estar regularmente matriculado e frequentando o curso de licenciatura na área do subprojeto em que se inscreve, dentre outros requisitos.

É nesse contexto do PRP que este artigo surge, com o propósito geral de analisar os conflitos (Clot, 1999) vivenciados por dois residentes, ao refletirem, em um relato de experiência (Signorini, 2006), sobre suas primeiras experiências, atuando em uma turma de educação básica, sob a supervisão de uma professora da academia (na função de coordenadora de área), e de outra, na escola (nomeada de preceptora).

Nos termos de Clot (1999), os conflitos são manifestados quando se percebe a (falta de) interação do sujeito com o outro e com o objeto, enfrentados em qualquer ambiente de trabalho. No caso deste estudo, revelam-se quando os residentes tiveram que entrecruzar, de maneira

aprofundada e crítica, a teoria da academia com a prática da regência das aulas, relatando suas impressões e seus desafios no contato inicial com a sala de aula. No curso de Letras-Português/UEPB-Campus I, esse hiato impactou diretamente quando ministraram aulas, por exemplo, tanto de conteúdos linguísticos, quanto das características da Redação do ENEM (que pouco ou quase nada são discutidas na graduação¹), gerando conflitos nesses professores em início de carreira.

Assim, esse artigo apresenta como objetivos específicos: investigar os conflitos estabelecidos entre o eu (residentes) e o outro (alunos e professoras) e entre o eu (residentes) e o objeto (ensino de língua portuguesa e tempo reduzido das aulas); e avaliar os aspectos da sobrevivência e da descoberta que envolvem o ser professor em início de carreira, no contexto de atuação no PRP.

Para atingir esses objetivos, propõe-se uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativa (André, 2013), focada na análise documental e exploratória, de um relato de experiência, com ênfase na perspectiva da Linguística Aplicada (LA). Inicialmente, será discutida, teoricamente, a relevância dos estudos em LA para a formação do professor, a importância dos primeiros anos de experiência docente e a mitigação de conflitos na formação inicial. Posteriormente, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, delineando o tipo, o contexto, o instrumento e os colaboradores de pesquisa. Por fim, será feita a análise dos dados, com foco nos conflitos revelados durante a aplicação de uma primeira sequência didática, em uma turma de Ensino Médio, por dois dos coautores desse estudo, no PRP, cota 2022-24.

1. Em nenhum componente do curso Letras-Português/UEPB/Campus I é voltado para o ensino da Redação do Enem ou se discute sobre. O que há é um Curso de Extensão em que os graduandos são voluntários para ministrar aulas para esse fim, mas também sem nenhuma formação prévia sobre o gênero e o trabalho é feito de maneira autônoma.

Os primeiros anos de atuação profissional e os conflitos no ambiente de trabalho: entrecruzando os estudos em Linguística Aplicada

Com o propósito de referenciar os objetivos deste estudo, faz-se salutar abordar a formação docente, ressaltando: as considerações em torno da LA; os primeiros anos de atuação profissional, especialmente, as fases de descoberta e de sobrevivência na carreira docente; e os conflitos que ocorrem no ambiente de trabalho docente, no caso desse estudo.

De início, pode-se dizer que a Linguística Aplicada volta-se aos diferentes usos da linguagem, em variados contextos sócio-históricos. Essa disciplina, linha de pesquisa ou área de atuação interdisciplinar, tanto em âmbito teórico quanto prático, é capaz de prover instrumentos valiosos para os profissionais da educação, imersos no processo de construção identitária (Moita Lopes, 2009).

Com isso, a LA abrange diversas áreas do conhecimento, estabelecendo conexões para compreender como práticas linguísticas dos sujeitos e sua expressão por meio da língua facilitam o processo de aprendizado, salienta Moita Lopes (2009). Logo, um dos aspectos que a LA se põe a estudar, como é o caso deste artigo, é a formação inicial do professor, cujo percurso do licenciando, em quaisquer cursos, compreende um extenso processo que abarca disciplinas teóricas e práticas. Não obstante, mesmo diante das atualizações curriculares implementadas pelas universidades, ao iniciar a prática docente a partir da metade dos cursos (Brasil, 2002), a experiência para a intervenção ainda é complexa para a maioria dos graduandos, podendo ser representada por dois aspectos, muito bem elucidados por Huberman (1995), a sobrevivência e a descoberta.

A sobrevivência caracteriza-se como o momento no qual o professor iniciante desmistifica a idealização da profissão, desvinculando-se da concepção de que tudo o que foi planejado será executado em sala de aula. Em contrapartida, a descoberta refere-se à etapa na qual o futuro docente efetivamente identifica-se com a profissão, compreendendo que o ser professor não se limita a apenas a função de ensinar, mas a várias particularidades da profissão, destaca o autor (1995).

No contexto de formação inicial, o PRP surge como um dos contatos complementares que o licenciando tem com a profissão, além dos estágios supervisionados, o que contribui significativamente para diagnosticar a sobrevivência e a descoberta do que venha a ser o ambiente de trabalho, proporcionando a orientação de sujeitos mais experientes no cotidiano da sala de aula. A participação inicial nesse tipo de programa, muitas vezes, antecede os estágios, daí revela-se crucial, uma vez que equívocos na execução na prática em sala de aula podem desestimular ou não o futuro profissional em seus anos iniciais de carreira.

Conforme assinalado por Pimenta e Lima (2009, p. 35), “o conceito de ‘bom professor’ é passível de interpretações diferentes e até mesmo divergentes”. Essa percepção evidencia a necessidade de os futuros docentes cultivarem uma visão crítica e reflexiva sobre a diversidade de abordagens existentes, reconhecendo que a eficácia do ensino não está atrelada a uma fórmula única, mas permeada pela flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação às variadas realidades educacionais.

Segundo Huberman (1995), muitos professores erroneamente acreditam que, após concluírem a graduação, não necessitam mais de avaliação contínua ou de perseverança no aprimoramento profissional. Essa concepção equivocada constitui uma das principais problemáticas enfrentadas pelos recém-formados em licenciatura, os quais negligenciam a necessidade constante da busca pelo aprimoramento,

considerando as metodologias ativas em sala de aula, para conseguir encontrar-se como professor.

Para Machado (2007), a atuação docente transcende os limites da sala de aula, exige um planejamento prévio, uma organização sistemática e uma integração eficiente entre conteúdos. Logo, esse trabalho, frequentemente subestimado pelos que já atuam em mais anos na profissão, requer do professor não apenas o domínio de sua área de conhecimento, mas também uma compreensão abrangente de outros domínios sociais, a exemplo da implementação do Novo Ensino Médio, no qual o ensino deve ser estruturado não por disciplinas, mas por campos de estudos convergentes, como linguagens e suas tecnologias (Costa e Silva, 2019). E para os professores de língua portuguesa, isso é um desafio constante, demandando uma abordagem holística que transcenda não apenas as competências linguísticas adquiridas durante a graduação, mas também as dimensões sociais e culturais que ficam inerentes ao ensino da língua, salientam as autoras (2019).

E outro grande desafio vivenciado pelo profissional, no início de carreira, são os conflitos vivenciados no ambiente de trabalho, no que diz respeito, por exemplo, à associação das teorias com as práticas pedagógicas. Tais práticas, quando analisadas de maneira individual, podem demandar mais tempo para serem diagnosticadas e solucionadas, visto que a autorreflexão, no início da carreira, não tem a mesma celeridade que o olhar do outro exerce no agir docente (Tardif, 2014). Embora a presença de outros pares mais especializados seja bastante significativa na formação do professor, durante esse processo, é importante evitar hierarquias de intelecto, isto é, os membros não devem adotar a concepção de que um tenha mais conhecimento do que os demais.

No que tange às divergências entre os membros do trabalho colaborativo, os pesquisadores Cristóvão e Fogaça (2008, p. 93) destacam o surgimento do conflito, visto como:

toda e qualquer discordância entre pessoas em um processo de interação social: discordâncias sobre um mesmo tema; pontos de vistas diferentes em uma determinada situação; [...] confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre outros.

Sendo assim, em práticas em que congregam várias pessoas envolvidas no mesmo ambiente de trabalho, os conflitos surgem naturalmente, o que não é necessariamente algo ruim. No caso da formação do professor, por não ser universal, a forma com que os colaboradores decidem tratar os conflitos dita se as consequências serão positivas e/ou negativas, e, uma vez comparada às diversas práticas de maneira reflexiva e cautelosa, os resultados tornam-se mais amplos e sólidos, salientam os autores (2008).

Logo, diante dessa perspectiva, é possível inferir que os conflitos são intrínsecos às tarefas em equipe, mas essas divergências não devem ser enxergadas sob um viés negativista, pelo contrário, tais reflexões fazem parte da desenvoltura do processo de ensino/aprendizagem. Portanto, ao falar do ambiente escolar, sendo este formado por diferentes professores inseridos na mesma realidade de trabalho, ouvir e refletir acerca dos *feedbacks* recebidos pelos colegas pode propiciar o crescimento profissional do docente.

Assim, o desenvolvimento das práticas de ensino, com a participação efetiva do olhar externo, permite que o profissional em formação reorganize suas ações, considerando as contribuições que são feitas pelos colegas de trabalho. Acerca dessa prática metodológica, o psicólogo Clot (2010) disserta que a criação de grupos operários homogê-

neos, que colocam o trabalhador como responsável por avaliar os riscos e as soluções propostas, como um mero diagnóstico, é visto como ultrapassado, visto que é fundamental pensar no trabalhador como construído coletivamente.

Nessa concepção, ainda que essa teoria tenha sido utilizada como base para uma abordagem realizada no campo da Clínica da Atividade, em empresas, sua aplicabilidade também se efetiva no âmbito educacional. Isto é, os professores, a partir de suas formações plurais, assumem a responsabilidade de protagonistas da sala de aula, todavia, o diagnóstico, a avaliação e as soluções serão elaboradas coletivamente, incluindo outros professores e gestores escolares são melhor diagnosticadas.

Nota-se que, ao assumir a responsabilidade de uma sala de aula, o docente depara-se com todas as obrigações inerentes à profissão, mantendo consigo uma insegurança para desempenhar tal função. Segundo Sant'ana (2016), o professor iniciante, diante dessa dificuldade, tende a interpretar o insucesso escolar como uma responsabilidade exclusiva sua, negligenciando outros fatores, tais como as condições propícias para a condução eficaz de uma aula.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho é entendido como uma atividade que será sempre guiada por instrumentos e dirigida a três focos, o próprio autor, o objeto e o outro (Clot, 1999). O sujeito estará em conflito: consigo mesmo, entre o que ele fez e/ou gostaria de ter feito; com o objeto, a atividade que lhe foi designado a desenvolver e que nem sempre saiu como o planejado; e, com o outro, entendendo esse outro como qualquer indivíduo que possa fazer interferências positivas ou negativas em sua atividade.

Esse autor (1999) ressalta que é através do remanejamento das práticas, que o profissional desenvolve “uma responsabilidade renovada quanto ao ‘objeto’ e, por isso, a definição das tarefas é influenciada, mais

do que em outras circunstâncias, por avaliações conflitantes” (p. 282). Logo, no caso do professor, ele adota uma postura de maior responsabilidade quanto aos instrumentos utilizados, no intuito de rever suas descobertas, solucionar os conflitos e se desenvolver profissionalmente.

Nos dados desse estudo, os sujeitos/residentes priorizaram uma reflexão mais fortemente ativa em torno do outro, os alunos e as professoras mais experientes, e do objeto, o ensino de Língua Portuguesa e o tempo reduzido das aulas. Pensando nisso, a seguir, será abordado o percurso em que esses dados a serem analisados foram organizados.

Passo a passo dos procedimentos metodológicos da pesquisa: um percurso necessário em Linguística Aplicada

Um aspecto relevante em trabalhos que envolvem a área da Linguística Aplicada é o detalhamento metodológico sobre como se constituiu o corpus da pesquisa. Para isso, faz-se mister descrever o tipo de pesquisa, o contexto em que os dados foram gerados, o instrumento de coleta de dados e os colaboradores envolvidos.

Visando à análise dos dados, proposta no próximo tópico, o tipo de pesquisa que se enquadra este estudo é a do tipo qualitativo-interpretativa, que, segundo André (2013, p. 96), o caso qualitativo explicita os passos seguidos na realização da pesquisa, através de descrições claras e pormenorizadas, a fim de justificar os objetivos pretendidos. Peres e Santos (2005) comentam que o pesquisador não deve deter apenas a um referencial teórico, mas desenvolver um olhar amplo para as mais variadas realidades presentes no contexto de análise.

E, no caso da interpretação, o pesquisador tentará compreender o objeto a ser analisado, na procura de regularidades (padrão) para que isso possa ser reinterpretado e surjam novas investigações (Moita Lo-

pes, 1994). Nesse caso, o estudo que por ora está sendo apresentado, justifica-se por ser qualitativo-interpretativista, uma vez que não se interessa por dados quantitativos, mas pelo detalhamento dos registros, explorando partes dos trechos constituídos como corpus.

Assim, o contexto que envolve essa pesquisa, como já mencionado anteriormente, foi desenvolvido a partir do Programa Residência Pedagógica, cota 2022-2024, vinculado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I/Letras-Português. Essa cota teve início em outubro de 2022, com discussões teóricas e elaboração de sequências didáticas (Costa-Hübes e Simioni, 2014), visando à regência das aulas em uma escola campo, que só teve início no ano seguinte.

A escola em que os residentes, coautores desse artigo, estavam vinculados é de zona rural, com turmas de ensino fundamental II e Médio. No turno vespertino, tinha um número reduzido de alunos e na turma de 30. ano, em que ocorreu a regência, tinha um conteúdo específico a ser ministrado, voltado ao ENEM. O planejamento das aulas a ser realizado nessa turma, foco das discussões a seguir, foi organizado em oito (08) encontros, de duas (02) horas/aula semanais cada um, o que contemplou o primeiro bimestre letivo de 2023. Os dados que seguem referem-se ao cronograma desse bimestre, conforme descrito a seguir:

Quadro 01: Cronograma das atividades do 1º bimestre ministrado pelos residentes em uma turma de 30. ano de Ensino Médio

ENCONTROS: DIAS	PLANEJAMENTO DAS AULAS
10.: 27/02	Apresentação e contextualização da temática, “Impacto da maternidade na vida das mulheres no mercado de trabalho”, que será posteriormente abordada na versão inicial da produção da redação
20.: 06/03	Discussão/Revisão acerca das partes que compõem a estrutura da redação do ENEM
30.: 13/03	Retomada da estrutura da redação do ENEM; Início da produção da primeira versão da redação
40.: 20/03	Apresentação do assunto de período composto por coordenação, junto ao ensino das regras de pontuação; Entrega de atividade para ser feita em casa
50.: 27/03	Discussão do uso dos operadores argumentativos, através das primeiras produções da Redação do ENEM
60.: 10/04	Leitura de uma redação nota mil, com foco nos operadores argumentativos, incluindo os conectivos; Discussão sobre as dificuldades reveladas na primeira produção, quanto aos elementos coesivos
70.: 17/04	Correção da atividade de fixação sobre período composto e pontuação; Revisão coletiva de trechos da primeira produção, com foco nos desvios de norma culta
80.: 24/04	Devolução das primeiras redações corrigidas; Reescrita da primeira versão com base nos apontamentos feitos; Recolhimento para posterior correção e atribuição de nota da segunda versão da produção.

Fonte: elaboração própria dos autores da pesquisa

A partir da leitura do quadro acima, ressalta-se que, do ponto de vista do conteúdo, o foco das aulas, predominantemente, foi a Reda-

ção do Enem, inicialmente, com a discussão da temática, seguida da socialização do gênero. Do terceiro encontro em diante, as produções escritas começaram a ser realizadas e, concomitante a elas, houve um trabalho com as dificuldades reveladas, tanto em relação aos aspectos macro, quanto aos microtextuais, visando a uma melhoria na versão final da redação. Em linhas gerais, o diferencial nessa sequência foi a contextualização das aulas, partindo de textos e das reais dificuldades que os alunos revelavam, inclusive, nas aulas de análise linguística, como descrito.

Nesse ensejo, centrados em relatar essa primeira sequência de aulas ministradas, é importante descrever um pouco os dois colaboradores desse estudo, lembrando que, assim como ocorre nos estágios supervisionados, na maioria das universidades públicas do país, os residentes (graduandos bolsistas do PRP) ministravam aulas em duplas.

Ao ingressarem no programa, esses dois colaboradores estavam no quinto período do curso Letras-Português/UEPB/Campus I e não haviam matriculado-se em nenhum estágio supervisionado. A diferença entre eles é que um até então não possuía nenhuma experiência de regência em sala de aula, enquanto o outro, já havia sido monitor em um Curso de Extensão para o Enem, ministrando aulas de redação. Ao produzirem o relato de experiência, centraram-se na observação dos caminhos percorridos e na reflexão das suas escolhas feitas nessa primeira experiência docente.

Acerca do relato de experiência, pode-se destacar que se trata de documento inédito, até então não publicado, caracterizado como fonte primária, por proporcionar informações inovadoras sobre eventos ocorridos em sala de aula. Conforme destacado por Signorini (2006), é um gênero textual que relata a experiência do professor de maneira narrativa, que proporciona ao professor a oportunidade de refletir

sobre sua postura em sala de aula, reconsiderando novas alternativas moldadas, não apenas de acordo com as dificuldades dos alunos, mas também naquelas enfrentadas pelo próprio autor, promovendo assim uma autorreflexão de sua prática.

Essa autora (2006) reforça também que o relato não segue uma estrutura predefinida. Por se tratar de um gênero narrativo de reflexão profissional, o autor irá determinar o enfoque, podendo esse estar mais voltado para atividades desenvolvidas, ações planejadas previamente que não puderam ser executadas por alguma razão, ou ao planejamento que foi efetivamente implementado em sala de aula. Assim, o relato desempenha funções essenciais, tais como dar voz ao professor e estimular a reflexão sobre suas teorias e práticas em sala de aula, visando sempre a construção de uma identidade docente.

Mediante tais contextualizações, passa-se a observar o quão revelador pode ser esse gênero, pois permite não só analisar os conflitos vivenciados por residentes, como avaliar os aspectos da sobrevivência e da descoberta que envolvem o ser professor no contexto da atuação no PRP. Nessas reflexões, os futuros docentes puderam articular os conhecimentos adquiridos na universidade, buscando sempre implementar práticas de ensino facilitadoras, como apresentado a seguir.

Os conflitos revelados no ambiente de trabalho: sobrevivência e/ou, descoberta nas primeiras experiências docentes?

Objetivando a análise acerca dos conflitos enfrentados na atuação em sala aula, no início da intervenção no contexto do PRP, foram selecionados alguns fragmentos que revelam as reflexões, construídas a partir da vivência inicial dos dois residentes, integrados em uma escola rural, em turma de 30 ano.

Em linhas gerais, os fragmentos foram organizados em duas categorias: uma, os conflitos entre o eu (residentes) e o outro (professoras da escola e da academia); e, duas, os conflitos entre o eu (residentes) e o objeto (ensino de língua portuguesa e tempo reduzido das aulas). Cada uma delas será analisada separadamente, sempre enfatizando os aspectos da sobrevivência e da descoberta.

a) Conflito eu x outro

Algo que foi muito revelador nos registros do relato de experiência em análise foi a relação conflituosa dos dois residentes com os alunos e com as professoras que acompanhavam o processo de intervenção. Assim, o fragmento 1 abaixo explora o choque de realidade que os colaboradores sentiram ao perceber que dar aulas vai além de estimular a participação dos alunos nas discussões:

Fragmento 1
A primeira aula nos causou um grande impacto , pois percebemos as estratégias de dinâmica que a sala de aula exige do professor, tais como saber remediar situações em que se espera a interação dos alunos, mas sente-se a timidez ou desinteresse para responder os questionamentos feitos.

Com a leitura do fragmento 1, percebe-se que, já na primeira aula, das oito ministradas, os residentes tiveram um “grande impacto” entre o que foi planejado para o encontro e o que de fato concretizou-se. Eles reconheceram que era preciso “saber remediar situações em que se espera a interação dos alunos nas aulas” e não a “timidez” e/ou “desinteresse”, como realmente aconteceu. Após essa primeira regência, os colaboradores constataram que o contexto de sala aula exige estraté-

gias metodológicas que ultrapassam o domínio de conteúdo e que não são previamente elaboradas, na sequência didática.

Conforme elucidada Pimenta e Lima (2009), é importante que os docentes iniciantes adotem uma postura crítica e reflexiva no que diz respeito à diversidade de abordagens existentes, reconhecendo que a eficácia do ensino não está atrelada a uma fórmula única, mas permeada pela flexibilidade e capacidade de adaptação às variadas realidades educacionais.

Parece que esse encontro inicial de regência revelou na dupla o primeiro conflito, o medo ou a decepção dos alunos por não terem demonstrado interesse em participar das aulas. A impressão que se tem é que o par ainda não sabe como sobreviver no novo cenário de atuação em que estavam inseridos, pois, apesar de terem preparado uma aula sobre discussão de temática, houve um silenciamento nas discussões, por parte da turma, gerando um conflito entre o eu-residentes e o outro-alunos.

Pelo recorte presente no fragmento, não há ao certo como afirmar se isso ocorreu em face dos textos selecionados para a discussão da temática não terem sido motivadores para os alunos, ou se esse silenciamento é fruto da prática comumente adotada pela professora da turma, nas aulas. Apesar disso, por serem inexperientes, é comum os professores iniciantes na profissão trazerem para si a culpa do fracasso escolar, o que se aproxima muito da fase da descoberta, pois ser professor não se restringe a dar aulas, mas a desenvolver outras habilidades, como a motivacional.

A seguir, o fragmento 2 vai abordar uma reflexão sobre o conflito, entre os residentes e as professoras que os acompanhavam no PRP, voltada à importância da supervisão:

Fragmento 2

A experiência do PRP mostrou-se **bastante enriquecedora no que diz respeito aos *feedbacks* recebidos pelos professores envolvidos no projeto**, contribuindo para nossa formação enquanto professores de Português. **Através dos comentários feitos, começamos a nos policiar em diversos aspectos**, tais como: a forma de direcionar a palavra ao aluno, o estabelecimento de um limite entre os momentos de explicação de conteúdo e conversas paralelas em sala de aula, o desenvolvimento de alternativas, caso o planejamento da aula fuja do esperado, **entre outros pontos relevantes que não nos é ensinado no âmbito da academia e só aprendemos na prática docente.**

Observa-se, com o fragmento 2, a percepção positiva e significativa notificada pelos residentes quanto ao acompanhamento das professoras da academia e da escola, no processo de intervenção. Para isso, os residentes ressaltam que os “*feedbacks* recebidos” do par mais experiente, as docentes vinculadas à área de Língua Portuguesa, no PRP, “foi enriquecedor” para a construção do ‘ser professor’, o que reforça a proposta de aperfeiçoamento de ensino do programa (Brasil, 2002).

As observações feitas pelo outro desvelam a necessidade de se fazer uma autorreflexão sobre as aulas realizadas, as conversas paralelas e sobre o conteúdo ministrado. Nota-se, a partir dos comentários, tais como “Através dos comentários feitos, começamos a nos policiar em diversos aspectos”, que os residentes refletiram e conseqüentemente repensaram suas metodologias para adequar-se mais à realidade proposta, revendo, inclusive, as posições hierárquicas adotadas em sala de aula.

Tais registros evidenciam a sobrevivência e a descoberta na carreira docente: por um lado, desmistificam a profissão; por outro, reconhecem que alguns desafios não lhes foram ensinados no âmbito acadêmico, mas que a partir dessas primeiras experiências, descobrem que impor um limite nas “conversas paralelas” e tentar seguir com o planejamento da aula contribuem para o aperfeiçoamento do ensino.

Percebe-se nesse instante a solução de um conflito apontado pela dupla de professores iniciantes, a carência de abordar nas instituições de ensino superior alguns conteúdos que não “nos é ensinado [...] e só aprendemos na prática docente”. Esse conflito foi essencial para a formação do par, pois resultou em um desenvolvimento de alternativas diante de imprevistos na sala de aula, fundamental para a sobrevivência no início da profissão.

Com esses dois fragmentos, registram-se dois conflitos bem evidentes: um negativo, em relação à pouca participação dos alunos nas aulas, que não aparenta ter sido solucionado, apenas, diagnosticado; e, outro positivo, em que a análise das professoras sobre a regência dos residentes aulas foi fundamental, não só por despertar a necessidade da reflexão após a aula ministrada, como também por reconhecer que estavam em papel hierarquicamente superior em relação aos alunos, o que lhes permitia, ao menos, impor disciplinas nas aulas. A seguir, serão observados os conflitos dos residentes com os objetos.

b) Conflito eu x objeto

Outros dois aspectos centrais no relato nortearam as discussões em torno dos conflitos só que agora com foco no objeto: um, quanto à dificuldade em ministrar aulas de Língua Portuguesa, em especial, de Análise Linguística; outro, quanto à redução do tempo da última aula, na escola², o que prejudicou a finalização dos conteúdos propostos. Observa-se a seguir, o fragmento referente à primeira situação:

2. O tempo decorrido da última aula, na escola, no turno vespertino, era de apenas 30 minutos, tendo em vista que os ônibus passavam mais cedo para levar os estudantes da educação básica para os logradouros circunvizinhos. Isso causou certo estranhamento nos residentes, porque boa parte do planejamento das aulas, nessa primeira sequência didática, ficou prejudicada, mesmo que a professora da escola tenha alertado quanto a essa particularidade na escola.

Fragmento 3

Quanto a nossa **aplicação da gramática normativa, notamos que deveríamos ter tido uma preparação mais aprofundada**, algo para ser colocado em prática **na elaboração da próxima SD**, pois como futuros professores de português **devemos sempre aperfeiçoar o estudo**, a fim de que às eventuais dúvidas dos alunos possam ser sanadas, além de **expandir a carga de informações e formas de reproduzir o conteúdo**.

Esse fragmento 3 reflete a autopercepção dos futuros professores de português em relação à dificuldade em ministrar conteúdos da gramática normativa, na educação básica. Por isso, nota-se uma postura crítica sobre a necessidade de aprofundar o estudo na preparação das aulas, para ter mais domínio do assunto, de estar aptos a responder “às eventuais dúvidas dos alunos” e de buscar outras maneiras de didatizar os conteúdos.

O que os residentes destacam como “uma preparação aprofundada” revela uma preocupação de extrema importância para os docentes iniciantes. Nesse momento, eles conseguiram visualizar a diferença entre o saber para si e o saber para os outros, ressaltando que deveriam “aperfeiçoar o estudo” para minimizar “as eventuais dúvidas” que poderiam surgir na condução de uma aula sobre gramática normativa. Nota-se, nesse conflito estabelecido entre os residentes e o objeto de ensino, que o planejamento das aulas que foi falho, trazendo para si a angústia quanto ao fracasso escolar dos discentes.

Outra reflexão possível de ser feita nesse fragmento é em relação à descoberta de “algo para ser colocado em prática na elaboração da próxima SD”. A necessidade de reconstrução ou de reelaboração da próxima experiência, assevera a importância da abordagem colaborativa, na reorganização das práticas profissionais, como já atestou Clot (2010). A menção pela busca de “sempre aperfeiçoar” e de resolver

“dúvidas dos alunos” indica que houve uma compreensão em torno do ampliar o conhecimento e do ser capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes.

Isso permite reconhecer que o profissional, estando em formação inicial ou continuada, descobre uma nova responsabilidade com o objeto, exigindo outros domínios sociais, como discutido por Moita Lopes (2009). Nesse ponto, nota-se a sintonia entre a necessidade de refletir sobre os problemas do uso da linguagem com os diferentes contextos, avaliando os riscos e as soluções possíveis.

O último fragmento que segue se reporta aos conflitos entre os residentes e a prescrição da escola quanto ao horário reduzido da última aula, sendo essa uma característica peculiar na realidade do contexto educacional em que os docentes em formação inicial do PPR estavam inseridos:

Fragmento 4

A partir do quarto encontro, **começaram a surgir as primeiras dificuldades que não estávamos esperando**. Um dos problemas foi que a nossa SD foi idealizada para ser aplicada em aulas de quarenta e cinco minutos, no entanto, pelo fato da escola estar localizada na zona rural, em que o município disponibiliza uma linha de ônibus que levam e trazem os alunos, os estudantes ficam a mercê dos horários do transporte, por essa razão, **as aulas são encurtadas para apenas trinta minutos**. Logo, **a aula que deveríamos explicar os assuntos de orações coordenadas e pontuação**, dois assuntos bastante extensos, **tornou-se curta para a quantidade de conteúdos a serem ‘cumpridos pela tabela’ planejada**.

Nesse fragmento acima, devido ao encurtamento das últimas aulas, os colaboradores relatam como sobreviveram às dificuldades em relação à explicação de dois conteúdos de análise linguística que eram muito extensos, “orações coordenadas e pontuação”. Após a realização

do encontro, eles atestam que a aula “tornou-se curta para a quantidade de conteúdos” e, por isso, apenas foram “cumpridos pela tabela”, ou seja, ministrados apenas para constar no registro do diário.

A angústia, nesse recorte, surge em razão de não terem tido tempo suficiente para discutir sobre os conteúdos propostos. É preciso lembrar que essa redução de hora/aula não era nova para os residentes, já que estavam ministrando o quarto encontro da sequência (como descrito no quadro 01, exposto na metodologia), ou seja, já estavam em sala de aula há quase um mês, mas talvez a inexperiência e a falta de prática na escola regular tenham feito com que eles não atentassem para isso, no planejamento.

Isto posto, observa-se que os professores do PRP possuem um compromisso ainda mais complexo para com o trabalho de lecionar. Para eles, o ensino transcende as competências linguísticas e exige conhecimento de dimensões sociais e culturais (Costa e Silva, 2019) para que o maior número de realidades sejam contempladas em sala de aula. Além disso, o professor (na condição de residente, neste estudo; de estagiário, em outro momento do curso; ou mesmo de graduado, nos primeiros de profissão), percebe na fase de descoberta que a eficácia do ensino é permeada de instabilidades e não está atrelada a uma fórmula mágica, já que o insucesso de seu trabalho nem sempre depende de suas ações, como as relatadas nesse fragmento.

Nesses registros dos conflitos entre o eu e o objeto, de uma maneira geral, reconhece-se que o professor em formação inicial precisa adotar a flexibilidade no planejamento das aulas, pois nem sempre estudar para ministrar aulas incide em uma prática pedagógica eficaz no contexto de ensino.

Considerações finais

Diante do exposto, constata-se que os conflitos vivenciados pelos residentes do PRP, colaboradores desse estudo, revelaram que a realidade da prática docente em turmas de educação básica não é a idealizada quando estão na graduação, pois diversos conflitos surgem no dia a dia da carreira profissional, mas, contrariamente ao que é pensado, esses podem auxiliar no crescimento do ser professor.

O percurso inicial relatado revelou, no conflito eu e outro, alguns sentimentos, como insegurança, quanto a não participação dos alunos nas aulas. Na fase da descoberta, os residentes, devido à falta de experiência, assumiram a culpa do fracasso escolar e reconheceram que dar aulas é mais do que ensinar conteúdos. Porém, um diferencial nessa atuação foi a presença do olhar externo do outro, os professores mais experientes, que acompanharam a ministração das aulas e sugeriram várias reflexões em torno do agir docente do par menos experiente.

Já no conflito eu e objeto, a preocupação dos dois residentes esteve voltada ao conteúdo de Língua Portuguesa, em especial, o trabalho com a análise linguística. Para o par, melhorar a autoridade em sala e saber bem o conteúdo era fundamental e o fragmento analisado permitiu perceber que o desejo dos novatos na profissão era estudar bastante para suprir todas as dúvidas do alunado.

Outro ponto bastante desafiador foi o fato de terem sobrevivido à redução do tempo das aulas, reconhecendo que o que foi planejado não tinha como ser executado, sobretudo, com aulas que tinham um conteúdo mais extenso. Com isso, ao passarem pela fase da descoberta, sinalizaram que existiam várias possibilidades de ministrar um as-

sunto e que, nas próximas sequências didáticas, outros aspectos precisariam ser melhor enfatizados.

Em relação ao PRP, como um todo, é válido ressaltar sua importância, pois o trabalho coletivo, envolvendo residentes, sob a constante supervisão das professoras, permite que os docentes sem experiência sintam-se confiantes para atuar na educação básica, uma vez que os conflitos são comumente compartilhados, minimizando as angústias que o trabalho docente tende a exigir.

Para finalizar, é preciso ressaltar a importância da Linguística Aplicada em estudos como esse, que dá voz aos professores em formação, centrada não só nos conteúdos das disciplinas, mas na transdisciplinaridade que a função do professor alcança. Além disso, permite evidenciar a sobrevivência como um aspecto crucial para que a carreira docente seja encarada com uma abordagem mais realista, minimizando idealizações. Quando o professor consegue identificar-se plenamente com o papel de educador, compreendendo todos os elementos inerentes a essa profissão, ele atravessa o seu momento de descoberta, reconhecendo-se como um autêntico docente.

Referências

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online], vol.22, n.40, p. 95-103, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. *Edital de chamada pública para apresentação de projetos institucionais n. 024/2022*. [Programa de Residência Pedagógica. Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso: 11/11/2023.

COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.590/S1413-24782019240047> >. Acesso em: 13 dez. 2023.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. L. D; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Aldair Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, PR: UEL, 2008, p. 13-33.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 33-61.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

_____. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez., 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Estágio e Docência*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANT'ANA, T. F. *A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária* - professora iniciante de Língua Portuguesa. Tese 304f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2016. (inérita)

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____ (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em: 28/12/2023

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva¹

Teaching-learning English for deaf students:
didactic-pedagogical strategies for inclusive education

 Karyne Soares Duarte Silveira Silveira

 Martha Raffaella Barbosa Barros

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar estratégias didático-pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Como referencial teórico, discorremos sobre as modalidades de educação especial e educação inclusiva, nos apoiamos em alguns documentos legais que respaldam o direito à educação inclusiva e refletimos sobre as peculiaridades relacionadas ao ensino de inglês para surdos. Quanto à metodologia, classificamos este trabalho como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual tivemos como *corpus* quatro pesquisas realizadas em contextos de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Como resultados, conseguimos identificar nas quatro pesquisas analisadas algumas estratégias didático-pedagógicas que se mostraram mais eficazes, dentre as quais, podemos destacar: a importância do professor aprender Libras, o papel

Karyne Soares Duarte Silveira Silveira. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do curso de Letras-Inglês do Departamento de Letras e Artes da UEPB. Martha Raffaella Barbosa Barros. Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba.

1. Este artigo consiste em um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso defendido em setembro de 2022.

do intérprete nesse contexto e a relevância de fazer uso de materiais didáticos adaptados e de tecnologias assistivas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Língua Inglesa. Alunos Surdos.

Abstract. This work has as its main goal to analyze didactic-pedagogical strategies that facilitate the process of English teaching and learning to deaf students. As theoretical references, we reflected on the modalities of special and inclusive education, based on some legal documents that support the right of inclusive education as well as analyzed the peculiarities related to the teaching of English to deaf students. In terms of methodology, we classify this work as a qualitative bibliographic research in which the corpus consists of four studies carried out in contexts of English teaching and learning to deaf students. As results, we managed to identify in the four studies analyzed some didactic-pedagogical strategies among which we can highlight: the importance for the teacher to learn Brazilian Sign Language, the role of the interpreter in this context and the relevance of making use of adapted teaching material and assistive technologies in the classroom.

Keywords: Inclusive Education. English Language. Deaf Students.

Introdução

Respeito e a inclusão das pessoas com deficiências têm sido cada vez mais reconhecidos no mundo todo em razão das demandas sociais e dos vários documentos legais existentes. No Brasil, de forma mais pontual, esses direitos têm ganhado força, sobretudo, a partir da implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146 (Brasil, 2015²) que tem por objetivo a promoção, em condições de igualdade, do exercício

2. BRASIL. *Lei nº.13.146, de 06 de julho de 2015.* Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 28 de maio de 2023.

dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, por meio, principalmente, da inclusão social. Neste sentido, podemos afirmar que a legislação tem contribuído de forma significativa na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos com deficiência em várias áreas da vida humana, inclusive na educação, que tem evoluído de uma perspectiva de educação especial para educação inclusiva, como forma de garantir, de fato, o direito básico à educação a todo cidadão sem distinção.

Outro documento muito importante no estabelecimento desse direito é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996³, p. 10), ao garantir que “A educação é um direito de todo o cidadão”, contemplando, portanto, também a pessoa surda.

Apesar do reconhecimento legal dos direitos das pessoas com deficiência, na prática, infelizmente, ainda observamos restrições em termos de acesso e oportunidades. Como profissionais da área de língua inglesa, também constatamos a carência de professores capacitados para a educação de surdos, o que nos impulsionou a refletir sobre as possíveis dificuldades existentes não só no âmbito da formação docente, mas, de forma mais específica, no processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

Diante dessa realidade, começamos a refletir sobre a importância de identificarmos estratégias didático-pedagógicas que possam favorecer esse processo tanto como forma de contribuir no trabalho e na capacitação docentes, bem como de contribuir na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: quais estratégias didático-pedagógicas podem favorecer o ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos?

3. BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 de abril de 2023. Acesso em 28 de maio de 2023.

Assim, definimos como objetivo geral deste trabalho, analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, estratégias didático-pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) realizar um levantamento de pesquisas que contemplem o contexto de ensino-aprendizagem de inglês para surdos; (ii) descrever os principais desafios apresentados por professores em cada contexto; e (iii) verificar as principais estratégias utilizadas pelos professores no favorecimento do ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

Como *corpus* deste trabalho, utilizamos quatro pesquisas realizadas em contextos de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos, com base em um levantamento feito no site Google Acadêmico.

Desta forma, desenvolvemos o presente trabalho, que está organizado nas seguintes seções: primeiro, discorremos sobre a distinção entre educação especial e educação inclusiva, apresentamos os principais documentos legais que garantem o direito à inclusão social de todos os indivíduos e refletimos sobre como se dá o ensino de inglês para surdos; em seguida, refletimos sobre os dados gerados e os resultados obtidos; e, por fim, apresentamos, nas considerações finais, nossas conclusões sobre esta pesquisa.

Educação Especial X Educação Inclusiva

Ao longo da história, antes das modalidades de educação especial e educação inclusiva serem estudadas, pessoas com peculiaridades ou limitações eram tratadas com termos pejorativos como: anormal, débil, enfermo, inválido, dentre tantos outros desígnios de tratamentos que acarretaram muita vergonha e frustração. Em 1955, na cidade de

Washington/EUA, como exemplo, a pesquisadora Goffman narra que, nesta época, instituições criaram locais com barreiras, portas chaveadas e até muros altos, denominados de ‘total’, para que essas pessoas não tivessem acesso ao intercâmbio social (Plaisance, 2015).

A partir desses estudos e investigações sociais levadas ao parlamento, pesquisadores da área começaram a ganhar voz e avançar no desenvolvimento de ações em prol da educação especial, resultando na iniciativa de países que eram economicamente desenvolvidos, incluindo os da Europa (Itália e Suécia), sendo pioneiros junto ao relatório de Warnock (na Grã Bretanha), de 1978, que tinha como proposta propagar o uso da expressão “necessidades educativas especiais” para as pessoas com tais necessidades.

Segundo Plaisance (2015), somando a esses estudos, a pesquisadora britânica Felicity Armstrong, detectou que existiam três fases no processo de escolarização das crianças com necessidades especiais: a primeira fase, na qual a educação especial instaurou a cultura da separação; a segunda fase, caracterizada pela educação integrativa que implementou uma cultura visando uma assimilação; e a terceira fase, na qual a educação inclusiva instaurou uma acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências. Com base no exposto, compreendendo os conceitos de educação especial e educação inclusiva, podemos afirmar que, segundo Plaisance (2015), a educação especial foi estabelecida inicialmente sobre a cultura da separação, sendo só posteriormente assimilada como um atendimento específico voltado para a necessidade em particular de cada indivíduo.

Aqui no Brasil, a educação especial se desenvolveu entre as décadas de 1960 a 1970 no auge das movimentações sociais de estudantes, grupos indígenas e regime militar, assim como por mudanças desen-

cadeadas pelas legislações posteriormente. Em 1994⁴, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerou a educação especial como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes (Brasil, 1994, p. 17).

Entendemos que esse movimento inicial, apesar de suas limitações, foi relevante no fortalecimento das ações em prol dos direitos dos cidadãos com deficiência. Mais adiante, em 1996, a LDB reforçou esses direitos ao definir objetivamente os cidadãos a serem beneficiados com a modalidade da educação especial. Nesse sentido, em seu artigo 58, a LDB esclarece que,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996 - Brasil, 1996).

4. BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.



Para além disso, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011⁵ (Brasil, 2011), discorre sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e, para isso, aponta os seguintes objetivos principais da educação especial:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. Implantação de salas de recursos multifuncionais - as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e 11 pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2011, p. 2).

A partir do cumprimento desses objetivos, estaremos fazendo com que todos os alunos se sintam incluídos, além de estar cocriando, ou seja, conectando seu melhor com o melhor do outro, um novo espaço para o futuro desses indivíduos.

Dadas essas considerações sobre a educação especial, percebemos que foi um conceito que evoluiu através do tempo e que, atualmente, contribui principalmente no âmbito escolar para a vida dessas pessoas, uma vez que possibilitou contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades e o reconhecimento como cidadãos. No entanto, não

5. BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 19 de maio de 2023.

podemos deixar de reconhecer que, apesar da boa intenção de promover novos espaços e oportunidades aos indivíduos com deficiência, a educação especial não visa a inclusão no seu sentido mais amplo, por não prever a integração de pessoas com deficiência ou não nos mesmos espaços.

A educação inclusiva, por sua vez, de acordo com Martins (2008 *apud* Velden; Leite, 2013), surge com a intenção de proporcionar às minorias sociais um contato com instâncias capazes de promover o desenvolvimento do gênero humano. Em termos mais específicos, Velden e Leite (2013) explicam que a educação inclusiva constitui-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica, que tem como objetivo garantir o direito de que todos estejam juntos na escola, participando, convivendo e aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação. De acordo com Miranda e Galvão Filho (2012), a educação inclusiva é considerada como uma dimensão fundamental do projeto global da escola, compreendida como uma concepção de ensino contemporânea que demanda uma adaptação do ambiente escolar e tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Neste sentido, Mantoan (2003 *apud* Colla, 2020) reforça que a própria ideia de inclusão implica uma mudança de padrão educacional, ou seja, significa recriar o modelo educativo com vistas à valorização das diferenças e isso requer estímulo nos alunos para que eles busquem formas de se expressar de forma crítica e criativa.

Com base nessas ideias, podemos considerar a educação inclusiva como uma nova proposta de ensino que trará aos alunos mais oportunidades de desenvolver seus potenciais. Porém, apesar dessa modalidade de educação estar se desenvolvendo no nosso país, entendemos que esse movimento se dá de forma tardia, pois tanto o governo quanto a população parecem conhecer pouco das demandas da inclusão. Assim, para

que esse cenário seja melhorado é necessário que haja engajamento por parte da sociedade, bem como dos profissionais da educação.

Acreditamos, ainda, que o governo precisa investir em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores, como forma de favorecer um ensino adequado aos alunos com deficiências. Além de ser lei, acreditamos que este é um caminho importante para ampliar a compreensão dos docentes quanto à inclusão, despertando-os a ressignificar valores e crenças sobre os potenciais desses alunos. Neste sentido, retomamos a ideia de Gil (2019, p.106) ao afirmar que: “A inclusão é um processo que começa dentro de cada um de nós. Envolve valores, sentimentos e noções aprendidas.”

Na subseção a seguir, discorreremos sobre os principais documentos legais que garantem o direito à educação inclusiva.

Documentos legais

Nas lutas internacionais por uma sociedade mais inclusiva, há de se destacar dois documentos principais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948⁶) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994⁷). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) evidencia, em seu artigo 26, que:

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e pro-

6. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-%20declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 25 de abr. de 2023.

7. UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em 23 de abr. de 2023.

fissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948).

Com base nesse documento, podemos compreender que a pessoa surda deve ser contemplada a desenvolver sua educação, do ensino básico ao superior, tal qual um ouvinte o faz.

Décadas depois, por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), muitas nações passaram a voltar o olhar para as pessoas com deficiência. Este documento estabelece que: “As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 17-18). A partir da iniciativa do governo espanhol, os demais países começaram a enxergar a necessidade dessas pessoas e oferecer a estes um espaço mais adequado para exercer sua cidadania não por caridade, mas por direito.

Aqui no Brasil, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988⁸), em seu art. 205, é garantido o direito de todos à educação e evidenciado como um dever do Estado. No art. 208, inciso III, é garantido “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, reconhecemos que a legislação pode contribuir para um olhar mais respeitoso por parte da sociedade para com esses cidadãos, oferecendo-lhes a devida oportunidade de desenvolverem suas capacidades e se sentirem dignos de exercer a sua cidadania.

8. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 de abr. de 2023.

Duas décadas depois, a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, em seu decreto nº 6.949 (Brasil, 2009⁹), com a finalidade de proteger estes sujeitos destaca a importância de serem mantidas: a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. Com base nos direitos garantidos pela Convenção (Brasil, 2009), compreendemos a necessidade de promover e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos desses indivíduos e garantir que gozem de plena igualdade perante a lei.

Por fim, tendo como base a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, o Congresso Nacional elaborou a LBI (Brasil, 2015), documento que defende os direitos das pessoas com deficiência, sancionado em 2015, entrando em vigor em janeiro do mesmo ano. Esta lei é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Inclusive, é na LBI (apoiada na Convenção dos direitos das pessoas com deficiência - Brasil, 2009) que encontramos respaldo para o uso da terminologia atualmente mais adequada a ser usada nas questões de inclusão (conforme temos feito ao longo deste trabalho) que é “pessoa com deficiência” e não pessoa portadora de deficiência ou com necessidades especiais, como ainda se utiliza em alguns contextos.

A LBI, como afirmam Tonelli e Mateus (2017), elaborou um complexo dispositivo de inclusão ao normatizar recursos e meios para o

9. BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 19 de maio de 2023.

acesso dessas pessoas à saúde, à escola, à moradia, à cultura e ao trabalho. Embora reconheçamos todos os progressos obtidos até aqui, sobretudo em termos de legislação, ainda temos um longo caminho a percorrer em termos de mudanças efetivas de garantia desses direitos no cotidiano das pessoas com deficiência, ressignificando o entendimento da deficiência e dando oportunidades para que estes, por direito, exerçam os papéis que quiserem como cidadãos.

Como forma de compreendermos melhor alguns aspectos relacionados a essa deficiência, discorreremos, a seguir, sobre o ensino de inglês para surdos.

Ensino de inglês para surdos

Em sintonia com os preceitos da LDB (Brasil, 1996) e em obediência às leis que defendem o direito à educação para pessoas com deficiência (Convenção dos direitos das pessoas com deficiência - Brasil, 2009; LBI - Brasil, 2015), passaram a ser implementadas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de inglês para alunos surdos. Considerando que a aprendizagem deste idioma tornou-se indispensável para fins profissionais, pessoais e acadêmicos, caracterizando-se como uma ferramenta que amplia relações em diversas áreas, as pessoas surdas não poderiam ser excluídas desse processo.

Aqui no Brasil, o ensino para esse público vem sendo um desafio para os professores de língua inglesa, pois ainda não há a devida formação (desde a graduação) que os capacite a interagir adequadamente com seus alunos surdos. Além disso, em muitas instituições de ensino básico ainda não existem adaptações favoráveis em termos de infraestrutura, nem de materiais didáticos. O mesmo ocorre com a figura do intérprete de Libras, que ainda não é devidamente contemplado em

sala de aula, apesar do que estabelece o Projeto de Lei 9.382 (Brasil, 2017¹⁰) ao dispor sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). § 1º Para os efeitos dessa lei é considerado: I – tradutor e intérprete o profissional que atua na mobilização de textos escritos, orais e sinalizados de Libras para Língua Portuguesa ou vice-versa; II – guia-intérprete o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira (Brasil, 2017, p. 2).

Corroborando esta lei, Almeida e Córdula (2001) afirmam que a atuação do intérprete é de suma importância, pois sem a sua presença, o aluno surdo fica impossibilitado de adquirir conhecimentos e absorver conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte. Deste modo, levando em consideração esta situação, é justo reconhecer o papel do intérprete em sala de aula, demandando do governo adaptações necessárias para acolher estes profissionais, bem como a melhoria dos processos de ensino.

Em meio a este cenário, pesquisadores que tratam da área abordam outros importantes fatores a serem considerados para o avanço no ensino de inglês para alunos surdos, dentre os quais destaco aqui: Moraes e Cavalcanti (2012), discorrendo sobre o processo de aquisição/aprendizagem da língua inglesa; Souza e Almeida (2014), quanto à relação professor e aluno surdo; e Carvalho (2014), que defende o

10. BRASIL. *Lei nº 9.382 de 2017*. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=nodeofq1zi9mduuuu1j04zg98q6xea4993075.nodeo?codteor=1843108&filename=Avulso+%20-PL+9382/2017. Acesso em: 11 de ago. de 2023.

uso de técnicas e materiais visuais como forma de favorecer o processo de ensino-aprendizagem para alunos com essas características.

Moraes e Cavalcanti (2012) abordam em seu estudo sobre novas possibilidades na aquisição de fluência em inglês por alunos surdos um aspecto importante a ser considerado, conforme apresentado por Selinker (1992 *apud* Moraes; Cavalcanti, 2012), que é o processo de interlíngua, demonstrando como aprendizes de uma língua constroem um sistema linguístico intermediário entre a primeira língua (doravante L1) e a segunda língua (doravante L2).

Selinker explica que é um sistema de transição que o aprendiz desenvolve durante o processo de aquisição/aprendizagem da L2. Nesse processo, há uma interferência da língua materna quando o aluno tenta assimilar o que está aprendendo, que, no caso do aluno surdo, se dá através do português para Libras, até atingir o alvo que é a língua inglesa. Nesse contexto, é importante que o professor saiba que o aluno aprenderá partindo de bases da língua materna, criando estruturas intermediárias entre a L1 e a L2, usando o conhecimento que trouxe da experiência com a língua materna.

No que tange à relação entre professor e aluno, Souza e Almeida (2014) atentam para a importância de que o professor de inglês conheça com certa profundidade e faça uso de Libras para ensinar seu aluno, valendo-se de sua língua materna nesse caso a Libras, já que é impossível atingir o sentido construído pelo surdo em sua língua se o professor a desconhece.

Assim, aprender Libras aproxima o professor do aluno e da sua cultura facilitando ainda mais na compreensão do seu mundo e, como consequência, o tornará capaz de desenvolver atividades dentro das possibilidades de aprendizagem do aluno surdo. Reconhecendo essa necessidade, um aspecto que deve ser considerado nessas atividades,

segundo Carvalho (2014, p. 7-8), é a utilização de técnicas e materiais visuais, a exemplo de *slides*, escrita oralizada no quadro e fotocópias, já que a aprendizagem desses sujeitos se dá “por meio de experiências visuais”, a utilização desses recursos facilitará o seu aprendizado. A autora explica ainda que na literatura surda diversos autores como Brito (1995), Gesser (2009), Arcoverde (2011) entre outros afirmam que “A língua de sinais apresenta aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais em uma modalidade visuoespacial” (Carvalho, 2014, p. 80). Diante disso, é fundamental que se apresentem técnicas e materiais focados na modalidade visual de ensino e que se desenvolvam atividades neste estilo, pois isso ajudará o aluno surdo a obter uma melhor compreensão desse novo idioma.

Nesse sentido, consideramos relevante retomar o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), segundo Vygotsky (1987). Para o autor, o nível de desenvolvimento real se refere àquilo que o aluno é capaz de fazer de forma autônoma, ou seja, aquela capacidade ou função que ele já aprendeu e consegue fazer sem a assistência de alguém mais experiente; já o nível de desenvolvimento potencial é o que aluno consegue realizar em colaboração com outra pessoa.

Reforçando a ideia de Vygotsky, Souza e Almeida (2014) sugerem que a ZPD seja considerada pelo professor em atividades de grupo, pois colocará o aluno junto àqueles que têm mais segurança quanto ao conteúdo, estimulando-o, assim, a desenvolver o que está sendo ensinado, como também favorecendo o profissional a identificar as possíveis dificuldades enfrentadas.

A partir dos fatores expostos, percebemos que a busca por estratégias e melhorias deve ser constante, assim como o domínio de Libras, o conhecimento da cultura e o respeito aos direitos, que são práticas que podem facilitar na criação de um vínculo e na comunicação com

os alunos surdos. Dessa forma, além de fortalecer a relação com esses indivíduos, estaremos contribuindo para que os mesmos tenham mais oportunidades de atuação na sociedade.

Após o levantamento que fizemos de pesquisas que contemplam o contexto de ensino-aprendizagem de inglês para surdos (conforme previsto no primeiro objetivo específico), apresentamos, na seção a seguir, os dados analisados neste estudo (com foco nos objetivos específicos seguintes).

Dificuldades apresentadas pelos professores

Na primeira pesquisa analisada, desenvolvida por Tavares e Oliveira (2014), as autoras expõem a dificuldade que sentem por não haver preparação para trabalhar com esses alunos e apontam para as limitações ainda existentes nas condições de ensino.

Segundo Medeiros e Ferreira (2009), não há preparação do professor para receber esses alunos e, principalmente, há um déficit de documentos prescritos para orientar o professor no contexto de ensino de língua estrangeira para alunos surdos. Para elas, políticas de inclusão são impostas, mas o professor não encontra aporte para que elas sejam colocadas em prática ou o que encontra não é suficiente (Tavares; Oliveira, 2014, p. 1049).

Segundo Peluso e Larrinaga (1996 *apud* Tavares; Oliveira, 2014), muitas vezes, os alunos inclusos passam a estar no mesmo espaço do ouvinte, mas não lhes são proporcionadas as mesmas possibilidades de aprendizagem, visto que muitas aulas continuam centradas na oralidade.

Como exemplo de prática que pode se revelar excludente no contexto de ensino de inglês para surdos, podemos citar as atividades de pronúncia que são comuns nas aulas de inglês. Porém, sem o devido

suporte, como esclarecem as autoras, isso se torna uma dificuldade para o aluno surdo, reforçando a exclusão apesar de incluído na sala de aula. Como mencionado previamente por Souza e Almeida (2014), um dos principais pontos que estreitam a relação entre professor e aluno surdo se dá através do conhecimento sobre a sua língua (no caso Libras), logo, o professor que concentra suas práticas em atividades que não condizem com o habitual processo de aprendizado do seu aluno, dificulta ainda mais a compreensão do conteúdo ensinado.

Além disso, as autoras apontam outra dificuldade enfrentada por elas, enquanto professoras de inglês, que é o fato de o intérprete não saber a língua-alvo, fazendo com que elas precisem traduzir suas falas. Como o intérprete não sabe inglês, a professora precisa traduzir sua fala para o português para que, então, ele possa interpretar de português para Libras. Entretanto, se a professora traduz para o português o que fala em inglês, o aluno ouvinte não se esforça para compreender o que é dito em inglês (Tavares; Oliveira, 2014, p. 1055).

Contudo, conforme reiteram Almeida e Córdula (2001), reconhecer a importância do intérprete é fundamental, pois eles são os responsáveis por mediar o conteúdo que está sendo ensinado em aula.

Na segunda pesquisa, Dias e Schmidt (2018) revelam a dificuldade enfrentada, também como uma reivindicação feita pela comunidade surda, da escassez de material didático adaptado, de forma a promover a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Adicional (ILA). Para os autores, é preciso que se invista nessa produção, pois tendo um material adaptado às necessidades dos alunos, eles terão melhores chances de se desenvolver na aprendizagem da língua-alvo. Essa dificuldade descrita reforça a ideia anteriormente mencionada neste trabalho por Carvalho (2014), na qual a autora enfatiza que o ideal é que se desenvolvam materiais visuais no ensino de

inglês para alunos surdos, pois é através das experiências visuais que estes alunos se comunicam.

Na terceira pesquisa, Nascimento (2020) inicia seu relato atendo para as falhas que ainda existem em cumprir o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988). As dificuldades dos profissionais já começam a partir desse contexto. A professora expõe em sua pesquisa que esse direito ainda não é respeitado no âmbito escolar, pois algumas instituições ainda limitam a aceitação do aluno com deficiência em sala de aula, desconsiderando suas especificidades.

Nascimento (2020) esclarece, ainda, que quando os alunos surdos são aceitos nas instituições de ensino, na prática, as necessidades especiais que o aluno tem não são consideradas. Isso mostra que as práticas pedagógicas atuais ainda precisam ser ressignificadas, reorganizadas, além da necessidade de haver uma reestruturação no contexto inclusivo. Consolidando essa ideia, a autora afirma que também se faz necessário que a sociedade tenha a iniciativa de compreender esses novos conceitos abordados sobre inclusão, educação especial e a diferença entre igualdade e equidade.

A autora comenta que outra grande dificuldade enfrentada (essa de ordem pessoal) é a de não saber Libras. Além disso, por nunca ter tido experiência com esse público, a professora acreditava não ser necessário se apropriar desse saber, uma vez que teria a figura de um intérprete em sala de aula e que essa comunicação com o aluno surdo seria, portanto, tarefa desse profissional. No entanto, vivenciando essa primeira experiência de ensino, a sua percepção mudou e ela passou a refletir que: “Embora a presença do intérprete seja indispensável, posso aprender algumas palavras, para compreender a realidade da surdez e para estabelecer uma comunicação, ainda que simplista, com meu /minha aluno/a” (Nascimento, 2020, p. 24).

Essa constatação da autora nos remete às ideias de Souza e Almeida (2014) sobre a importância de o professor conhecer a cultura do aluno surdo, a começar pelo aprendizado de Libras como forma de aproximá-los, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Na quarta pesquisa, Machado, Costa e Dantas (2020), por sua vez, relatam a primeira experiência e compreensão de um professor sobre o ensino da língua inglesa para alunos surdos. Os autores iniciam a reflexão lembrando sobre os deveres para com os marcos legais da educação especial e da educação inclusiva e sobre suas falhas ainda em termos de aplicação prática, assim como mencionado por Nascimento (2020). Além disso, os autores trazem indagações surgidas sobre métodos eficazes, adaptações de materiais, avaliação da aprendizagem, dentre outras situações que perpassam o fazer pedagógico dos professores de línguas que atuam em contextos educacionais de inclusão.

O professor pesquisado aponta como dificuldade o fato de não ter tido uma formação para atuar nessa área. Por meio de um desabafo, o professor relata como se sentia impotente diante da situação, sustentando a circunstância de que não teve formação apropriada, o que o fez sentir bastante dificuldade nos primeiros dias de aula. Ele esclareceu ainda, que, não se dando por vencido, foi em busca de ajuda com outros colegas da área, porém a resposta obtida por ele era de que: “todos [estavam] no mesmo barco” (Machado; Costa; Dantas, 2020, p. 42). Diante deste cenário, percebemos o não cumprimento para com o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) já citado, que discorre sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, defendendo que haja uma formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, além da promoção de condições e recursos para a recepção de alunos com deficiência.

Por este motivo, os autores lançam uma proposta de se investir em políticas pedagógicas inclusivas, por meio das quais os professores tenham formação docente apropriada, façam reflexões sobre suas práticas, tenham iniciativa e, acima de tudo, respeito e dever para com as leis sancionadas.

A partir das dificuldades apresentadas podemos perceber que ainda existem fatores no âmbito escolar e profissional que precisam de melhorias. Por parte das escolas, detectamos a falta de recursos e de materiais adaptados, além da resistência na aceitação de alunos deficientes, o que acaba indo de encontro ao que foi estabelecido por leis, a exemplo da LDB (Brasil, 1996) e da LBI (Brasil, 2015).

Essa realidade nos faz refletir sobre o fato de que uma possível causa das referidas dificuldades seja a falta de formação específica que capacite os professores nessa área. Como exposto, esse déficit é apontado por mais de um professor, a exemplo dos pesquisadores Tavares e Oliveira (2014) já mencionados, e o professor da pesquisa de Machado, Costa e Dantas, que desabafa:

Não recebi formação apropriada para lidar com surdos. Durante minha formação inicial tive uma disciplina de Libras, que nos deu apenas uma visão geral sobre essa língua, levando-nos a refletir sobre a história da educação dos surdos, as crenças sobre o indivíduo surdo, a cultura surda, a elaboração de sinais através de diferentes configurações das mãos e dos movimentos. Não tivemos, por exemplo, momentos de reflexão e prática docente em nosso processo formativo sobre como ensinar o aluno surdo, como preparar o material didático, métodos de ensino específicos, etc. (Machado; Costa; Dantas, 2020, p. 31).

Diante do exposto, entendemos que, havendo a devida iniciativa do governo, bem como uma formação docente adequada, boa parte

das dificuldades mencionadas (o desconhecimento de Libras por parte do professor, a escassez de material didático adaptado e as atividades centradas na oralidade) poderiam ser amenizadas, uma vez que, por meio da capacitação, os professores teriam acesso a conhecimentos que os permitiram ampliar o repertório de saberes e práticas.

Além disso, não podemos deixar de considerar a urgência no cumprimento das leis que defendem o direito da pessoa com deficiência, inclusive como forma de ampliar o investimento na melhoria da infraestrutura das escolas para receber os alunos com deficiência.

A seguir, na próxima subseção, analisamos, com base nas pesquisas listadas, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores de inglês no ensino para alunos surdos.

Estratégias didático-pedagógicas encontradas

Na primeira pesquisa, Tavares e Oliveira (2014) investigaram a perspectiva dos participantes (professor, intérpretes e alunos) sobre as práticas pedagógicas adotadas a fim de identificar os desafios enfrentados nesse contexto de inclusão e apontar possíveis formas de superá-los. Focando nas alternativas para facilitar esse processo de ensino, as autoras apontam para o investimento no uso da tecnologia. Segundo elas, o uso é valorizado pelos alunos surdos, especialmente porque possibilita a utilização de vídeos, sejam com legendas ou com janela de interpretação em Libras. Para as autoras: “Atividades desenvolvidas na sala de informática, com a mediação da tecnologia, estimulam a participação, o engajamento e a autonomia dos alunos, além de contribuir para que os alunos surdos se sentissem mais capazes” (Tavares; Oliveira, 2014, p. 1067).

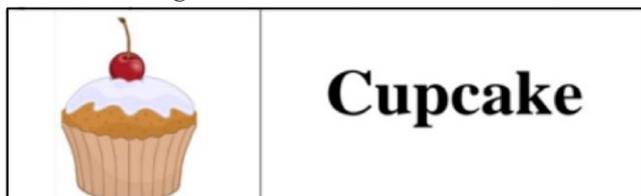
Como exemplo das práticas adotadas, as autoras descrevem um contexto de revisão de alguns dos conteúdos que estavam sendo estudados, no qual os alunos visitaram os sites de compras de roupas, como Gap e Handsay (que comercializa camisetas com mensagens em inglês para surdos), onde podiam observar, por exemplo, os nomes em inglês das cores, dos produtos e os preços.

Além dos recursos visuais proporcionados pela Internet, o fato de grande parte da comunicação mediada por computador ser feita por escrito (e não oralmente) também torna essa tecnologia adequada aos alunos surdos, isso se dá devido a sua forma de comunicação visual espacial, como já apontado por Carvalho (2014).

Na segunda pesquisa, Dias e Schmidt (2018), após problematizarem a questão da escassez de material didático apropriados ao ensino de inglês para alunos surdos, descrevem um material didático elaborado por professores de uma escola bilíngue do Rio Grande do Sul com o objetivo de se adequar à realidade de percepção visual do aluno surdo, bem como facilitar o ensino do vocabulário na língua-alvo.

Esse tipo de material, feito com cartolina, é elaborado a partir de um tema, por exemplo, “*tea party*”, no intuito de abranger o vocabulário específico (*tea, cake, coffee, party, cupcake*), além de ser uma forma de mostrar hábitos culturais de outros países. A cartela é dobrável de modo a mostrar um elemento por vez, ou seja, primeiro a imagem e depois a palavra escrita, conforme imagem a seguir:

Imagem 1: Cartela (material didático)



Fonte: Dias e Schmidt (2018, p. 10)

Como explicam Dias e Schmidt (2018) em sua experiência:

Toda vez que uma cartela é exibida, pede-se aos estudantes para “soletrar” o nome do objeto representado na ilustração com o alfabeto datilológico ou manual. Então, finalmente é exibido o verso da cartela, onde está o nome do objeto (Dias; Schmidt, 2018, p. 10).

Segundo os autores, além de tornarem a aula mais dinâmica, essas cartelas favorecem o processo de aprendizagem de inglês por alunos surdos por serem imagéticas, caracterizando, assim, uma estratégia didático-pedagógica eficaz para alcançar esse fim. É possível observar que essa prática valida o Decreto 7.611 (Brasil, 2011), que estabelece a necessidade de serem criados materiais didáticos para que se eliminem as barreiras no processo de aprendizagem desses alunos.

Na terceira pesquisa, Nascimento (2020) inicia comentando sobre o momento inovador que surgiu através de vários questionamentos que ela mesma fez, como professora pesquisadora, sobre as práticas humanas através das pesquisas, o que faz com que as práticas pedagógicas sejam repensadas, conforme excerto a seguir:

Assim, numa perspectiva inovadora de ensino-aprendizagem, é imprescindível que as particularidades do indivíduo sejam consideradas para o planejamento pedagógico inclusivo, em que o aluno é protagonista no processo de ensinar-aprender. Nessa abordagem, o/a aluno/a é pensado como um todo, e sua formação integral é trazida à baila (Nascimento, 2020, p. 17).

Sendo assim, dentro de uma perspectiva inovadora, ela começa a ter uma visão mais ampla sobre esses conceitos ao considerar as particularidades do aluno surdo para o planejamento pedagógico, atentando para quais tipos de necessidades ele tem, como são trabalhadas no

ambiente familiar, como ela lida e quais suportes são utilizados no cotidiano para promover a inclusão e a socialização. A autora nos convida à reflexão ao afirmar que “[...] compreendemos que não há falta na pessoa surda, mas naqueles/as que não conseguem ampliar suas possibilidades às complexidades e diferenças inerentes à raça humana” (Nascimento, 2020, p. 18). Ao compreender que o aluno surdo escuta com os olhos, a autora enfatiza a ideia de que as atividades pedagógicas devem ser adaptadas com moldes visuais.

A autora diz que devemos focar nas habilidades do aluno, naquilo que temos como caminho para ser explorado e não naquilo que o aluno não pode fazer. Extrair do aluno aquilo que ele consegue executar, além de ser um estímulo ao seu processo de aprendizado, mostra a ele mesmo que ele será capaz de desenvolver o que está sendo ensinado.

Dito de outra forma, em sua experiência, como maneira de enfrentar as dificuldades apresentadas, a professora pesquisadora pôde identificar práticas que se mostraram eficazes no processo de ensino-aprendizagem de inglês com alunos surdos, dentre elas, podemos citar: (a) a busca por conhecer o aprendiz (seu nível de surdez, sua trajetória como aprendiz, suas necessidades particulares); (b) a escrita das palavras oralizadas no quadro; (c) o uso de informações não verbais por meio de vídeos, figuras, tabelas, quadros; (d) o uso dos saberes em língua portuguesa como forma de favorecer o aprendizado da língua inglesa; (e) o cuidado em se dirigir sempre ao aluno utilizando a segunda pessoa do singular (você) e não a 3ª pessoa (ele/ela), como forma de evitar desconforto ao aluno; (f) a adaptação dos instrumentos avaliativos; e (g) a importância de aprender Libras. Essas práticas consolidam a fala de autores já citados, como Sousa e Almeida (2014), que defendem que a relação entre professor e aluno aumenta a partir da apropriação de seu idioma e da aproximação com sua cultura.

Na quarta pesquisa, Machado, Costa e Dantas (2020) destacam a contribuição que existe para um indivíduo que adquire uma língua adicional, uma vez que ela possibilita um novo entendimento da natureza da linguagem, como todo processo educacional do aprendiz ajudando a aumentar a percepção sobre si como ser humano e cidadão, além de promover apreciação de novas culturas.

As estratégias identificadas pelos pesquisadores partem da análise feita a partir da primeira experiência de um professor colaborador com alunos surdos do ensino médio e fundamental. O professor expõe que (a) o uso de imagens, (b) de tecnologias assistivas e (c) do português escrito como ferramenta na aula de língua inglesa, assim como (d) o conhecimento de Libras e (e) o auxílio do intérprete são estratégias indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

Dado o exposto, detectamos que o manifestar dessas estratégias cumpre com o art. 208, já citado da Constituição Federal no inciso III, que defende que seja garantido: “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988) e com o Projeto de Lei 9.382 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre o exercício do profissional intérprete e melhoria nas suas condições de trabalho. Compreendemos que a partir da constância nessas práticas, estaremos oferecendo ao aluno surdo um espaço mais acolhedor e inclusivo.

Quanto às estratégias eficazes, o professor investigado esclarece que:

Ao longo dessas experiências pude perceber o quão imperioso é o uso do recurso imagético no ensino de língua estrangeira a alunos surdos, isto é, que o input fornecido pelas imagens se configura um ponto essencial na construção de sentidos em uma língua estrangeira ao surdo. Ainda, compreendi que é essencial

a presença de um intérprete de Libras [...] vejo como sine qua non que tenhamos um conhecimento básico da língua de sinais para que possamos, ainda que minimamente, interagirmos com esses alunos [...] Aprendi também que as tecnologias podem dar um grande suporte [...] Outra aprendizagem foi compreender, na prática, que nem sempre o meu aluno surdo vai ser capaz de ler em Língua Portuguesa (Machado; Costa; Dantas, 2020, p. 25)

Entendemos que, mesmo sem ter o devido preparo, conforme apontado pelos próprios professores, eles tiveram a iniciativa e a sensibilidade de se aproximarem do mundo do aluno surdo como forma de desenvolver alternativas que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Partindo por considerar as particularidades do indivíduo surdo, percebemos que é preciso focar naquilo que o aluno tem como habilidade. Deste modo, identificando que o aluno aprende através das percepções visuais, constatamos que uma das estratégias didático-pedagógicas que se mostraram eficazes é desenvolver materiais adaptados em recursos imagéticos com uso de cartelas e figuras ilustradas com o conteúdo a ser estudado, conforme apontado por Dias e Schmidt (2018).

Reforçando esse recurso, constatamos também, por meio das pesquisas descritas, que o uso da tecnologia viabiliza atividades com jogos on-line e com janela de interpretação em Libras, o que faz com que os alunos se sintam mais motivados, como revela o depoimento desta professora:

Os alunos participaram bastante através dos projetos propostos para reforçar e atualizar o aprendizado (...) eles vão em busca das informações e se desenvolvem (...) acredito que inserir tecnologias digitais nas aulas seja uma boa proposta já que possibilitará aos nossos alunos maior independência na busca de conhecimento... é mais um instrumento para que perceba que sua defi-

ciência não é uma barreira para que ele tenha acesso a qualquer informação (...) (Tavares; Oliveira, 2014, p. 1067).

Retomando o que dizem os pesquisadores Nascimento (2020) e Machado, Costa e Dantas (2020), a busca por conhecer o aluno surdo, considerar as suas necessidades, saber como elas são trabalhadas no ambiente familiar, como ela lida e quais suportes são utilizados no cotidiano, além de aprender Libras e ter o auxílio do intérprete em sala de aula são estratégias frequentemente mencionadas, pois elas levarão o professor a ter um melhor relacionamento com o aluno surdo, o que, conseqüentemente, favorecerá o processo de ensino-aprendizagem.

Levando esses dados em consideração, entendemos que é possível produzir melhorias para o processo de aprendizagem do aluno surdo. Mas que, para que isso aconteça, a iniciativa deve partir não só do professor, como do governo e sociedade como um todo.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos analisar estratégias didático-pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) realizar um levantamento de pesquisas que contemplem o contexto de ensino-aprendizagem de inglês para surdos; (ii) descrever os principais desafios apresentados por professores em cada contexto; e (iii) verificar as principais estratégias utilizadas pelos professores no favorecimento do ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, realizamos um levantamento por meio de quatro pesquisas, por meio das quais conseguimos detectar experiências de ensino-aprendizagem de inglês nesse con-

texto, tais como o processo de aprendizagem do idioma para alunos surdos, a relação entre aluno e professor, os desafios enfrentados, até alcançar as técnicas desenvolvidas para o favorecimento deste ensino.

Quanto ao segundo objetivo específico, identificamos como principais desafios mencionados: a falta de cumprimento para com as leis que defendem o direito à educação inclusiva; as limitações gerais nas condições de ensino; a escassez de materiais adaptados; a ausência de conhecimento do professor sobre Libras; e, principalmente, a falta de formação docente apropriada para trabalhar com esse público.

Com relação ao terceiro objetivo específico, as estratégias didático-pedagógicas encontradas foram as seguintes: o uso da tecnologia, que pode facilitar o processo de aprendizagem do idioma devido aos recursos visuais oferecidos; materiais elaborados com imagens podem ser adaptados conforme as necessidades dos alunos; a utilização da escrita de palavras oralizadas no quadro; a presença e auxílio do intérprete em sala de aula; e, por fim, uma maior aproximação entre o professor e o aluno surdo, como forma de estreitar a relação entre eles.

Assim, entendemos, primeiramente, o quão necessário é conhecer as leis que garantem o pleno acesso à educação por parte de todos os cidadãos sem distinção, bem como garantir que essas leis sejam efetivamente cumpridas. Atendendo ao cumprimento das leis, também é preciso haver, por parte do governo, um maior investimento em políticas públicas que promovam a oferta de cursos de formação docente voltada à inclusão social.

Verificamos, ainda, por meio das pesquisas que, apesar das limitações que nos são impostas quanto ao exercício pleno do direito à educação inclusiva, as estratégias didático-pedagógicas descritas pelos professores revelam caminhos a serem replicados por outros professores de língua inglesa em outros contextos de ensino.

Como limitação deste estudo, apontamos a nossa impossibilidade em entrevistar professores e alunos surdos, o que nos possibilitaria ampliar a compreensão sobre outros saberes e práticas a serem implementados em aulas de língua inglesa.

Diante do exposto, acreditamos que, por meio desta pesquisa, nós podemos contribuir com outros professores e pesquisadores da área indicando práticas a serem desenvolvidas em suas salas de aula e, assim, estaremos também contribuindo na promoção de uma educação mais inclusiva e socialmente comprometida para todos.

Referências

- ALMEIDA, S.; CÓRDULA, E. *O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a)*. Paraíba: Editora UFPB, 2001.
- CARVALHO, R. A. M. de. *Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- COLLA, R. Educação Especial e Inclusão Escolar: sondando uma micropolítica que propicie práticas inclusivas. *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-15, jan./dez. 2020.
- DIAS, O. B.; SCHMIDT, A. P. C. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, número especial, jan./dez., 2018.
- GIL, M. Entrevista com Marta Gil. *Revista Mais 60*, São Paulo, volume 29, nº 73, Abril de 2019, p. 100-109.
- MACHADO, A.; COSTA, D.; DANTAS, R. Experiências iniciais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: compreensões da atividade educacional. In: NASCIMENTO, K. B. P.; SILVEIRA, K. S. D. (Org). *Ensino de línguas e inclusão social*. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 31-50.
- MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAES, A. H. C.; CAVALCANTI, W. M. A. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. In: XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE. 2012, 3, Pernambuco. *Anais*. Recife, 2012.

NASCIMENTO, K. B. P. Em busca de práticas pedagógicas inclusivas com um aluno surdo, relato de uma primeira experiência. In: NASCIMENTO, K. B. P.; SILVEIRA, K. S. D. (Org). *Ensino de línguas e inclusão social*. João Pessoa: Ideia, 2020, p.13-29.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo palavras para definir práticas. *Educação* (Porto Alegre), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

SOUZA, S. A.; ALMEIDA, S. H. de S. Leitura-escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica. *Revista Eventos Pedagógicos*, v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 140-148, Mato Grosso, jan./maio 2014.

TAVARES, K. C. do A.; OLIVEIRA, A. P. P. de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

TONELLI, J. R. A.; MATEUS E. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Editora Blucher, 2017.

VELDEN, H. F. V.; LEITE, L. P. A interface entre a psicologia e a inclusão educacional. In.: MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. de (org.). *Diferentes olhares sobre Inclusão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 23-43.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em: 05/01/2024

Aprovado em: 24/03/2024

Licenciado por



Discutindo gênero e autorrepresentação feminina a partir da produção cordelística e paraibana: uma proposta para o EM¹

Discussing gender and female self-representation from on cordelista and paraibana production: a proposal for EM

 Chrisllyne Farias da Silva

 Marcelo Vieira da Nóbrega

Resumo: O ensino de literatura e a sua relação com a formação de leitores tem sido foco de pesquisas e discussões acadêmicas que objetivam possíveis reconfigurações no modelo tradicional, principalmente no que concerne à prática de leitura literária no Ensino Médio (Kelafás, 2012; Dalvi, 2013). Neste sentido, essa pesquisa aplicada, de natureza bibliográfica e documental, pretende apresentar uma proposta de sequência didática para uma turma de 1ª série do EM refletindo acerca das relações de gênero presentes no *corpus* intitulado *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado* (2022), do coletivo paraibano Marias da Poesia. Os resultados parciais demonstram que a experiência efetiva da leitura literária com o cordel contribui para que os alunos, além de ampliarem o repertório sociocultural, incluam vivências

Chrisllyne Farias da Silva. Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela UEPB.

Marcelo Vieira da Nóbrega. Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq).

1. Este artigo é um recorte da monografia intitulada *A leitura do cordel de autoria feminina à luz da produção poética de cordelistas paraibanas do coletivo marias da poesia: da crítica à sala de aula* defendida em 2022 para obtenção do título de licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. .

das tradições orais a partir da abordagem das relações de gênero e representações femininas presentes na obra em análise.

Palavras-chave: Relações de gênero. Literatura de cordel. Produção paraibana. Ensino Médio.

Abstract. The teaching of literature and its relationship with the development of readers has been the focus of research and academic discussions aiming at possible reconfigurations in the traditional model, especially regarding the practice of literary reading in high school (Kelafás, 2012; Dalvi, 2013). In this sense, this applied research, of a bibliographical and documentary nature, aims to present a proposal for a didactic sequence for a 1st-year high school class, reflecting on gender relations present in the corpus entitled “No woman deserves to have her right denied” (2022), by the collective “Marias da Poesia” from Paraíba. Partial results demonstrate that the effective experience of literary reading with “cordel” contributes to students not only expanding their sociocultural repertoire but also incorporating experiences from oral traditions through the approach to gender relations and female representations present in the analyzed work.

Keywords: Gender relations. Literature of cordel. Paraíba production. High school.

Introdução

O ensino de literatura e a sua relação com a formação de leitores têm sido o foco de discussões e pesquisas que buscam contribuir para uma possível reformulação do ensino tradicional, este que, historicamente, se limita à informação, a partir da historicização e características literárias, não contribuindo com uma aproximação do leitor com a obra (Kelafás, 2012), momento em que a literatura se reduz a um campo artístico-literário, juntando-se à outras manifestações artísticas.

Se o espaço para as aulas de literatura já era limitado, nota-se que a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018), este ensino acaba sendo articulado e diluído nas outras artes. Com efeito, tal postura teórico-metodológica contribui para que a leitura literária permaneça sem ser o foco das aulas de Literatura. Essa problemática se intensifica quando se trata dos gêneros da tradição oral em sala de aula, como é o caso do cordel, quase ausente no cotidiano escolar. Por outro lado, quando essa abordagem se faz presente, dificilmente parte-se da escrita de autoria feminina e local.

Nesta perspectiva, esta pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfico-documental e com enfoque de intervenção em sala de aula, tem como objetivo principal apresentar uma proposta de sequência didática a ser desenvolvida em uma turma de 1ª série do EM. Ademais, pretende-se: i) Discutir questões de gênero, principalmente no que se refere à questão feminina a partir da leitura e análise cordel coletivo *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado* (2022) ii) Historicizar, brevemente, a produção cordelística feminina desde a primeira publicação de Maria das Neves até a contemporaneidade.

Buscou-se demonstrar, a partir da proposta intervencionista, a importância de possibilitar o contato com as produções femininas oriundas da tradição popular e oral, como é o caso do cordel, destacando contextos sócio-histórico e político retratados na obra coletiva. Compreende-se, portanto, que, para se desenvolver uma abordagem que discuta relações de gênero, tornam-se necessários critérios sistemáticos para que este trabalho, com enfoque no letramento literário a partir da utilização do cordel, seja efetivado com eficácia.

Sequência didática: a produção cordelística feminina e paraibana

A proposta da presente sequência didática² é direcionada para a turma do 1º ano do Ensino Médio. Ela busca entrelaçar a literatura aos aspectos da cultura popular, em específico, o gênero cordel. Por outro lado, a supervalorização da cultura grafocêntrica, isto é, do texto escrito e recomendado pelo chamado cânone literário, em detrimento da pouca visibilidade às produções de artistas populares, como é o caso da produção cordelística de mulheres, é mais uma das razões justificadoras para a aplicabilidade da SD. Essa realidade pode impactar negativamente a formação de alunos-leitores, ao considerar que o leitor necessita de experiências diversificadas. Assim como Alves (2013) esclarece, não se pode negar o cânone, mas ampliá-lo para que outras manifestações artísticas possam proporcionar diferentes experiências de leitura literária.

Para isso, tal proposta considera as competências e habilidades da BNCC (2018) (EM13LP01) (EM13LP46)³, (EM13LGG302)⁴, considerando as ponderações do documento ao tratar sobre a diversificação de produções culturais, incluindo o cordel. Além disso, possibilita a

2. A sequência didática presente neste trabalho refere-se a uma sugestão de como poderá ser trabalhado o gênero cordel. Entretanto, salientamos que não se trata de uma estrutura rígida, tendo em vista que é preciso considerar o contexto da turma, o nível de leitura e o próprio contato que os alunos possuem ou não com a literatura de cordel. Com isso, a sequência de aulas poderá ser alterada, outros textos poderão ser incluídos e diversas alterações poderão ser realizadas ao longo do trabalho com a turma, a depender da necessidade e dos objetivos específicos de cada turma.

3. “Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (Brasil, 2018, p. 525).

4. “Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” (Brasil, 2018, p. 493).

experiência significativa com a produção literária brasileira fora do cânone, estabelecendo critérios próprios ao tratamento com o cordel e possibilitando que os estudantes tenham contato com outras manifestações culturais que também formam a grande aquarela de saberes, histórias, memórias constituintes de nossa identidade.

Quadro 1. Sequência didática *A produção cordelística feminina e paraibana*

A PRODUÇÃO CORDELÍSTICA FEMININA E PARAIBANA	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o gênero literário cordel quanto a sua estrutura e estética de produção, com ênfase na escrita de autoria feminina local e regional; - Desenvolver o conhecimento crítico e a valorização das produções artístico-culturais que integram a cultura popular;
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a perspectiva da escrita de autoria feminina na literatura de cordel, sendo capaz de identificar as alterações desse panorama no contexto histórico; - Discutir como a literatura pode contribuir efetivamente no processo de análise de questões sociais; - Analisar as representações e autorrepresentações femininas no decorrer da escrita literária nos folhetos de cordel;
Primeira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da temática; - Motivação para o texto literário; - Apresentação das cordelistas; - Leitura coletiva da obra;
Segunda Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura coletiva da obra; - Contextualização histórica da obra e a relação com o contexto social;
Terceira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Visita ao acervo de cordéis; - Breve panorama histórico sobre a escrita cordelística de mulheres;

Quarta Etapa	<ul style="list-style-type: none">- Culminância da sequência didática por meio da leitura dramatizada, elaboração de folders e isogra- vuras;- Atividade “Faça o perfil do autor”;- Performance poética do texto literário.
---------------------	---

Fonte: a autora

1ª Etapa - (Etapa de contextualização)

Primeira aula (50min.)

O primeiro contato com a turma será de apresentação do(a) professor(a) e conversação com os alunos, assim como a apresentação dos objetivos gerais que se pretende desenvolver ao longo dos encontros e o objetivo específico desta primeira aula: compreender a perspectiva da escrita de autoria feminina na literatura de cordel, sendo capaz de identificar as alterações desse panorama no contexto histórico. Serão necessárias duas aulas de 50min. para a primeira etapa.

Logo após, é interessante que o(a) professor(a) analise as orientações dadas por Cosson (2019) no que se refere à organização da sequência de aulas, levando em consideração aspectos da Sequência Básica e da Sequência Expandida⁵. Como elemento motivador serão apresentadas notícias e banners retirados de sites, cuja finalidade é a divulgação de eventos que promovam a literatura de cordel e encontros com poetas e cordelistas.

5. A sequência básica do letramento literário é constituída de cinco passos: motivação do texto literário, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência básica, além de conter esses passos, também duas interpretações e sete tipo de contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, além da avaliação, que diferentemente de uma prova, busca considerar as interpretações alcançadas a partir de uma discussão coletiva (Cosson, 2019).

A leitura das notícias será realizada inicialmente de modo coletivo e, após esse momento, serão distribuídas de forma impressa para os alunos, organizados em trio, que destacarão os pontos em comum presentes nas notícias. Tal proposta objetiva possibilitar que os alunos façam uma leitura detalhada das notícias e possam perceber as informações nas entrelinhas do texto, assim como a não presença das mulheres nestes eventos.

Ao findar o prazo de análise, o professor(a) questionará quais pontos em comum e/ou destoantes foram identificados. Será feita a discussão destes pontos, e espera-se que seja notada a ausência das mulheres nestes eventos, principalmente nos mais antigos, e a presença delas nos mais atuais. As notícias poderão ser expostas em uma espécie de linha do tempo, previamente organizada pelo(a) professor(a).

Figura 1. 2º Cordel Canto e Poesia (2015)



Fonte: A Voz do Planalto

Figura 2. Cordelizando



Fonte: Correio⁶

Figura 3. II Encontro de Cordelistas da Paraíba (2019)



Fonte: Instagram da Feira Literária de Campina Grande (FLIC)

6. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/literatura-de-cordel-e-celebrada-em-evento-gratuito-na-caixa-cultural/>

Figura 4. I Encontro de Poetas e Cordelistas(2021)



Fonte: MaltaNet

Figura 5. V Encontro Paraibano de Cordelistas



Fonte: Instagram da FLIC

Alguns questionamentos poderão ser realizados após o momento de análise dos eventos:

A partir da imagem de cada evento, o que vocês conseguem encontrar em comum entre o primeiro e o último?
Nessa linha do tempo dos eventos apresentados há alguma mudança entre eles? Qual? O que essa mudança pode representar?
Vocês conheciam alguma dessas cordelistas? Quantas cordelistas mulheres vocês conhecem?
A partir da análise dessas imagens, vocês acreditam que existem lugares pré-determinados para algumas pessoas, e por quê?

No segundo momento da primeira aula, será apresentado aos alunos o coletivo Marias da Poesia de cordelistas que atuam na Paraíba. Esta apresentação ocorrerá por meio da exposição de um vídeo⁷ publicado no canal de Anne Karolynne no Youtube. Este vídeo foi gravado na Feira Literária de Boqueirão (FLIBO), um dos lugares em que ocorreu o lançamento da obra coletiva *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*.

Esse momento será destinado para a apresentação da autoria da obra que será trabalhada em sala de aula, para que os alunos conheçam as Marias que integram o coletivo e a forma que se apresentam: através de versos. Espera-se que o professor realize uma breve discussão acerca da estrutura de um cordel.

7. Disponível em: <https://youtu.be/YHeDEvRuvvU>. Acesso em 12 out. 2022.

Figura 6. Cordelistas do Coletivo se apresentando na FLIBO
(Feira Literária de Boqueirão)



Fonte: Canal de Anne Karolynne no Youtube

As integrantes do coletivo se apresentam por meio de versos rimados e é interessante para que os alunos já percebam a sonoridade e a estrutura de um cordel, além da performance das cordelistas. O(a) professor(a) poderá chamar a atenção para algumas apresentações, como é o caso da apresentação da cordelista Anne Karolynne:

[...]

Sou Anne,

Sou filha de mãe professora

Mainha rainha,

Na vida é doutora

Eu sou aprendiz pela vida inteira

Sou Nísia Floresta

Sou Nise Silveira

*Sou Lourdes Ramalho
Na vida atuar
Sou Ana Néri
Pratico cuidar
Recito meus versos como menestrel
Eu sou a Maria Bonita em cordel
Cantando a galope a beira do mar.*

E a apresentação da cordelista Claudete Gomes:

*Defendo nossa cultura
E como bandeira emoldura,
Se duvidar, compro guerra.
Muito causa estranheza,
alguém vir me contestar,
qual é mesmo o seu lugar?
Defendo o bem com destreza.
Nossa arte, que beleza.*

As estrofes apresentadas acima poderão nortear a discussão sobre a importância de algumas mulheres para inspirar a escrita das *Marias da Poesia*, assim como o destaque para Lourdes Ramalho⁸, que escreveu peças em cordéis e o seu contato com a cultura popular através do seu trabalho com o teatro. Também poderá ser apresentada uma breve biografia sobre Nísia Floresta⁹ e a sua luta por direitos femininos.

8. Maria de Lourdes Nunes Ramalho é conhecida por ser a ‘Dama do Teatro’ campinense. Algumas de suas peças dialogam com o universo dos cordéis, como é o caso da obra *A Feira* publicada em 1976, que contém a presença das sextilhas.

9. Nísia Floresta é considerada a primeira mulher educadora a lutar pelos direitos femininos no Brasil, além de defender a abolição da escravidão.

Acerca do trecho da apresentação da cordelista Claudete, poderá ser questionado aos alunos: por que alguém contestaria o lugar de uma mulher? Existe um lugar pré-determinado para algumas pessoas, por quê? Esse momento da discussão será importante para que os alunos o relacionem com a motivação da aula e comecem a compreender as relações de gênero, sobretudo, o poder que essas relações exercem na escrita de autoria feminina.

Outro aspecto que deverá ser abordado refere-se à performance das cordelistas: o uso da entonação, a movimentação do corpo, as expressões faciais e as reações do público. Esse conjunto de elementos contribui para compreender as características do cordel enquanto texto escrito para ser oralizado.

Segunda aula (50min.)

Após a motivação, apresentação das cordelistas e a breve discussão sobre a problematização da temática, este momento deverá ser destinado para a apresentação da obra que será lida. É importante que os alunos possuam contato físico e sensorial com a obra. Por se tratar de um cordel e ser de fácil acesso, é indicado que haja uma quantidade significativa de exemplares. O(a) professor deve orientar para que os alunos folheiem, atentem para a capa, características do gênero, organização do texto, entre outros aspectos.

Neste momento a exploração da obra poderá começar pela própria capa, em que poderá ser questionado se os alunos já conheciam xilogravuras¹⁰. Também é importante que o(a) professor(a) pergunte o

10. As xilogravuras consistem em desenhos feitos com estiletes na madeira talhada, que pode ser de cedro, pinho, louro canela ou imburana lixada e polida. Os desenhos são feitos em alto relevo possibilitando que a tinta adentre a textura, como uma espécie de carimbo.

que acharam da capa, qual a relação dela com o título *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*. Outras questões também poderão ser discutidas, como o símbolo das mulheres se libertando das correntes, o que elas podem representar?

Após isso, o(a) professor(a) deverá explicar a técnica da xilogravura, qual a relação com o cordel, suas principais características e os ilustradores mais conhecidos, assim como suas obras.

2ª Etapa - (Etapa de leitura)

Terceira aula (50 min.)

Nesta segunda etapa deverá ser realizada uma primeira leitura do cordel¹¹. A primeira parte deverá ser lida em voz alta pelo(a) professor(a) da turma, atentando para aspectos de entonação, respeito à rima e à estrutura do texto. Em um segundo intervalo, essa leitura será feita novamente, com o detalhe de que o cordel será distribuído à turma, e cada aluno deverá realizar a leitura de uma estrofe. Em seguida, se partirá para uma primeira interpretação, momento no qual será questionado aos alunos quais apreensões eles produziram sobre o texto lido, e as relações deste com o conhecido previamente a respeito dos assuntos ali tratados no cordel.

Após isso, o(a) professor(a) abordará o processo de contextualização histórica, no qual será exposta a questão da escrita de autoria feminina do cordel num contexto de épocas anteriores, iniciando-se a partir da primeira publicação de uma mulher cordelista no ano de 1938 por Maria das Neves Batista Pimentel à atual, possibilitando a

11. O cordel encontra-se disponível na monografia indicada acima, e pode ser adquirido através do perfil do Instagram @Cordelpersonalizado.

discussão do pouco espaço que essa escrita teve por muito tempo e a pouca visibilidade que ainda persiste no contexto atual.

A partir disto, se adentrará no processo que Cosson (2019) nomeia como “Segunda interpretação”. Trata-se de uma leitura aprofundada no universo do texto, podendo estar centrada em um personagem, traço ou algum aspecto do texto lido. Um dos primeiros aspectos que poderá ser apontado é o referente aos direitos das mulheres.

Para este momento, o(a) professor(a) realizará alguns apontamentos para iniciar a discussão:

Quais os direitos, apresentados pelas autoras, que ainda são negados para as mulheres?
De acordo com o cordel, quais os principais tipos de violências que ainda são cometidos contra as mulheres?
Vocês conseguem relacionar alguma situação apresentada no cordel que é comum na vida real? Você poderia citar algumas?
Observe os dados que retratam os tipos de violências que foram mais frequentes durante o isolamento social da pandemia do covid-19. Você consegue relacionar as duas manchetes seguintes com a denúncia social apontada pelas cordelistas no texto?

Figura 7. Manchete 1

8 em cada dez vítimas de violência contra mulher sofreram abusos psicológicos na pandemia, diz projeto que atua com rede de voluntárias

Mais da metade das mulheres também foi violentada sexualmente pelos companheiros ou ex-parceiros nos últimos dois anos, segundo o 'Justiceiras'. De acordo com levantamento obtido pela GloboNews, 45% das vítimas não recorreram a instituições oficiais para pedirem ajuda após agressões.

Por Isabela Leite, GloboNews
31/03/2022 07h00 · Atualizado há 7 meses

[f](#) [t](#) [w](#) [e](#) [in](#) [<](#)

Fonte: G1

Figura 8. Manchete 2

Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa

Levantamento do Datafolha encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública indicou que caiu violência na rua e aumentaram agressões dentro de casa. O "vizinho", que em 2019 ficou em 2º lugar como autor das agressões (21%), neste ano sumiu das respostas. Em seu lugar apareceram pai, mãe, irmão, irmã, e outras pessoas do convívio familiar.

Por Paula Paiva Paulo, G1 SP

07/06/2021 08h00 · Atualizado há um ano



Fonte: G1

Fragmento do cordel para análise:

*FEMINICÍDIO é manchete,
Deu no site, no jornal.
É rotina bem “normal”,
A notícia se repete.
Crime que a todos compete,
Jorra sangue imaculado;
Coração dilacerado,
Uma imagem que entristece.
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado!*

[...]

*Contra a mulher, violência
Do machismo estruturante;
Igualdade é tão distante,*

*Cenário em deficiência.
Importante a resistência,
Não se faça de rogado,
Pois este triste legado
Nessa causa obscurece.
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado!*

*A Lei Maria da Penha:
Era uma grande conquista.
Fez da mulher ativista
Numa batalha ferrenha.
Não tem quem mais a detenha,
O seu espaço é sagrado.
É contra homem folgado,
Legislação esclarece.
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado.*

*Mulheres assassinadas
Nos morros, periferias,
Nas praias, nas galerias,
São histórias arruinadas.
Foram sempre dominadas,
O direito sonegado,
Brio no lixo jogado,
Mas, a luta prevalece.
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado!*

Essas matérias deverão ser expostas em slides para a discussão com a turma, atentando para o alarmante aumento do número de violências durante o isolamento social e o quanto essas situações também são descritas no cordel. Esse momento será importante para que os alunos notem que a escrita literária, além de ser utilizada como deleite e/ou fantasia, também refrata a vida com seus dramas, inquietações, aspirações, denúncias e revoltas.

Para efetivar a proposta, os alunos serão divididos em trios, e após a discussão, um representante do trio irá expor estrofes que lhes chamaram a atenção e que retratem esses tipos de violências, bem como os direitos que são negados.

Após esta discussão, será iniciado o processo de expansão¹² da perspectiva trabalhada com a leitura da obra. Neste momento, o(a) professor(a) questionará os alunos se o processo de visibilidade da produção feminina se limita apenas ao campo da literatura ou se abrange para demais setores do cotidiano. Esta abordagem objetiva permitir que os alunos correlacionem o que ocorre com a literatura, em outros ambientes como, por exemplo, na música, em determinadas profissões, dentre outros espaços.

Quarta aula (50min.)

Esse encontro objetivará permitir aos alunos conhecerem um pouco sobre a trajetória da escrita feminina na literatura de cordel e sobre o gênero literário, os primeiros registros mais conhecidos, os nomes mais famosos, entre outros aspectos relacionados a esta arte.

12. Considerando a dimensão do folheto e a diversidade de temáticas retratadas pelas cordelistas, o(a) professor(a) poderá selecionar outros recortes para a discussão. Para essa sequência didática foram selecionados apenas alguns, a saber: a questão da escrita feminina e a violência contra a mulher.

Como elemento motivador para este encontro, será feita uma visita virtual¹³ ao acervo digital de cordéis do CNFCP¹⁴. Ademais, outros acervos virtuais também poderão ser visitados, caso haja necessidade de incluí-los. Dependendo do local em que a escola está situada e onde será desenvolvida a sequência didática, a visita poderá acontecer de forma presencial na maioria biblioteca de cordel do mundo, a Átila de Almeida, localizada na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, Campina Grande, Paraíba.

A turma será dividida em trios e cada grupo acessará por meio de computadores o site do acervo. Esse momento deverá ser orientado pelo(a) professor(a) que poderá separar previamente alguns títulos de cordéis, sobretudo aqueles que receberam, pelas instâncias de legitimação, um maior reconhecimento, além de selecionar aqueles que trazem como temática principal a mulher. Por outro lado, será destinado um tempo para que os trios pesquisem de forma independente a partir da curiosidade que for surgindo ao conhecerem o acervo.

Esse momento terá como importância a análise e reflexão sobre a trajetória da escrita na literatura de cordel e a recorrência de certas temáticas. Verificar-se-á, principalmente, como se dava a representação feminina na escrita masculina, como a figura da mulher era retratada nos cordéis, percebendo, sobretudo, se é comum encontrar cordéis publicados por mulheres no período entre 1930 a 1970.

Após a visita virtual ao acervo, será dedicado um tempo para a discussão com a turma, questionando o que acharam dessa visita, se já conheciam algum título, o que perceberam de comum entre as publicações, entre outros questionamentos que surgirão no decorrer da discussão.

13. A depender das condições oferecidas pela escola, essa visita poderá ser guiada pelo professor a partir de um slide ou até mesmo na seleção de folhetos físicos para que os alunos possam ter contato.

14. Disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/AcervoFolclore>

Após esse momento, deverá ser apresentada a primeira mulher que escreveu e publicou um folheto de cordel intitulado *O violino do diabo ou o valor da honestidade*, utilizando o pseudônimo Altino Alagoano, no ano de 1935, na Paraíba. Essa apresentação pode ocorrer por meio da exposição de imagens da cordelista, destacando aspectos da sua biografia e das influências familiares na escrita do cordel. Além disso, será exibido um pequeno vídeo acerca da sua influência no gênero.

Em seguida, será exposta, por meio de slides, a obra *ABC da Umbanda* de Vicência Macedo Maia, a primeira mulher a publicar um cordel utilizando o seu próprio nome.

Após a apresentação das matriarcas da escrita feminina na literatura de cordel, o(a) professor(a) poderá perguntar aos alunos se atualmente as mulheres ainda vivenciam essa dificuldade, bem como questões como o acesso à escrita; se acham que hoje há uma maior facilidade e aceitação da sociedade referente aos direitos das mulheres, como a ocupação de cargos profissionais, entre outros aspectos.

Para realizar a discussão da trajetória da escrita de mulheres cordelistas, duas estrofes do cordel poderão ser destacadas:

*Ser mulher é tão difícil,
Que até pra escrever é luta;
Mesmo perspicaz e astuta,
Pra existir, é sacrifício.
É necessário o exercício
De ir contra o patriarcado,
Se unir, pra lançar o brado
Que ao bando todo engradece.
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado.*

[...]

*Vindicar com maestria,
Glosar em sororidade,
Com rimas, propriedade,
Com primor, uma mestria.
É versando com destria
Que deixamos bem grifado;
Compromisso assinalado,
A literatura acede.
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado.*

Na primeira estrofe poderá ser destacada a questão da luta para conseguir e ser respeitada no espaço da escrita literária. O objetivo é mostrar para os alunos que, mesmo com os avanços e lutas pelos direitos femininos, o patriarcalismo¹⁵ é um sistema que comanda a sociedade há anos, fazendo com que os direitos das mulheres permaneçam sendo questionados.

Para demonstrar os problemas que as mulheres ainda precisam enfrentar no meio literário, poderá ser mencionada a situação vivenciada pela cordelista cearense Izabel Nascimento, responsável pelo movimento #CordelSemMachismo, que foi atacada nas redes sociais por um grupo de homens cordelistas após proferir uma palestra sobre o machismo no cordel. Essa situação poderá mostrada por meio da exibição da reportagem¹⁶ realizada pela Fundação de Cultura e Arte

15. De acordo com Zolin (2009), o conceito permeia as discussões feministas para se referir à organização familiar em que toda a instituição social concentrava-se na figura de um chefe, como alguém incontestável, envolvendo também a questão da opressão da mulher no decorrer da história.

16. Disponível em: <https://youtu.be/y2azXOpQ5DY>. Acesso em 13 out. 2022.

Aperipê. Em seguida, os alunos serão incentivados a refletir sobre as seguintes questões:

Por que vocês acham que ainda é necessário que um movimento como esse exista atualmente?
--

Na reportagem é citada a situação de Maria das Neves, primeira cordelista, que começou a assinar os seus folhetos com o nome do marido. Por que foi necessário que ela utilizasse o nome de um homem para publicar no ano de 1935?
--

Qual a relação entre a denúncia realizada pela cordelista Anne Karolynne na estrofe e com a situação vivenciada por Izabel Nascimento?
--

4ª Etapa – (Interpretação)

Quinta aula (50min.)

Destinaremos o primeiro momento deste encontro para que os alunos apresentem a experiência com o texto literário, o que acharam das temáticas abordadas, se aprenderam algo novo por meio do cordel. Esse momento é importante, pois, conforme apresenta Cosson, “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa aparecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (Cosson, 2019, p. 65). É de extrema importância que a externalização dessa leitura aconteça, seja por meio do diálogo em sala de aula; uma roda de conversa ou um debate, seja por meio da produção escrita e/ou oral.

Posteriormente, a aula será direcionada para a culminância da sequência didática, que consistirá no desenvolvimento da leitura performática do cordel, como também na produção de alguns materiais em desenho e por escrito, a partir da retomada e explicação estrutural do gênero cordel e da xilogravura que o compõe.

Uma das atividades desta sequência didática consiste na leitura interpretativa do cordel *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*. Cosson (2022) defende que a dramatização é uma atividade que contribui para que a interpretação da leitura literária se torne uma experiência tridimensional, contribuindo para a sociabilidade entre texto e leitor.

Marinho e Pinheiro (2012) também sugerem que uma das possibilidades para o trabalho com cordel é a questão da realização de mais de uma leitura oral, e que tais leituras devem ser treinadas antes de apresentar ao público.

Trata-se de dar expressividade à leitura – encontrar o seu páthos, o núcleo afetivo da narrativa. Por exemplo, se a narrativa tem um tom humorístico a leitura deverá realçar esse traço; se apresenta um tom dramático [...] a leitura pedirá uma realização diversa, que valorizará os momentos fortes de dor, de desalento e até de revolta. Portanto, diferentes leituras em voz alta é que vão tornando o folheto uma experiência para o leitor (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 129).

Sugere-se que a leitura deste cordel seja realizada respeitando o tom de revolta, denúncia, tristeza, lamentação, dor, mas também que a leitura reflita a resistência, luta e persistência pela manutenção e busca dos direitos femininos, considerando as temáticas tratadas no texto. Em algumas partes da obra coletiva, como nos versos produzidos por Claudete Gomes, é utilizada a 3ª pessoa do plural. Para esse momento poderão ser utilizadas diversas vozes ecoando para demonstrar a coletividade, união.

Assim como defende Kefalás (2012), a leitura coletiva possibilita o entrelaçar entre corpos, desenvolvendo a energia poética da voz. Em outros versos, como nas estrofes de Anney Venâncio, há o uso da 1ª

pessoa do singular. Neste momento, poderá ser priorizada a leitura individual, cada pessoa fica responsável por uma estrofe.

Com isso, a leitura atinge um lugar de experiência, em que o aluno ao treinar o tom e a emoção durante a declamação, “coloca em sua voz o texto de um outro, ele reverbera aquelas palavras em todo o seu corpo, vibrando-as em si, dando a elas percursos inusitados [...]” (Kelafás, 2012, p. 93). A performance é um meio de concretizar a fala, não apenas como forma de comunicação, mas também de marcar o acontecimento. É, sobretudo, a atualização do ritmo, da sonoridade e das ações que o corpo desenvolve no ato. É a relação daquele que emite a mensagem poética a partir corporeidade, da leitura oral e da materialidade da palavra, para o receptor que, ao ouvir, interage diretamente com a cena (Zumthor, 2013).

Para Zumthor (2013), ao se recorrer ao conceito de performance, é necessário considerar a presença de um corpo. O autor explica essa relação através de uma recordação vivida na sua infância, aos 12 anos, em Paris, acerca da apresentação de cantadores, em que a relação entre o que era cantado através dos ritmos, gestos e linguagens chegava até o seu corpo, alterando batimentos cardíacos, transmitindo uma energia peculiar da arte poética. Assim sendo, “a performance não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço [...] performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (Zumthor, 2013, p. 39-50).

Outra possibilidade de leitura é a repetição do mote “*Nenhuma mulher merece/ Ter seu direito negado*”, que poderá ser lida pela turma inteira, no final de cada estrofe, representando esse pedido coletivo em respeito pelos direitos e até como forma de protesto. Quando a leitura e a performance são realizadas dessa forma, Kelafás afirma que

Nessa enunciação conjunta [...] as vozes se interligavam umas às outras produzindo uma massa sonora [...] na emanção coletiva de vozes, estabelecido um compromisso ou o desejo de um compromisso: todos em face da vida futura, aptos a recriá-la (Kelafás, 2012, p. 90).

Para a produção escrita, uma sugestão poderá ser a de divulgação das cordelistas, buscando dar visibilidade à produção popular e de mulheres. Como meio de uma homenagem e/ou divulgação dessas autoras, os alunos deverão elaborar folders¹⁷, que consistem em um panfleto com duas ou mais dobras. Esses folders serão compostos por uma síntese acerca das autoras e das obras, que foram trabalhadas nos encontros anteriores, buscando utilizar os próprios escritos e desenhos dos alunos. O objetivo dessa atividade é que o folder seja um meio em que os alunos relatem a experiência vivenciada com a leitura literária das obras dessas cordelistas, tecendo comentários acerca da obra *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*, influenciando outras pessoas a conhecerem o coletivo, as integrantes e suas principais obras. Para isto, será apresentado o gênero e suas características, além de exemplos que poderão auxiliar a turma no desenvolvimento do próprio folder.

Esses desenhos que irão compor o folder poderão ser produzidos por meio da isogravura, que consiste em utilizar pequenos pedaços de isopor, em formas de quadrados, em que neles serão desenhadas as figuras em lápis comum, e posteriormente, o desenho deve ser coberto com uma caneta ou lápis de ponta de maneira a causar um relevo para o interior do isopor. Dessa forma, o isopor ficará marcado com a figura que se queira representar.

17. As produções terão as reescritas orientadas pelo professor, a versão final poderá ser produzida no Canva, a partir de designs do folder sanfona, disponível em: https://www.canva.com/search/templates?q=Folders%20com%20dobra%20sanfona&doctype=TAEKu_uelg&category=tAEN1wPF5_Q&designSpec=djE6dEFFTjF3UEY1X1E6Qg%3D%3D&width=17.0&height=11.0. Acesso em 12 de set. 2022.

Após isso, utiliza-se tinta guache preta em todo pedaço de isopor, e utilizado esse pedaço como carimbo sobre a folha que se pretende registrar a figura, tem-se uma isogravura. A técnica visa combinar alguns elementos que são semelhantes ao processo de desenho por meio de xilogravura, como o desenho rústico e o registro por meio de carimbo.

Com isso, os folders produzidos pelas turmas poderão ser compostos por desenhos (isogravuras) semelhantes às xilogravuras que são presentes nas capas de cordéis, podendo representar alguns aspectos referentes ao folheto trabalhado em sala de aula, além de trazer as imagens das cordelistas acompanhadas de uma síntese das biografias e indicações de leituras.

Por fim, poderá ser realizada a produção escrita, a partir da atividade “Faça o perfil do autor”, os alunos deverão sintetizar aspectos marcantes da vida e obra das cordelistas que integram o Coletivo *Marias da Poesia*, a partir das entrevistas expostas em sala de aula e de pesquisas que deverão ser realizadas pela turma, sob orientação das professoras. O propósito dessa atividade retoma a justificativa desta sequência didática que busca apresentar a escrita de autoria feminina na literatura de cordel. Desta vez, os alunos são os responsáveis por possibilitar que tanto o cordel quanto a escrita dessas mulheres alcancem outros públicos para além do espaço de sala de aula.

Por fim, ao final da aula todo material produzido pelos alunos será exposto e deverá ser apresentado para a comunidade escolar. De preferência, seria interessante que os pais e/ou responsáveis pelos alunos também pudessem ter acesso à apresentação e aos materiais, em um pequeno evento cultural organizado pela coordenação e docentes. Considera-se que essas produções não devem ficar presas no espaço da sala de aula, tornando-as práticas sociais, indo além dos muros escolares. Tanto o folder quanto a leitura interpretativa serão entregues e

apresentados na escola, tendo como propósito apresentar as cordelistas que foram estudadas nos encontros.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se demonstrar a importância da literatura de cordel produzida por mulheres, partindo da necessidade de utilizar um gênero rico da tradição, mas que se encontra dentro dos hibridismos, não sendo capaz de classificá-lo em características estanques; compreendendo que nele se entrelaçam tanto o oral quanto o escrito, a ficção e o real, o erudito e o popular, entre outros. É um gênero que pode trazer contribuições importantes para as turmas de EM, em específico, a 1ª série, ao tratar sobre as relações de gênero e de como essas relações agem na sociedade.

A obra selecionada, ao oferecer a experiência da leitura literária em sala de aula, traz questões importantes acerca dos direitos femininos e de como se dá a reação dessas mulheres frente aos discursos hegemônicos e patriarcais. Outro aspecto que se buscou trazer é a escrita de um de cordel a partir das cinco vozes femininas e de como se dá a construção desses diálogos a partir dessa escrita coletiva.

Por se tratar de uma escrita de cordelistas mulheres, pretende-se contribuir com a divulgação dessa produção para além do espaço acadêmico, alcançando o escolar e para além deste.

Referências

ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.35- 50.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em 02 out. 2022.

CATUNDA, D. As herdeiras de maria. In: CASTRO, G. *83 anos de publicações femininas na literatura de cordel*. Petrolina, PE: Cordelaria Castro, 2021. p. 12-14.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.67-98.

KAROLYNNE, A.; VENÂNCIO, A.; GOMES, C. et. al. *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*. Campina Grande, PB: Cordel personalizado, 2022.

KELAFÁS, E. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

ZOLIN, L.O. Crítica feminista. In: ZOLIN, L.O.; BONNICI, T. (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá, PR: Eduem, 2009, p. 161-183

Recebido em: 12/01/2024

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



Situação atual do ensino de Língua Latina e disciplinas afins nos Cursos de Letras-Português: dificuldades e desafios

Current situation of teaching Latin Language and related subjects in Portuguese Language Courses: difficulties and challenges

 Rinaldo Brandão

 Bárbara Hellen de Andrade

 Yasmim Normanha

Resumo: O presente artigo explora a relevância do ensino de Latim na formação de professores de Letras-Português, apesar da redução curricular e destaca a contribuição do Latim para aspectos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos do português brasileiro. Através de uma metodologia bibliográfica descritiva/qualitativa, revisa-se a história do ensino do Latim no Brasil e sua diminuição gradual nas grades curriculares. A pesquisa justifica-se pela urgência em valorizar os componentes curriculares relacionados ao Latim na formação de professores de língua portuguesa, considerando as adaptações das instituições de ensino às mudanças curriculares. Além disso, menciona propostas de abordagens metodológicas do ensino do Latim, considerando as demandas sociais e culturais contemporâneas. Busca compreender as raízes históricas das transformações no ensino do Latim para propor estratégias que resgatem sua importância na formação dos profes-

Rinaldo Brandão. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor titular de Língua e Literatura Latina da Universidade Estadual da Paraíba.

Bárbara Hellen de Andrade. Graduanda em Letras-Português pela UEPB.

Yasmim Normanha. Graduanda em Letras-Português pela UEPB.

sores de Letras-Português. Como contribuição teórica, utiliza-se as obras de Viaro (1999), Ilari e Basso (2009), Sousa et al (2019) etc.

Palavras-chave: língua latina, matrizes curriculares, letras-português.

Abstract: This article explores the relevance of teaching Latin in the training of Portuguese Literature teachers, despite the curricular reduction, and highlights the contribution of Latin to syntactic, morphological, phonological and semantic aspects of Brazilian Portuguese. Using a descriptive/qualitative bibliographic methodology, the history of Latin teaching in Brazil and its gradual decline in the curriculum is reviewed. The research is justified by the urgency in valuing the curricular components related to Latin in the training of Portuguese language teachers, considering the adaptations of educational institutions to curricular changes. Furthermore, it mentions proposals for methodological approaches to teaching Latin, considering contemporary social and cultural demands. It seeks to understand the historical roots of the transformations in the teaching of Latin to propose strategies that rescue its importance in the training of Portuguese Literature teachers. As a theoretical contribution, the works of Viaro (1999), Ilari and Basso (2009), Sousa et al (2019) etc. are used.

Keywords: Latin language, curriculum frameworks, Portuguese letters.

Introdução

O presente artigo desenvolve os seguintes tópicos: inicialmente esclarece os motivos pelos quais o ensino da língua latina delimitou-se às grades curriculares dos cursos de letras ou a pouquíssimas graduações de letras clássicas, a partir das mudanças nas matrizes curriculares nacionais, tornando-o cada vez mais distante da realidade do alunado que pouco se interessa pela contribuição das línguas clássicas para a formação e constituição da língua portuguesa. Em sequência, o

artigo esclarece a presença do latim no português em termos fonológicos, sintáticos, morfossintáticos e semânticos, retomando vocábulos e estruturas morfossintáticas para exemplificar os usos do português, tanto no aspecto ortográfico, quanto ao vasto campo semântico, refletido pela diversidade cultural do português brasileiro.

Compreender a complexidade da estrutura lexical e semântica da língua portuguesa exige, indispensavelmente, a compreensão de sua língua originária, o latim. A língua latina interferiu por séculos na cultura e educação dos povos ocidentais, por isso estudá-la se impõe na medida em que a abordagem diacrônica da língua propicia uma perspectiva ampla do fato linguístico e pode fornecer elementos inteligíveis no processo de ensino/aprendizagem da língua. Outrossim, o ensino do latim está intrinsecamente ligado à história da educação brasileira, de forma geral, e da língua portuguesa em particular.

A história da educação no Brasil é um espelho das transformações sociais e culturais que o país experimentou ao longo dos séculos. Nesse cenário, mudanças notáveis e significativas ocorreram nas matrizes curriculares brasileiras em relação ao ensino do latim, uma língua clássica que desfrutou de um papel central no sistema educacional durante muitos anos. As modificações das matrizes curriculares e a gradual perda de espaço do latim na educação brasileira refletem não apenas as transformações pedagógicas, mas também as mudanças culturais e sociais que moldaram a história do Brasil. Neste trabalho, exploraremos essa historicidade, traçando o percurso do latim como disciplina central nos currículos escolares e examinando como, ao longo do tempo, esse idioma clássico perdeu gradativamente sua proeminência, cedendo espaço para outras prioridades educacionais e linguísticas.

À medida que avançamos para as décadas de 1960 e além, torna-se evidente um profundo redirecionamento nos objetivos educacionais

do Brasil. Nesse período, o país vivenciou a transição de uma economia agrária para uma economia mais industrializada e urbanizada. Essas mudanças sociais tiveram um impacto direto no sistema educacional, à proporção que novas demandas surgiram.

Durante esse período, as políticas educacionais buscaram promover a universalização da educação básica e a formação de uma força de trabalho mais capacitada para atender às necessidades da crescente economia industrial. Questões como alfabetização, educação técnica e profissionalizante, e até mesmo a expansão do ensino superior tornaram-se prioridades. Sousa *et al* (2019, p. 7), mencionam que: “É possível notar, portanto, que o argumento acerca da seleção de conhecimento a ser ensinado obrigatoriamente passou a ser fortemente pautado por uma noção de utilidade para o mercado de trabalho”.

Essa nova direção na educação brasileira levou a uma revisão das matrizes curriculares, ao passo que as disciplinas tradicionais, como o latim, passaram a ser consideradas menos relevantes para os objetivos educacionais contemporâneos. O latim começou a ser visto como uma disciplina que demandava tempo e recursos, mas que oferecia retornos limitados em termos de preparação para as necessidades modernas. Consequentemente, o latim passou a ser considerado uma disciplina desalinhada aos objetivos educacionais, levando à sua gradual remoção das matrizes curriculares.

O itinerário da língua latina nas matrizes curriculares do Brasil: Causas e consequências

A transição do latim de uma disciplina central para uma alternativa de descarte nas matrizes curriculares brasileiras foi consequência da promulgação de leis e reformas educacionais ao longo do século XX.

A língua latina chegou ao Brasil através dos jesuítas, sobretudo, pelos membros da *Companhia de Jesus* fundamentado no *Ratio Studiorum*, plano educacional que estabeleceu diretrizes para o sistema educacional das escolas e colégios dirigidos pelos jesuítas em todo o mundo. Esse documento tinha como objetivo fornecer uma estrutura educacional sólida e uniforme que abrangesse uma ampla gama de tópicos, desde estudos humanísticos até ciências e teologia. Além disso, enfatizava-se o ensino com base em métodos pedagógicos rigorosos e sistemáticos, como a vigente *Base Comum Curricular Nacional* (BNCC). O domínio da *Companhia de Jesus* fundou escolas como a “ler e escrever” e o “Colégio de todos os Santos”, assim, quaisquer documentos ou comunicação oral que advinham da natureza cristã católica da companhia tinham o latim como língua oficial. Por 210 anos (dois séculos) os jesuítas mantiveram o funcionamento do sistema educacional, preservando o ensino do latim como inserção do mundo cultural, ou seja, a língua era a base para a aquisição de conhecimentos variados.

Os jesuítas baseavam-se na concepção humanística – ensino de cultura e arte – que gerou contraposição e resistência à concepção pragmática com a concepção pragmática surgida por uma preocupação profissional. Além disso, o latim, até os dias de hoje, esteve equivocadamente vinculado ao poder católico, tendo sido por esse motivo a causa da expulsão dos jesuítas no Brasil colônia, fato que culminou com a chegada da coroa portuguesa para o Brasil e a crescente necessidade por um ensino “pragmático” voltado para a preparação laboral, reflexo de um crescimento exponencial, embora ainda muito modesto, em termos de avanços técnicos proporcionados por uma industrialização incipiente.

No século XX, a permanência do latim começa a se contrapor à utilidade do trabalho e rotular-se como disciplina não-obrigatória, o

que gera uma concorrência no início do século com as línguas “obrigatórias” impostas pela Reforma Capanema, implementada durante o governo de Getúlio Vargas na década de 1940. Segundo Amarante (2017), essa reforma buscou modernizar o sistema educacional brasileiro e, entre suas mudanças, tornou o ensino do latim opcional nas escolas secundárias. Isso representou um afastamento da tradição anterior, em que o latim era uma disciplina prescrita em muitos currículos escolares.

Logo após, houve a promulgação da primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 que reforçou a tendência já existente de adaptação do currículo educacional brasileiro às necessidades e demandas da época. Outrossim, a Lei N° 5. 692, de 1971 não definiu e nem defendeu a obrigatoriedade das disciplinas de língua clássica, o que restringe o ensino do latim apenas nas escolas tradicionais e, conseqüentemente, prioriza a *comunicação e expressão*, os *estudos sociais* e as *Ciências* nos currículos educacionais. Ademais, o decreto n° 91.372, de 1985, encabeçado por José Sarney no final do século XX, deu ênfase à formação profissional, introduzindo disciplinas técnicas e profissionalizantes para melhor preparação dos alunos no mercado de trabalho. Em relação ao ensino das línguas clássicas, como o latim, o decreto permitiu que essas disciplinas fossem oferecidas de forma opcional nas escolas secundárias, em vez de serem obrigatórias, refletindo a tendência de redução do ensino das línguas clássicas nas escolas brasileiras. À vista disso, o latim começa a ser extinto de documentos oficiais e das práticas de ensino, sendo esta última voltada, de forma geral, à profissionalização.

O pragmatismo curricular imposto pela primeira LDB, voltada para as aplicações das exigências do mercado de trabalho, instituiu o Parecer N° 339/72 que tinha como “slogan” as frases “iniciação para o trabalho”,

“sistema de produção e prestação de serviços”, “aplicação de materiais e instrumentos”, reforçando uma educação preparatória e “científica”, que restringe o ensino de línguas clássicas, na década de 80, aos cursos superiores de Letras e a acervos literários escritos pelos latinistas.

Por outro lado, a proclamação da segunda LDB de 1996, apesar de não erradicar totalmente a perspectiva utilitarista, firma acessos esperançosos para o latim, como a Lei N° 4.024/1996 que assegura no art. 53 o direito de as universidades decidir a “criação, expansão, modificação e extinção de cursos”, que vai ao encontro da luta dos latinistas em comprovar a aplicabilidade do latim no ensino. Com isso, o acervo didático dos Estudos Clássicos cresce significativamente, contribuindo para uma melhor seleção de textos, que corrobora diferentes práticas de docência para ensinar o latim, como também a aprendizagem de indivíduos interessados em conhecer as estruturas e formas da língua latina, que contribui positivamente no ensino da língua portuguesa.

É importante ter em mente que as mudanças no currículo educacional são, geralmente, influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo permutações de valores culturais, pedagógicos e sociais. A LDB é um dos principais instrumentos que regula a política educacional no país, podendo influenciar a maneira como tais diretrizes serão implementadas em nível nacional. Como consequência da tendência de reduzir o ensino das línguas clássicas, tanto a versão de 1961, quanto a revisão de 1996, podem ter refletido a visão predominante da época em relação à relevância dessas disciplinas no currículo dos cursos de letras (em especial a habilitação em língua portuguesa).

○ latim de ontem e de hoje

A maioria dos cursos de graduação em Português oferece uma disciplina introdutória à língua latina. Nesses cursos, os alunos aprendem os fundamentos da gramática latina, incluindo a conjugação de verbos, a declinação de substantivos e adjetivos, e a estrutura geral da língua, além de, frequentemente, incluírem a leitura e tradução de textos latinos clássicos. Os discentes têm a oportunidade de estudar obras de autores como Cícero, Virgílio, Horácio, entre outros. Isso contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão do latim.

Além da língua, os cursos também podem abordar temas relacionados à história e à cultura romana. Isso inclui tópicos como a sociedade romana, a política, a religião, a filosofia e a influência romana na cultura ocidental. Em alguns cursos, a língua latina é usada como uma ferramenta para estudar a linguística comparativa e a evolução das línguas românicas, incluindo o português. Isso pode envolver a análise das semelhanças e diferenças entre o latim e o português de demais línguas românicas. Nesse prisma, Dantas e Silva (2021, p. 172) afirmam que:

Através do estudo da língua latina, podemos apreender mais sobre a diacronia da nossa Língua Portuguesa, possibilitando-nos uma compreensão sintática, morfológica, etimológica e semântica bem mais aprofundada. Ainda mais, favorece-nos um amplo entendimento sócio-cultural e histórico, a fim que os futuros docentes de língua portuguesa tenham uma capacitação profissional mais aprofundada e que possam desempenhar a sua função da melhor maneira possível.

A fim de analisar o papel do ensino do latim na educação contemporânea e sua relevância no contexto acadêmico, é instrutivo explorar a ementa da disciplina Língua Latina, oferecida pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB):

Construção de competências para compreender o sistema gramatical latino e sua derivação portuguesa. Morfossintaxe dos casos: análise contrastiva entre o sintetismo do latim e analitismo do português. Morfossintaxe verbal: tempos primitivos e derivados do infectum e perfectum. Casos especiais da sintaxe latina: acusativo com infinitivo, dativo de posse e ablativo absoluto (PPC/UEPB, 2016, p. 102).

Ao analisar essa ementa, é possível compreender como os discentes que escolhem cursar português têm a oportunidade de imergir em uma língua antiga que desempenhou um papel fundamental na formação da cultura e da literatura ocidentais. A disciplina explora aspectos da gramática, leitura de textos clássicos e o contexto cultural em que o latim era empregado. Mais importante ainda, a ementa ressalta como o latim é muito mais do que apenas uma língua morta; é uma janela para a história e uma base sólida para o estudo das línguas modernas. Essa ementa representa um elo com o passado rico da língua latina, lança luz sobre como a tradição linguística clássica que ainda influencia a educação superior e nosso entendimento das origens da língua portuguesa.

É relevante salientar que, embora a disciplina de Língua Latina ofertada pela UEPB forneça uma valiosa oportunidade de aprendizado, ela também reflete uma mudança significativa na forma como o latim é estudado nos tempos modernos. Ao analisarmos a imersão e o domínio que eram característicos dos estudos de latim antes da primeira LDB, percebemos que o ensino atual representa uma imersão mais superficial. Em épocas anteriores, o latim era ensinado de forma

concentrada em termos de linguagem, gramática e literatura clássica, e os estudantes eram submetidos a uma profunda exploração da língua. Hoje, embora o latim ainda seja ensinado com grande valor, a ênfase pode ser mais voltada para a compreensão e apreciação do contexto histórico e cultural, o que resulta em uma imersão mais limitada em sua estrutura e uso linguístico.

Ademais, apesar dum requerimento do latim nas Universidades a partir da LDB de 1996, há uma discrepância entre o eixo público e particular, uma vez que nas instituições de ensino superior privado, a língua latina e disciplinas afins estão ausentes ou foram gradativamente reduzidas nas grades curriculares das licenciaturas em língua portuguesa. Sobre essa óptica, Carpani e Prata (2010, p. 216 apud Dantas e Silva, 2011, p. 179) afirmam:

Com base nos argumentos apresentados ao longo do presente artigo, é necessário destacar que o contexto educacional superior privado tem sido pouco explorado em pesquisas acadêmicas no que diz respeito ao ensino de latim nos cursos de Letras. Os dados encontrados a partir dessa pesquisa são muito interessantes, sobretudo quando os comparamos com a realidade das Universidades públicas, em que a procura pelo ensino de latim, como dissemos na Introdução, é bem grande. O que acontece nos cursos de Letras das Universidades públicas parece algo contraditório em relação àquilo que acontece nos cursos das Instituições privadas, tendo em vista que, nesses lugares, a demanda e carga horária para o ensino de latim vêm sendo reduzidas crescentemente.

Essa realidade é resultado ainda da Lei de Capanema (1942) que institui o latim como decisão das universidades. Assim, as corporações públicas sofrem uma redução menos significativa em contraponto às particulares.

Em forma de comparação, a UEPB, instituição pública, atualmente oferta três cadeiras obrigatórias que retomam o estudo das línguas clássicas no curso de Letras-português: Geopolítica na língua portuguesa no quarto semestre com carga horária de 45 horas, que contempla o estudo da origem do português, além da formação da língua portuguesa nos países lusófonos; Língua Latina no quinto semestre, com carga horária de 90 horas, que estuda as estruturas latinas a partir dos seus acervos literários e Português Histórico no sexto semestre com carga horária de 60 horas, que analisa as mudanças linguísticas internas do latim para o português. Por outro lado, as escolares particulares quase não estudam o latim, tendo como exemplo a Universidade Paulista (UNIP) que oferta uma disciplina “Língua e Cultura Latinas”, com carga horária de 30 horas, e a Faculdade Maurício de Nassau, que não disponibiliza nenhum componente de língua clássica na sua grade curricular e também não oferecida em Ensino à Distância – EaD em ambas as instituições referidas.

Nesse contexto, nota-se que as instituições foram afetadas com graus diferentes, podendo variar entre pública e privada, como também podem ser influenciadas pelas regiões e interesses adotados por cada matriz curricular.

A escolha dos materiais didáticos: desafios e contrapontos

A priori, o profissional de Licenciatura, muitas vezes, depara-se em conflito para decidir a melhor prática pedagógica, que consoante a educação atual, limita-o. Conforme Ilari e Basso (2009), o professor de língua materna deve ser alguém que interprete apenas o necessário no texto, e assim esclareça a língua. Entretanto, o conceito de correção gramatical existente nas formas de ensino, contrapõe uma refle-

xão propriamente dita, que desestimula a curiosidade dos alunos nos “porquês” das estruturas. Para isso, é necessário a implantação de disciplinas nos institutos de formação, que retomam a origem da língua materna para uma ação efetiva do professor no ensino-aprendizagem em sala de aula.

Para quaisquer métodos de ensino-aprendizagem, o material didático contempla um dos recursos indispensáveis para sua efetivação. As discussões em torno das formas de ensinar e das escolhas dos materiais são constantemente atualizadas, pois devem adequar-se ao cenário do alunado. Nesse contexto, as universidades, em consoante ao ensino de latim, precisam se preocupar com a oralidade, como o ensino das línguas estrangeiras, utilizando saudações e leituras orais de textos em latim; como também gerar a aproximação de autores latinos para uma inserção da cultura antiga – uso de certos léxicos que são perpetuados no português brasileiro. Assim, a genuína reprodução de tabelas gramaticais não é suficiente para o graduando de Letras, pois este precisa entender e reproduzir as diferenças e semelhanças do latim para compreender a estrutura do português, produzindo familiaridade entre as regras dos plurais, as formas de conjugação, a escolha de vocabulários que remetem ao gênero feminino e masculino etc.

Ilari e Basso (2009) ainda defendem que o professor de português necessita conhecer a cidade a fundo, ou seja a língua, pois a reprodução dos conhecimentos de língua materna deve ser explicada e entendida, e não baseada no “é porque é” sem gerar uma reflexão das formas, e para isto, a língua latina contempla tanto as explicações linguísticas como a predominâncias de aspectos culturais, refletindo, muitas vezes, quem somos. À face do exposto, Viaro (1999, p. 11 *apud* Dantas; Silva, 2011, p. 177) reflete:

Sobre os antigos materiais, ao mesmo tempo em que sugere algumas mudanças: Os métodos antigos em muito pecaram, dando ao ensino do latim o caráter penoso das infinitas tabelas a serem decoradas pelo aluno, que, por sua vez, não via sentido naquilo. Muitas vezes até textos inteiros tinham de ser decorados. Não querendo tirar o mérito dessa metodologia, que, por seguro, ajudava em muito a desenvolver a memória dos alunos, acredito que atualmente a postura é outra: é preciso revitalizar o valor que o latim tem como um ótimo meio para aguçar a percepção etimológica das raízes do português (e de outras línguas, como visto acima), o exercício da análise sintática, o raciocínio lógico, a ampliação de vocabulário e a curiosidade para entender outros momentos históricos e o desenvolvimento das sociedades e do pensamento até os dias de hoje.

Para Viaro (1999), a língua latina jamais pode ser encarada como obsoleta e ultrapassada. Para um entendimento de maior alcance do fato linguístico, compreender uma língua depende do estudo de seus aspectos histórico-sociais, cujas origens remontam ao latim, seja o erudito (clássico) ou o vulgar. Além disso, a aquisição desse conhecimento requer, por vezes, a escolha de ferramentas didáticas eficientes. Assim, métodos já ultrapassados, como a prática de decorar regras e tabelas de declinação e conjugação, práticas desenvolvidas por muito tempo, devem ser substituídas por um ensino reflexivo, voltado para uma percepção mais humanística – já empregadas pelos antigos jesuítas que justapõem à língua fatores de contextualização a partir da cultura e da arte.

A ausência da língua latina nas grades curriculares do ensino superior pode comprometer o entendimento diacrônico do fato linguístico. O estudo de textos circunscrito apenas à imposição de regras gramaticais não está apenas vinculado a antigas práticas pedagógicas da língua latina, encontra-se também nas práticas de ensino de língua materna.

Assim, o material didático de latim deve acompanhar a demanda por reflexão sobre a língua, seus usos e gêneros textuais, sua contextualização histórico-cultural e literária, dentro de uma perspectiva ampla de abordagem do texto.

A presença do latim no português

Hodiernamente, o latim é considerado uma língua morta. No entanto, está muito mais viva do que pensamos, uma vez que há uma grande presença desta língua no nosso dia a dia. Essa língua que deu origem a tantas outras línguas esteve presente em numerosos eventos históricos da humanidade, bem como permanece enraizada na cultura contemporânea, servindo de influência para a literatura, as artes, a religião, entre outros aspectos. Essa mesma língua, importantíssima para a história das línguas, é considerada a língua mãe da Língua Portuguesa.

Sobre a atuação do latim atualmente, Oliveira e Vieira (2017, p. 3) afirmam:

Embora seu papel tenha reduzido desde o início do século XX, ainda hoje é utilizado no meio acadêmico, para ciência, matemática, direito, publicidade e propaganda, instituições religiosas e em diversos textos encontramos expressões latinas.

A língua é um fenômeno social, sendo assim histórica, isto é, entender uma língua é sondar sua história, já que o latim é instaurado no Brasil através das escolas jesuítas pelos antigos colonizadores. A língua portuguesa foi transplantada para o Brasil, com as características do português europeu da época, mas concomitantemente entrando em contato com novas etnias e costumes indígenas e africanos que a transformou como nação multicultural.

Para que se possa entender a contribuição da língua latina para a formação da língua portuguesa, e do português brasileiro em particular, faz-se necessário examinar as seguintes configurações socioculturais e educacionais:

1. Língua: o português, língua oficial do Brasil, é uma língua românica derivada do latim vulgar, e em última instância, também do clássico. Grande parte do vocabulário do português tem raízes latinas, incluindo palavras relacionadas a áreas como direito, medicina, religião, ciência e outras disciplinas acadêmicas.

2. Educação: durante o período colonial, o ensino no Brasil era fortemente baseado no latim. As escolas e universidades coloniais enfatizavam o estudo do latim como parte essencial da formação acadêmica. Isso influenciou a estrutura educacional brasileira por um longo tempo. Tem-se heranças de palavras latinas voltadas à educação, como o vocábulo “docente”, utilizado cotidianamente, deriva do latim “*doceo*” que significa ensinar, e “discente” do latim “*disco*” que significa aprender.

3. Religião: a Igreja Católica desempenhou um papel central na colonização e na disseminação da cultura latina no Brasil. Os rituais religiosos, as orações e os textos litúrgicos eram em latim, o que contribuiu para a preservação e difusão do latim no país.

4. Nomenclatura científica: muitos termos científicos utilizados no Brasil têm origem no latim. Esses termos são amplamente utilizados nas áreas de medicina, biologia, botânica, zoologia e outras ciências. A influência latina é evidente nos nomes científicos de espécies, gêneros e famílias de plantas e animais encontrados no Brasil.

5. Expressões idiomáticas e provérbios: algumas expressões idiomáticas e provérbios do português brasileiro têm origem no latim. Embora possam ter sofrido modificações ao longo do tempo, ainda é possível identificar as raízes latinas em muitas dessas expressões.

Assim, a língua portuguesa mantém aspectos lexicais, sintáticos, fonéticos e morfológicos do latim que passam despercebidos pelos falantes que não têm conhecimento dos estudos diacrônicos. Grande parte dos falantes utilizam com frequência no dia a dia diversas expressões latinas, como:

A priori = a princípio
Carpe diem = colha o dia
Corpus Christi = corpo de Cristo
Curriculum Vitae = trajetória de vida
Et cetera (etc) = e outros
In loco = no local
Modus operandi = modo de agir
Alibi = Alegação de lugar diferente ao do crime

A utilização de vocábulos é uma ação fluida e não premeditada, visto que o latim incorpora a história da língua, assim as mudanças lexicais acompanham a sociedade que reproduz o latim até os dias de hoje para nomear alguns termos.

Outrossim, a importância de conhecer a etimologia da palavra não só traz o conhecimento da historicidade do léxico com os vocábulos herdados diretamente do latim, como também auxilia no aprendizado, no manuseio da ortografia e na ampliação das capacidades semânticas de cada vocábulo. O português descende de, pelo menos, 80% do léxico latino, sendo este a explicação majoritária para as ocorrências das palavras no português.

O conhecimento da origem das palavras pode explicar, por exemplo, a transformação do verbo no infinitivo com a letra “d” para o substantivo com a letra “s”. Como demonstra o quadro 1:

Verbos	Substantivos
Repreender	Repreensão
Compreender	Compreensão
Ofender	Ofensão

A transformação D > S dos particípios latinos são perpetuados em muitas ocorrências do português, explicando a utilização do -s e não do -ç para compor a forma substantivada.

Além disso, no latim já ocorria a mudança TI>Ç – sectio> secção, enquanto na utilização do português ocorre o paralelo Z>Ç, assim como, em alguns casos, a transformação T>Ç propriamente dita, como pode ser observado no quadro 2:

Verbo	Substantivo
Deduzir	Dedução
Traduzir	Tradução
Perfeito	Perfeição

Ademais, as regras gramaticais delimitam dois tipos de plurais: “ães” e “ãos”. Para exemplificação das ocorrências, ambos derivam do caso acusativo com número plural, sendo o primeiro terminado em -anes que compõem nosso -ães e o último encerrado por -anus que origina -ãos, convertendo respectivamente, por exemplo, em panes>-pães e manus>mãos. Assim, verifica-se, no ensino tradicional, uma imposição de regras sem a explicação para seu uso, perpetuando um ensino “superficial”. A incorporação do latim, na formação do professor, minimizaria a mera reprodução de regras para uma reflexão sobre a formação lexical e a morfossintaxe da língua com base em estudos diacrônicos, o aluno pararia de “decorar” as normas linguísticas e se

tornaria um escritor/leitor independente, pois examinaria suas escolhas lexicais e a coesão expressa por sua escrita.

De acordo com Lucchesi (2004), o modelo teórico proposto no “Curso de Linguística Geral” de Saussure, que direcionou os estudos linguísticos por décadas, estabeleceu uma série de dicotomias ou “bifurcações”, a partir da grande repartição *langue* (língua, em especial a escrita) e *parole* (pontuando a fala). Outra “irrefutável” dicotomia, consequência da primazia da anterior, o da sincronia (relacionada à língua), “vista como agora só em sua ordem interna e simultânea, fora da cadeia temporal”, é contraposta à diacronia, que encararia os fatos linguísticos do ponto de vista histórico, ou seja, “trataria dos fatos relativos à mudança linguística vistos como particulares e acidentais, e, portanto, próprios da fala” (Lucchesi, 2004, p. 56). As dicotomias saussurianas começam a ser refutadas inicialmente pela contribuição do *Círculo Linguístico de Praga* e pelos postulados teóricos consequentes do funcionalismo de André Martinet. Segundo Lucchesi:

O desenvolvimento do modelo Saussuriano pelos linguistas do *Círculo* assenta fundamentalmente numa noção que é acrescentada à concepção de língua de Saussure: a noção de funcionalismo. [...] Desta forma, a concepção da estrutura linguística torna-se mais comprometida com o modo de existir concreto da língua, com seu funcionamento efetivo e com a sua função social. (Lucchesi, 2004, pp. 82-83).

Havia nos postulados de Saussure e do seu séquito uma incompatibilidade ou uma contradição entre a concepção estrutural e o sistema fonológico da língua. Superadas essas objeções, a mudança linguística não só abrangeria o sistema fonológico, com também suas implicações nas transformações do léxico e concepção semântica. A análise diacrônica tornou-se, portanto, fundamental para rastrear a origem e o percurso

da mudança, assim como o entendimento de como as línguas se desenvolvem e como as influências históricas afetam a linguagem no plano da sincronia. Desta forma, sincronia e diacronia tornam-se indissociáveis.

Outrossim, a compreensão da etimologia auxilia no manuseio do código linguístico para sancionar a dúvida da utilização de letras num dado momento, como nos exemplos demonstrados, a utilização do -s ou -ç para compor uma sílaba formada pelo sinal diacrítico “til”. No entanto, o estudo etimológico do léxico da língua portuguesa não se restringe apenas à averiguação da composição ortográfica das palavras, a partir de sua origem, mas também aos campos semânticos relacionados a elas e como esses significados podem se alterar ao longo do tempo. Por vezes, o resgate do significado original em latim esclarece uma série de palavras do campo erudito e/ou popular, fornecendo os meios de compreensão dos fenômenos de gramaticalização, por exemplo.

Ainda, os estudos diacrônicos da língua portuguesa não se limitam a esclarecer determinadas grafias, mas também legitimam formas não-padrão, – forma de comunicação verbal que não segue estritamente as convenções da norma padrão –, bem como fornecem uma perspectiva histórica e contextualizada, reconhecendo a diversidade linguística e a importância de entender a língua dentro de seu contexto cultural e temporal.

Em “A língua de Eulália”, Bagno, no capítulo “Quem não se lembra de Camões?”, menciona “Os Lusíadas”, de Camões, e expõe verbos como: alimpar, ajuntar, alevantar, avoar, etc, como uma forma de se referir ao arcaísmo – vocábulos estigmatizados e arcaizantes – do português do Brasil. Os verbos latinos “advolo” e “uolo”, que significam, respectivamente, “avoar” (forma não-padrão, ou seja, o modo de falar regional, nomeadamente nordestino) e “voar”, estão presentes nos verbetes de dicionários como o Houaiss ou Aurélio, uma vez que

a língua está em constante mudança, e as formas consideradas não-padrão podem ser justificadas pelas construções antigas ao invés de serem caracterizadas como “caipira”, assim estudos diacrônicos mostram como as línguas se transformam ao longo do tempo, e isso inclui a aceitação de formas “estigmatizadas”.

Portanto, ao examinarmos o arcaísmo presente no português brasileiro, especialmente nos verbos mencionados por Bagno, como “alimpar” e “ajuntar”, deparamo-nos com muito mais do que formas linguísticas estigmatizadas. Essas expressões carregam consigo as camadas de uma rica herança cultural, remontando às origens da colonização e aos diversos matizes que contribuíram para a formação do idioma no Brasil. Em vez de simplesmente rotular esses termos como não-padrão, é crucial reconhecer a sua relevância como testemunhas da diversidade e da evolução da língua portuguesa em solo brasileiro.

Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados, torna-se evidente que a língua latina permanece profundamente enraizada na formação da língua portuguesa. Este elo histórico é crucial para a compreensão abrangente das transformações do nosso idioma e, ao mesmo tempo, lança luz sobre os desafios e oportunidades que enfrentam os educadores e estudantes.

A língua latina, como origem do português, desempenha um papel fundamental na nossa herança linguística. Seu impacto é visível em várias camadas da língua portuguesa, desde o vocabulário até a sintaxe. Além disso, a influência latina é especialmente notável na formação de neologismos em áreas modernas, como a informática. Um exemplo clássico é a palavra “deletar”, derivada do latim “deletare” que chegou

ao Brasil através do inglês, como estrangeirismo, e tornou-se parte integrante do nosso vocabulário contemporâneo.

A formação dos futuros professores de língua portuguesa deve incluir uma sólida compreensão da língua latina e de suas contribuições para o português. Isso não apenas fortalece a base linguística dos educadores, mas também os prepara para transmitir a importância histórica e contemporânea da língua latina aos seus alunos. Reconhecer a influência da língua latina na criação de neologismos, a exemplo de “deletar”, destaca como essa língua antiga continua viva e relevante em nossa vida cotidiana.

Outrossim, a perspectiva diacrônica da língua, especialmente a partir do estudo do latim, desempenha um papel fundamental na formação do professor de língua portuguesa. Entender as origens históricas da língua é essencial para um profundo conhecimento da estrutura, das mudanças e da diversidade linguística. Tal entendimento, por sua vez, contribui para uma prática pedagógica mais enriquecedora e eficaz.

O estudo do latim, ancestral do português e de várias outras línguas românicas, proporciona aos educadores uma visão abrangente das transformações da língua ao longo dos séculos. Isso ajuda a desmistificar a ideia de que a língua possui uma forma “fixa” e imutável, revelando que as línguas estão em constante transformação. Essa compreensão é essencial para o professor, que pode transmiti-la aos alunos, incentivando uma visão mais tolerante e respeitosa das variações linguísticas.

Além disso, ao estudar a língua desde suas raízes, o professor adquire uma compreensão mais sólida da estrutura linguística. Isso o capacita a abordar conceitos gramaticais com maior profundidade, relacionando-os às origens etimológicas e às mudanças fonéticas que ocorreram ao longo do tempo. Essa perspectiva diacrônica ajuda a

desvendar muitos dos mitos linguísticos e preconceitos em relação às formas não-padrão da língua, capacitando o professor a lidar com essas questões de maneira mais esclarecida e inclusiva.

A perspectiva diacrônica também oferece uma visão enriquecedora das influências culturais na língua. Ao entender como a língua portuguesa absorveu elementos de diferentes culturas ao longo de sua história, o professor pode enriquecer o ensino, destacando a diversidade linguística como um reflexo da diversidade cultural.

Portanto, ao finalizar este trabalho, é fundamental enfatizar que o ensino da língua latina e de disciplinas afins deve ser encarado não apenas como uma tradição acadêmica, mas como uma ponte para compreender a profundidade e a diversidade do português. A língua latina persiste, não apenas como um legado histórico, mas como um componente vital da nossa língua e cultura contemporâneas. Conscientizar os estudantes e educadores sobre essa conexão é essencial para promover uma apreciação mais profunda e uma compreensão mais abrangente do nosso idioma.

Referências

AMARANTE, José. 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.

DANTAS, Michelle Bianca Santos; SILVA, Josefa Caroline Xavier da. *Desafios do ensino do latim ontem e hoje: historicidade, métodos e uma análise do Currículo no curso de letras (Língua Portuguesa) da UFPB*. Revista Intertexto, Uberaba, MG. V. 14, N. Especial, 2021, p. 166-190.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Algumas palavras sobre gramática, linguística e ensino. In: *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 229-237.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. Parábola Editorial, São Paulo/SP, 2004.

OLIVEIRA, Waislan Nathan Ferreira; VIEIRA, Fernando Zan. *Uma análise sobre a influência do latim nos dias atuais*. Ponta Grossa, PR, XV Jornada Científica Dos Campos Gerais, v. 15, p. 3, 2017.

SOUZA, Fernanda Cunha et al. *O ensino de latim no Brasil: um passado e várias perspectivas*. Revista Trem de Letras, Alfenas, MG. V. 6, N. 2, p. 1-21, 2019.

Universidade Estadual da Paraíba. *Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Português (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante*. Campina Grande: EDUEPB, p. 102, 2016.

VIARO, Mário Eduardo. *A importância do latim na atualidade*. Revista de ciências humanas e sociais, São Paulo, Unisa, V.1, N.1, p. 7-12, 1999.

Recebido em: 15/01/2024

Aprovado em: 29/03/2024

Licenciado por



Game on: avaliando o uso de jogos pedagógicos em aulas de Inglês no Estágio Supervisionado

Game on: evaluating the use of pedagogical games in English classes in the Supervised Internship

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 Ana Patrícia de Farias Aires

 Mayara Monick de Pereira Gusmão

Resumo: O uso de tecnologias e jogos têm sido adaptados, paulatinamente, para o ambiente educativo nas aulas de língua inglesa. Assim, este trabalho apresenta experiências com o uso de tecnologias digitais e jogos pedagógicos, provindas do Estágio Supervisionado do curso de Letras-Inglês. Como aporte teórico, basear-nos-emos nas contribuições de Kapp (2012), Alves *et al.* (2014) e Ramos e Oliveira (2022), que discutem sobre a gamificação, e Kumaravadivelu (2003) que corrobora a discussão do pós-método e o ensino de línguas. Ademais, Frigotto e Motter (2008) e Almeida Filho (1998) apresentam a importância do lúdico no âmbito escolar, bem como a relevância do uso de aparatos tecnológicos, trazidas por Cortelazzo (1996), dentre outros. Diante do exposto, essa pesquisa classifica-se como qualitativa, pesquisa

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professor de Língua Inglesa vinculado ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. Email: gabrielcordeiro3@gmail.com

Ana Patrícia de Farias Aires. Graduada em Letras-Inglês pela UEPB. Email: patricya.farias.3764@gmail.com

Mayara Monick de Pereira Gusmão. Graduada em Letras-Inglês pela UEPB. Email: mayaramonick28@gmail.com

de campo e exploratória (PRODANOV; FREITAS, 2013). Como resultados, constatamos que, através de jogos, os alunos desempenharam as atividades com êxito, além de mostrarem-se motivados e engajados nas aulas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino de língua inglesa. Jogos pedagógicos.

Abstract: The use of technologies and games have been gradually adapted to the educational environment in English language classes. Thus, this work presents experiences with the use of digital technologies and pedagogical games, coming from the English language Supervised Internship. As theoretical contribution, we base ourselves on the contributions of Kapp (2012), Alves *et al.* (2014) and Ramos and Oliveira (2022), who discuss gamification, and Kumaravadivelu (2003) who corroborates the discussion of post-method and language teaching. Furthermore, Frigotto and Motter (2008) and Almeida Filho (1998) present the importance of play in the school environment, as well as the relevance of the use of technological devices, brought by Cortelazzo (1996), among others. Given the above, this research is classified as qualitative, field research and exploratory (PRODANOV; FREITAS, 2013). As a result, we found that, through games, students performed the activities successfully, in addition to being motivated and engaged in classes.

Keywords: Supervised internship. English language teaching. Pedagogical games.

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). O intuito deste componente é permitir o contato dos licenciandos com o campo de atuação profissional, bem como uma etapa de observação do professor regente.

Além disso, o estágio torna-se uma experiência indispensável na formação docente, visto que analisa e participa da realidade teórico-prática ora estudados durante a jornada acadêmica. “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis [...]” (Pimenta, 2004, p. 45).

De acordo com Kumaravadivelu (2003), a experiência é a única referência real que os professores compartilham, sendo estas, experiências com alunos que influenciam suas visões de ensino, experiências de preparação profissional e a vivência como membros da sociedade. Esta base heterogênea e diversificada de experiência une pessoas que ensinam, mas não constitui uma base disciplinar. Sob esse viés, as experiências provindas do estágio transmitem a compreensão do ambiente em que se está inserido. As regências ministradas no estágio supervisionado permitem um olhar crítico do professor supervisor acerca da formação docente, visto que as práticas pedagógicas vão além dos conhecimentos e fundamentos transmitidos.

Dessarte, as atividades aplicadas durante o período de regência são o foco deste trabalho, especificamente a utilização de jogos pedagógicos nas aulas de Língua Inglesa (doravante LI). Como objetivo desta pesquisa, analisamos a relevância do uso dos jogos, bem como as experiências particulares das estagiárias durante as aulas ministradas. Além disso, abordamos sobre o uso de tecnologia como mediação no processo de ensino-aprendizagem e a facilidade promovida por esta. É de notório conhecimento que o Inglês, como componente curricular, desperta desafios e dificuldades para a maioria dos estudantes, principalmente pelas divergências em relação à língua materna. Contudo, a aplicação de atividades lúdicas são uma alternativa para facilitar a aprendizagem da língua (Rolim, 2008).

Para fundamentar as teorias discutidas no decorrer dessa pesquisa, tem-se como aporte teórico os trabalhos de Ramos e Oliveira (2022), Kasdorf (2013) e Helfer (2015), que discutem sobre o uso de jogos como uma ferramenta pedagógica de ensino, bem como os letramentos digitais envolvidos nas práticas docentes, discutidos por Cortelazzo (1996) e Nascimento, Santos e Silveira (2019). Além disso, Kumarav-divelu (2013) que aborda sobre o pós-método em relação ao de ensino de línguas, e Rolim (2008) que reitera sobre a ludicidade no ensino.

Ademais, a metodologia desta pesquisa baseia-se em uma pesquisa de campo, por objetivar conhecimentos acerca de um problema e busca comprovar hipóteses, além de descobrir novos fenômenos. Além disso, possui caráter exploratório, por objetivar novas informações acerca do objeto analisado, e qualitativo, que busca interpretar os fenômenos que ocorrem no ambiente provedor dos dados (Prodanov; Freitas, 2013). Neste caso, o ambiente provedor dos dados foi o contexto de da escola pública, em parceria com Estágio Supervisionado, a qual foi responsável por dispor de ferramentas para a efetivação das atividades aplicadas pelas estagiárias durante o período de regência.

Diante desta realidade, é papel do professor motivar o desenvolvimento dos alunos por meio da sua intervenção didático-pedagógica. Desta forma, os jogos interativos auxiliam na ampliação do processo de aprendizagem e potencializam o ensino (Frigotto; Motter, 2008). Os jogos no ensino de LI estão ganhando destaque, paulatinamente, por trazer leveza e dinamicidade às aulas. As vantagens dessa estratégia vão ainda além disso: por meio de jogos, as turmas se tornam engajadas e mais interativas.

Por fim, visualiza-se que as atividades desenvolvidas durante o estágio permitiram a ludicidade e engajamento da turma, ajudando na superação de barreiras e dificuldades de pronúncia. Além disso, a partir

das dificuldades visualizadas pelas estagiárias, foi possível realizar uma intervenção a partir das atividades propostas, visando o aprimoramento das habilidades linguísticas. Antemão, os jogos despertaram a curiosidade e instigaram a motivação dos alunos durante as aulas regidas.

Pedagogia pós-método e o ensino de línguas

A perspectiva pós-método é um construto baseado no conceito de que é necessário que os professores ultrapassem o método proposto pela instituição onde trabalham. Ademais, é preciso que os professores compreendam as necessidades e especificidades seus alunos e, a partir dessa definição, teorizar sua própria prática para que possam contextualizar e ressignificar o ensino de uma língua estrangeira e, assim, construir com seus alunos um mundo de possibilidades a partir dessas descobertas (Kumaravadivelu, 2003).

Sob o viés das pesquisas de Kumaravadivelu (2003), o pós-método é uma abordagem para o ensino de línguas estrangeiras, e sugere uma abordagem além das restrições tradicionais dos métodos de ensino de línguas. Além disso, o teórico argumenta que, os métodos tradicionais de ensino de línguas como o método gramatical ou o método audiolingual, têm suas limitações e não são suficientes para atender às necessidades complexas dos alunos.

Além disso, Kumaravadivelu (2003) propõe uma abordagem mais holística e aberta, que leva em consideração os contextos e as necessidades individuais dos alunos. Ademais, pós-método é baseado em três princípios fundamentais: o primeiro, que é o parâmetro da particularidade e especificidade, favorece a evolução de uma pedagogia sensível ao contexto e estabelecida, baseada numa percepção real de especificidades locais, políticas e socioculturais. Para o progresso de

uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor deve desenvolver uma prática reflexiva e crítica, adaptando seus métodos de acordo com as necessidades dos alunos e com as demandas do contexto. O professor necessita, com precisão, envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

Em contrapartida, vem o segundo princípio, da praticidade. Esta vê o professor como produtor de teorias a partir de sua prática. Segundo Kumaravadivelu (2003), é o professor que, de posse de ferramentas de exploração adequadas, está mais apto para produzir a teoria prática. No que se refere ao princípio de possibilidade, é procedente especialmente da pedagogia crítica de Paulo Freire, assumindo a posição de qualquer pedagogia. Para o autor, o princípio da possibilidade proporciona programas de professores em formação, tornando possível o surgimento de consciência sociopolítica entre todos os participantes, para que eles possam formar ou transformar suas identidades pessoais e sociais (Kumaravadivelu, 2012).

Jogos no ensino de inglês: promovendo ludicidade

Os jogos estão presentes há alguns anos na vida dos indivíduos, graças ao contexto globalizado em que estamos inseridos. O entretenimento promovido pelos jogos ganhou destaque nos últimos anos, por introduzir-se nas salas de aula como uma ferramenta de ensino. Ademais, é de suma importância lembrar que os alunos fazem parte da geração tecnológica e lidam espontaneamente com as ferramentas que os professores, porventura, utilizam.

Conforme cita Helfer (2015), “os jogos educacionais proporcionam um enfoque em determinados assuntos, conteúdos, matérias e são voltados diretamente ao ensino” (Helfer, 2015, p. 21). Jogos com teor

educativo buscam o engajamento dos alunos nas aulas, assim como promovem ludicidade e interação. Sob esse viés, a aplicação de atividades lúdicas é uma das alternativas para amenizar as dificuldades de aprendizagem da língua. Afinal,

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino aprendizagem (Rolim; Guerra; Tassigny, 2008, p. 177).

Desta forma, os jogos são aparatos mediadores do processo de aprendizagem, podendo assim, serem introduzidos pelo professor. Portanto, selecionar o jogo certo para determinada classe é indispensável, mas não é tão fácil quanto parece. Para adquirir o objetivo, alguns cuidados devem ser tomados (Frigotto; Motter, 2008). O docente não pode deixar os estudantes brincarem por brincar, sendo assim, é aconselhável selecionar um jogo cujo propósito principal seja praticar o conteúdo utilizado em sala de aula. O jogo deve ser usado como uma forma de atividade de aprendizagem ou de revisão.

Sob esse ponto de vista, mesmo que exista uma vasta gama de jogos que podem ser utilizados com o viés educacional, se o docente não fizer o uso dessa ferramenta de maneira didática, o objetivo não será alcançado. Dessarte, as atividades lúdicas propostas contribuem no intelecto de crianças e adultos, visto que elas

[...] têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Além disso, a ludicidade não influencia apenas as crianças, mas traz também

vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (Nunes, 2004, p. 12).

Os jogos são associados a diversão, mas também torna agradável a experiência em sala de aula. A interatividade pode ser representada por imagens gráficas que permitem o aprendizado por associação de imagem e vocábulo (KASDORF, 2013). Outrossim, os jogos lúdicos promovem desafios e competição, sendo estes motivação das aulas gamificadas, que possuem pontos, *rankings*, regras, *storytelling*, desafios e recompensas, conforme apresenta Kapp (2012) em seus estudos sobre gamificação. Além disto, esses elementos exigem atenção aos comandos para que a aprendizagem seja efetivada, conforme elucida Ramos e Oliveira (2022):

Ao jogar é necessário compreender os comandos, o que faz com que a descoberta de novas palavras seja motivada pelo desejo de entender o estímulo oferecido e alcançar o objetivo proposto pelo jogo. Dessa forma, o jogador passa a prestar mais atenção nas palavras que estão sendo utilizadas, o que favorece a aquisição da linguagem (Ramos; Oliveira, 2022, p. 234).

Ademais, os elementos supracitados contribuem para a motivação dos alunos em sala de aula. O aluno sente-se desafiado a participar, assim como a interagir com os colegas, efetivando o processo de aprendizagem de maneira dinâmica. Também, Alves, Minho e Diniz (2014) dialogam acerca da gamificação como uma conexão do ambiente escolar com o universo dos jovens, visto que os jogos e as tecnologias já estão presentes na realidade de todos. Além disso, Almeida Filho (1998, p. 55) argumenta que o lúdico contribui na aprendizagem por permitir interação do aluno com a aprendizagem.

Em síntese, o lúdico, os jogos e as brincadeiras trazem alegria ao âmbito escolar, permitindo que a aprendizagem saia do tradicional e seja atrativa aos olhos dos alunos. Além disso, ao utilizar esses métodos de ensino, o aluno consegue interagir de maneira proveitosa, visto que alguns demonstram dificuldades na disciplina de Inglês. O professor deve usar a seu favor as metodologias que permitam a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, trazendo “o contexto do mundo real para sala de aula” (Prescher, 2010, p. 30).

Tecnologias e jogos digitais nas aulas de língua inglesa

Ao longo dos anos, o processo educacional muda paulatinamente com o avanço da tecnologia. Atualmente, ferramentas surgidas com a era digital vêm se destacando e ganhando mais espaço, transformando as formas como o aprendizado de LI acontece dentro e fora de sala de aula (Nascimento; Santos; Silveira, 2019). O uso da tecnologia nas aulas de LI é cada vez mais frequente, visto que a tecnologia oferece muitas ferramentas que podem auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, estimulando o uso do Inglês de forma prática e interativa.

Conforme destaca Nascimento, Santos e Silveira (2019), o uso de ferramentas digitais para o ensino de línguas estrangeiras é essencial, pois se destaca pela viabilidade de propiciar a aplicação de materiais autênticos. Além disso, possibilita a prática da comunicação, fala, leitura, escrita e compreensão dos alunos, permitindo também que eles desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma autônoma e divertida.

Outrossim, a internet também oferece uma variedade de recursos para enriquecer as aulas de LI. Os professores podem utilizar sites de aprendizagem online, onde os alunos podem encontrar exercícios, áudios, vídeos e material de leitura para complementar o conteúdo

aprendido em sala de aula. Além disso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs) estão sendo utilizadas para incentivar os alunos a interagirem nas aulas de Inglês, sobretudo através do uso de Internet, TVs e computadores nas aulas.

Se faz necessário observar que o uso das TICs aumentou devido ao distanciamento social que foi ocasionado pela pandemia da COVID-19. Os professores tiveram que se adaptar, e o ensino remoto passou a ser prioridade nas aulas, obtendo as tecnologias digitais como principal fundamento para que o ensino se concretizasse. Diante da imensa importância das ferramentas tecnológicas para o novo contexto educacional que estamos vivendo, surge a necessidade de se entender como estão sendo utilizadas essas ferramentas e de que forma esse avanço tecnológico tem auxiliado professores no ensino-aprendizagem dos alunos, especificamente nas aulas de LI.

No entanto, é importante lembrar que o uso da tecnologia nas aulas de LI não deve substituir as atividades tradicionais, como a interação oral e a leitura de textos autênticos. A tecnologia deve ser utilizada de forma complementar e integrada ao currículo, de modo que venha maximizar o aprendizado dos alunos, como uma ferramenta valiosa para estimular a prática e a vivência de LI de forma autônoma e interativa. Esse argumento pode ser reiterado seguindo o pensamento de Nascimento, Santos e Silveira (2019):

o uso da tecnologia não envolve necessariamente o desenvolvimento de novas formas de construir o conhecimento, podendo reproduzir as mesmas práticas da sala de aula tradicional, tais como o uso de memorização, repetição, cópia, tradução desenvolvida de forma descontextualizada, dentre outros aspectos (Nascimento; Santos, Oliveira, 2019, p. 56).

Vale salientar que, as TICs já se mostraram indispensáveis para o ensino e estão cada vez mais presentes na realidade escolar. Com eles, é possível trabalhar metodologias ativas condizentes com a rotina de crianças e jovens, que estão familiarizados com os aparelhos tecnológicos em suas atividades diárias. Deste modo, Cortelazzo (1996) discute acerca da contribuição da tecnologia na aprendizagem. Segundo seu pensamento,

O uso das TIC no ambiente escolar como formas de mediação pode contribuir para melhorar a aprendizagem devido à versatilidade de linguagens envolvidas. Elas podem ser usadas para integrar vários conteúdos, ensinando, revisando, corrigindo e reforçando conhecimentos, usando diferentes tipos de representações que são trabalhadas por diferentes estilos de aprendizagem e diferentes talentos. Isso porque revestem os processos educativos com movimentos, cores, sons, emoções, relacionamentos com pessoas e dados concretos, além de permitirem que a aprendizagem se constitua por meio de outras abordagens (Cortelazzo, 1996, p. 57).

Em suma, a tecnologia e os dispositivos tecnológicos vieram agregar no contexto escolar, permitindo um novo olhar e novos caminhos para a aprendizagem. Diante dessa perspectiva, a construção do conhecimento deve estar alinhada ao uso das TICs, especialmente nas aulas de Inglês, de modo que venha contribuir com as dificuldades no idioma e permitir a interação com os alunos.

Contexto da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, pesquisa de campo, e qualitativa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), pesquisas de caráter exploratório têm como intuito promover maior proximidade com o problema, podendo tornar mais compreensível o projeto que

pode ser construído com base em hipóteses ou intuições. Sendo assim, esta pesquisa busca deixar claro os benefícios do uso de tecnologias e jogos nas aulas de LI.

Ademais, caracteriza-se como pesquisa de campo, por objetivar conhecimentos acerca de um problema e buscar comprovar hipóteses, além de descobrir novos fenômenos. Com isso, a pesquisa busca novos fundamentos para o ensino de idiomas, sobretudo comprovando os argumentos com base nas experiências do estágio supervisionado. Além disso, é qualitativa, por buscar interpretar os fenômenos que ocorrem no ambiente provedor dos dados (Prodanov; Freitas, 2013). Nesse caso, o ambiente provedor dos dados será a escola, responsável por dispor de ferramentas para a efetivação das atividades, que serão os dados coletados pelas estagiárias durante o período de regência.

Adicionalmente, o estágio supervisionado é um componente curricular do curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, disponibilizado obrigatoriamente no oitavo período do curso. Dessa maneira, a discussão de teorias e produção de atividades teve início no mês de março, sendo finalizado no início de abril para que as observações das aulas na escola pudessem ser realizadas.

As observações das aulas da professora supervisora da escola iniciaram no mês de abril, contribuindo decisivamente para a formação docente das estagiárias. A partir dessa prática, foi possível avaliar o nível de Inglês da turma, bem como a interação deles nas aulas. Assim, facilitaria na produção dos planos de aula para as regências. Sob essa perspectiva, foi realizada a produção dos planos de aula para que as regências pudessem ser efetuadas. Levou-se em consideração a disponibilidade dos recursos que posteriormente seriam utilizados, bem como a realidade dos alunos e quais objetivos seriam alcançados.

A dupla de estagiárias se dividiu para a produção dos planos de aula, que estava sob a orientação do professor formador, responsável por ministrar o componente curricular de Estágio Supervisionado II. No que se refere às reflexões acerca das experiências de estágio, estão dispostas nessa pesquisa, por meio dos resultados obtidos a partir da aplicação de jogos e tecnologias durante as aulas.

Ademais, os dados foram gerados no contexto de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. As regências ocorreram nos meses de maio e junho, na turma de 8º ano do Ensino Fundamental: anos finais. O nível de Inglês dos alunos era básico, sendo possível observar que eles não possuíam espontaneidade na comunicação em LI, permitindo que as estagiárias usassem diferentes abordagens na elaboração dos planos de aula.

A turma possuía 32 alunos, mas apenas 23 atuantes na sala de aula. A sala de aula possui tamanho razoável e disponibiliza carteiras em quantidade suficiente para a turma. A mesa para o professor e quadro branco também estão disponíveis, sendo o último elemento essencial nas aulas. As estagiárias dividiram-se entre as atividades durante o período de regência, visto que eram 90 minutos de aula. No que concerne a interação entre os alunos, alguns destacavam-se por participarem mais, outros permaneciam calados.

A turma destacava-se na escola por ter alunos agitados, e por manterem-se dispersos e fazer o uso de celular. Observou-se também durante as regências a desmotivação na realização das atividades no livro didático, outro ponto que foi levado em consideração na elaboração dos planos de aula. Alguns não levavam o material didático, nem produziam as atividades enviadas para casa, afetando diretamente no processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades apresentadas acima, visualizou-se a aprendizagem dos alunos, por meio das atividades aplicadas. Indubitavelmente, alguns não interagiam como planejado, mas a maioria contribuiu de modo positivo durante as aulas. As atividades por possuírem um viés gamificado, geram euforia nos alunos, estes que já eram agitados. Contudo, obtiveram êxito nas atividades, bem como na prática nas habilidades linguísticas promovidas no decurso.

Na próxima seção, analisamos algumas atividades desenvolvidas no decorrer do período de estágio, evidenciando como os estudantes se engajaram em cada uma, corroborando, assim, as discussões sobre a relevância de inclusão de jogos digitais no planejamento e, consequentemente, no ensino de línguas.

Analisando os resultados: *game on* nas aulas de língua inglesa

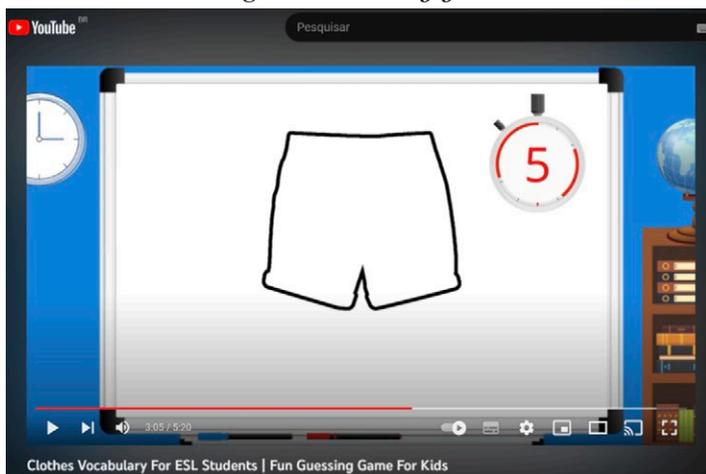
Discorreremos, nessa seção, sobre os resultados dessa pesquisa. Dessa forma, apresentaremos as questões ora analisadas, bem como os jogos selecionados no planejamento das aulas. Em seguida, sob à luz do aporte teórico deste trabalho, analisaremos o feedback dos alunos, de modo que possamos assegurar-nos nos argumentos teórico-práticos e concluir as reflexões acerca das práticas pedagógicas contempladas durante o decurso.

Durante o período de regências, optou-se por uma didática de ensino mais interativa, à luz do pós-método no ensino de línguas, discutido por Kumaravadivelu (2003). Desse modo, as habilidades linguísticas de fala, escuta, escrita e leitura puderam ser desenvolvidas através das atividades propostas. Sendo assim, no decorrer das experiências, alcançava-se o objetivo traçado pelas estagiárias, de promover o uso da língua através dos jogos selecionados.

Para uma compreensão efetiva dos resultados obtidos nessa pesquisa, observamos as atividades supracitadas, bem como a metodologia de ensino utilizada pelas professoras em formação inicial. Durante a elaboração dos planos de aula, levou-se em consideração a faixa etária dos estudantes, além da quantidade de alunos na sala. Estes, mostraram-se atentos durante atividades que envolvem jogos e/ou brincadeiras através das TICs, e se tratando de uma turma numerosa, tornava-se mais fácil dividi-los em grupos, e assim realizar as atividades.

No que concerne ao primeiro dia de regência, não foi aplicada nenhuma atividade de cunho lúdico, visto que se tratava de uma aula introdutória para promover o contato das estagiárias com os alunos. Na segunda aula, foi possível inserir as ferramentas citadas no decorrer dessa pesquisa, como é possível observar no anexo a seguir:

Figura 1. *Guessing game*



Fonte: retirado do *YouTube* (2020)

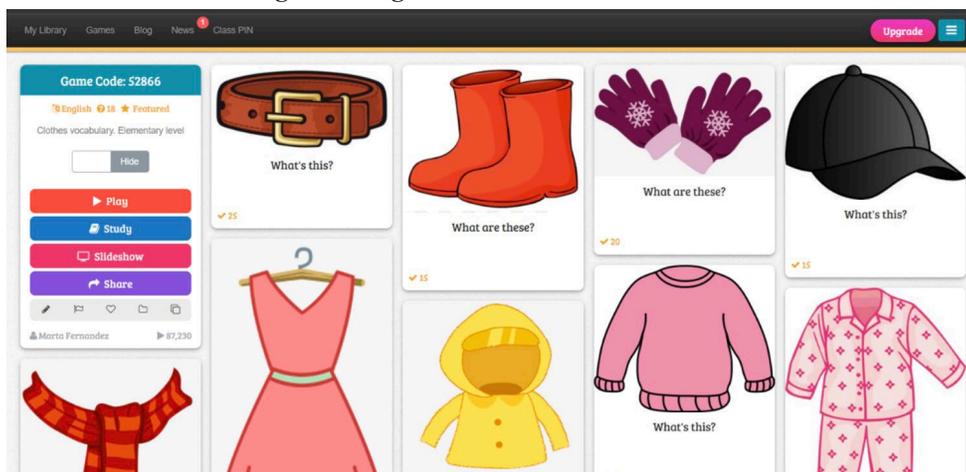
A priori, a proposta para essa aula consistia em um jogo de adivinhação sobre o conteúdo de roupas. Dessa forma, como discute Rolim (2008), o lúdico contribui para o enfrentamento das dificuldades, es-

pecialmente no processo de aprendizagem de LI. Além disso, através das TICs, os alunos participaram ativamente da aula, por meio da interação com a tecnologia. As estagiárias optaram por um vídeo pré-disponibilizado no *YouTube*, que possuía propostas desafiadoras aos alunos, como cronometrar o tempo e adivinhar o objeto desenhado.

Além disso, a partir da leitura dos estudos de Kapp (2012), foi possível compreender a aplicação da gamificação nas aulas. Desse modo, os objetivos traçados na escolha dessa atividade foram atingidos, através das regras, desafios, recompensas e pontos distribuídos aos vencedores da dinâmica. Ademais, observou-se a euforia nos alunos durante a execução, visto que estavam interessados em participar e contribuir na atividade, mesmo com dificuldades na pronúncia das palavras.

Dessarte, Kasdorf (2013) contribui para a nossa análise sobre o uso de imagem e vocábulo em atividades, promovendo aprendizagem por meio da associação. Isto posto, a atividade selecionada para a terceira regência também abordava o conteúdo de roupas, propiciando, mais uma vez, o uso de tecnologia e jogos durante a aula.

Figura 2. Jogo *Baamboozle – Clothes*



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

Sob o viés de práticas sociais (Kleiman *et al.*, 2019), recorreremos às tecnologias como ferramenta primordial no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Neste caso, utilizamos o *Baamboozle*, um site cuja proposta são jogos para aulas de LI. Além disso, é possível editar os jogos já existentes na plataforma, bem como elaborar o jogo de acordo com o conteúdo/objetivo a ser atingido pela aula. Vale salientar que alguns recursos extras disponíveis na plataforma são bloqueados para usuários *premium*, porém não altera a efetividade da atividade.

Outrossim, as estagiárias optaram por um material já disponibilizado no site, visto que os vocábulos existentes nos jogos foram os mesmos utilizados na explanação do conteúdo. Então, para que os alunos pudessem participar da aula, foi necessário a utilização da sala de vídeo da escola. Contávamos com uma TV, computadores, um quadro branco e cadeiras, tornando flexível a aplicação da atividade. Vale ressaltar que, mesmo com os aparatos tecnológicos da escola, optamos por levar o nosso notebook de uso pessoal, sendo o acesso à Internet um dos motivos para tal.

Seguidamente, mesmo que a escola dispusesse de Internet, o acesso era escasso e lento. Dessa forma, as estagiárias fizeram uso de Internet móvel, desempenhando a execução da atividade. Ao projetar o material para TV, os alunos que já estavam divididos em dois grupos, tinham por objetivo adivinhar o nome da peça de roupa a partir da imagem apresentada. A própria plataforma disponibiliza a pontuação das equipes, tornando mais prático para as professoras, bem como promovendo o uso de gamificação e ludificação.

Não obstante, outra plataforma foi utilizada com o mesmo viés, desta vez com um conteúdo gramatical, passado simples e passado contínuo. Dessa forma, o *Wordwall*, que é um site para criar lições das mais diversas formas, foi aplicado em forma de questionário para os alunos.

O site também possui um limite para usos gratuitos, além de ser fácil para edição e possuir benefícios como tabela de pontuação, contagem regressiva e alternativas.

Figura 3. Questionário no *Wordwall* sobre passado simples e passado contínuo

The screenshot displays the Wordwall interface for a grammar quiz. At the top, the Wordwall logo and navigation links are visible. The main content area features a video player with a lasagna image and a question: "She _____ the lasagna while I _____ TV." Three options are shown: A (cooked / was watching), B (was cooking / was watching), and C (were cooking / watched). The interface includes a timer (0:05), a progress indicator (1 de 9), and a sidebar with various interactive tools like "Questionário", "Abra a caixa", and "Roda aleatória".

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

Mais uma vez, a sala de vídeo foi palco para execução de atividades que envolvem tecnologias. Desse modo, como discute Cortelazzo (1996), o uso de recursos tecnológicos em sala de aula permite integrar diversos conteúdos, fazendo uso de diferentes mecanismos, gráficos, cores e efetivando a aprendizagem a partir de outras abordagens. Por isso, o *Wordwall* contribuiu precisamente durante a aula, os alunos interagiram entre si e discutiram possíveis respostas, a partir do que compreenderam da explanação do conteúdo.

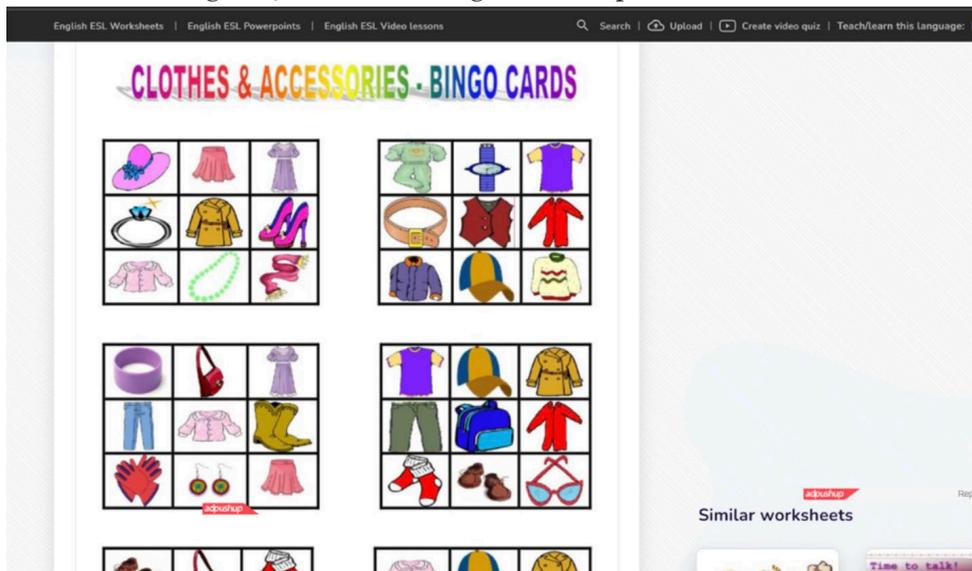
Mais uma vez, a sala de vídeo foi palco para execução de atividades que envolvem tecnologias. Desse modo, como discute Cortelazzo (1996), o uso de recursos tecnológicos em sala de aula permite integrar diversos conteúdos, fazendo uso de diferentes mecanismos, gráficos, cores e efetivando a aprendizagem a partir de outras abordagens. Por

isso, o *Wordwall* contribuiu precisamente durante a aula, os alunos interagiram entre si e discutiram possíveis respostas, a partir do que compreenderam da explanação do conteúdo.

Sob esse ponto de vista, usufruindo dos recursos pré-disponibilizados na plataforma, foi possível, mais uma vez, promover uma aula gamificada, dividindo os alunos em grupos e pontuando à medida que acertavam a resposta. Além disso, as estagiárias recompensaram a equipe vencedora com pontos extras, estimulando os alunos a participarem das atividades e provocando uma sensação positiva. Alves, Minho e Diniz (2014) citam sobre tais elementos fazerem parte da gamificação, que é uma metodologia ativa de ensino que engaja e permite que os alunos alcancem seus objetivos enquanto protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Uma próxima atividade foi aplicada, dessa vez sem uso de aparatos tecnológicos, resultando em um bingo adaptado para uso pedagógico. Esse jogo resultou em um dos dias mais proveitosos durante o período de regência, onde foi possível observar a maior participação dos alunos na aula. Tudo isso é resultado das aplicações de atividades lúdicas, conforme reitera Nunes (2004), permitindo que facilite o processo de ensino, bem como o progresso intelectual e moral do aluno. Observemos abaixo a disposição do jogo, cartelas com imagens de roupas e acessórios:

Figura 4. Cartelas do bingo sobre roupas e acessórios



Fonte: <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/general-topic/clothes-and-fashion/clothes-accessories-bingo-cards/61116> (2013)

Para a realização desta atividade, a turma foi dividida em trios, onde cada equipe possuía uma cartela. As estagiárias sorteavam os nomes de cada referido objeto, e as equipes marcavam em suas cartelas. Sendo assim, ganhava a equipe que marcasse toda a cartela, resultando em pontos para os alunos. Observou-se então um maior engajamento dos alunos na aula, visto que eles precisavam dialogar entre si para marcar a peça correta. Além disso, a pronúncia dos vocábulos era em língua inglesa, contribuindo para a prática do *listening* dos alunos.

Além dos elementos supracitados acerca do uso dos jogos, Prescher (2010) discorre acerca da forma natural de aprendizagem que a ludicidade propõe. Os alunos conseguem absorver o conteúdo programático por meio de dinâmicas que os envolve, motivando a cooperação entre eles e tornando a sala de aula um ambiente interativo. Dessa forma, ao aplicar o bingo na turma, as estagiárias tiveram um *feedback* “positi-

vo”, onde os alunos revisaram o conteúdo através de um jogo, simples e prático para elaborar.

Para a conclusão dos conteúdos de revisão, as estagiárias elaboraram um jogo de revisão com todos os assuntos abordados, seguindo o viés da gamificação (Kapp, 2012). Os elementos dos jogos utilizados nessa dinâmica consistem nas regras do jogo, recompensas para a equipe vencedora, níveis de dificuldade das perguntas e pontos às equipes que acertaram as perguntas. Algumas perguntas foram elaboradas, e a turma foi dividida em duas equipes, permitindo a realização da atividade.

Por fim, este jogo contribuiu, com êxito, à revisão dos conteúdos, bem como promoveu a socialização dos alunos. Desse modo, as estagiárias concluíram os dias de regência, marcados pelo uso das tecnologias digitais a favor da aprendizagem, além das propostas de atividades que envolvem elementos da gamificação. Por isso, os jogos possuem cunho pedagógico, e como visualizado, nem sempre precisa da mediação tecnológica, sendo necessário apenas adaptá-los para a realidade da turma e do objetivo que queira ser alcançado.

Considerações finais

Ao final do presente artigo, chegamos à conclusão de que a inserção dos jogos utilizados em sala de aula contribuiu para interação dos alunos com as atividades propostas. As atividades aplicadas obtiveram efetividade, bem como engajamento dos alunos durante a execução, visto que alguns alunos se sentem desmotivados nas aulas de Inglês. Dessa forma, os jogos propiciaram um ambiente interativo e dinâmico.

As atividades lúdicas serviram como uma aliada nas aulas de Inglês, sendo benéfico tanto na prática das atividades de fixação que foram

ministradas, quanto como componente avaliativo. Os jogos estimularam o engajamento oral, físico e de escrita dos alunos durante a realização, e por isso, permitiram que os alunos entendessem que a língua inglesa faz parte do seu cotidiano.

Outrossim, o uso de jogos pedagógicos nas aulas de Inglês vai além da diversão, pois contribuem e promovem na evolução do raciocínio lógico do aluno, bem como sua evolução intelectual e mental. Notamos que as dinâmicas usadas em sala foram essenciais para a socialização de alguns alunos, por trazerem descontração e leveza para as aulas. Além disso, o uso dos jogos desviou um pouco da forma tradicional de ensino, que se baseava apenas no uso do livro didático.

Com base em nossa experiência e na análise ora realizada, constatamos que os jogos e as tecnologias digitais podem integrar o planejamento de aulas de línguas frequentemente, e que os docentes devem incluir, sem restrição, jogos em suas ações pedagógicas, não unicamente como ferramenta ou maneira de lecionar, mas, sim, com a convicção da sua relevância para a construção íntegra do aluno.

Em síntese, o ressaltamos que o estágio se fez e se faz imprescindível na formação docente inicial, visto que permite o contato direto dos licenciandos com a realidade escolar nas aulas de LI, nos levando a vivenciar o processo de ensino-aprendizagem sob uma ótica crítico-reflexiva em turmas de escola pública. Assim, asseguramos que o ensino de Inglês de modo significativo institui um fator relevante para que qualquer indivíduo inserido no meio social possa ter admissão ao mundo cultural e digital.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ALVES, L. R. G; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.
- CORTELAZZO, I. B. C. *Redes de comunicação e educação escolar: a atuação de professores em comunicações telemáticas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- HELFER, F. *Os jogos digitais como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa*. 2015. 33 f. Monografia (Graduação em Letras), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.
- FRIGOTTO, A.; MOTTER, R. *O uso significativo dos jogos na aula de inglês*. Secretaria de Educação do Paraná: Paraná, 2008. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_alice_rech_frigotto.pdf >. Acesso em: 03 jan. 2024.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3a ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- KASDORF, Luíza. *Jogos no ensino de línguas estrangeiras*. 2013. 57 f. Monografia (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: < https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/18995/2/CT_CELEM_2012_1_04.pdf >. Acesso em: 03 jan. 2024.
- KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- 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. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge, 2012.

NASCIMENTO, A.; SANTOS, G.; SILVEIRA, T. Letramentos digitais e a formação inicial de professores: entre ser discente e tornar-se docente. *Revista (con)textos linguísticos - letramentos e educação linguística*, v. 13 n. 26, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27607> >. Acesso em: 06 jun. 2023.

NUNES, A. *O Lúdico na aquisição da segunda língua*. Curitiba, 2002.

PIMENTA, S. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S.; LIMA, M. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESCHER, E. *Jogos e atividades para o ensino de Inglês: the book of activities and games*. Barueri, SP: DISAL, 2010.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico*. 2ed. Novo Hamburgo, RS, 2013.

RAMOS, D.; OLIVEIRA, M. Jogos digitais e aprendizagem da língua inglesa em contexto não escolar: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Temática*, n. 02, p. 230-246, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/62262/35101> >. Acesso em: 06 jun. 2023.

ROLIM, A.; GUERRA, S.; TASSIGNY, M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. Disponível em: < https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf >. Acesso em: 03 jan. 2024.

Recebido em: 05/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



Relato de experiência: utilização do aplicativo *Podcasters* no Ensino da Língua Espanhola

Relato de experiencia: uso de la aplicación *Podcasters* en la Enseñanza del Español

 Isabela Cristina Tavares da Silva

 Márcia Gomes de Barros

Resumo: O presente trabalho apresenta um relato de experiência propondo uma análise do gênero *podcast* na aula de língua estrangeira, ao mesmo tempo que destaca o potencial didático do aplicativo *Podcasters* no contexto do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Por meio deste aplicativo, que atualmente está integrado à plataforma *de streaming Spotify*, o discente adquire a capacidade de elaborar seu próprio *podcast* no ambiente escolar. O escopo deste estudo visa a apresentação deste recurso como uma ferramenta pedagógica de múltiplas facetas, a ser incorporada ao cenário educacional, consequentemente evidencia a trajetória de desenvolvimento deste gênero, culminando em sua consolidação contemporânea na sala de aula.

Palavras-chave: Gênero *podcast*; aplicativo *Podcasters*; Ensino Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Resumen: El presente trabajo ofrece un informe de experiencia proponiendo un análisis del género *podcast* en la clase de lengua extranjera, al mismo

Isabela Cristina Tavares da Silva. Doutora em Letras (UFPE); Professora Substituta na Universidade Estadual da Paraíba; E-mail: isabela.ctsilva@gmail.com

Márcia Gomes de Barros. Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba; Email: marcia.barros@aluno.uepb.edu.br

tiempo que destaca el potencial didáctico de la aplicación Podcasters en el contexto de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE). A través de esta aplicación, que actualmente está integrada en la plataforma de streaming Spotify, el estudiante adquiere la capacidad de elaborar su propio podcast en el entorno escolar. El alcance de este estudio tiene como objetivo presentar este recurso como una herramienta pedagógica de múltiples facetas que debe ser incorporada en el ámbito educativo, la evolución de este género, culminando en su consolidación contemporánea en la clase.

Palabras clave: Género *podcast*; aplicación *Podcasters*; Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE).

Introdução

Na área de Ensino de Língua Estrangeira (ELE), buscamos a melhor maneira de ingressar os conteúdos aos alunos com o intuito de desenvolver as habilidades, em especial as habilidades de compreensão e produção oral dos docentes, por meio dos recursos tecnológicos que estão presente em suas vidas cotidianas. Pesquisas desenvolvidas no ambiente educacional brasileiro, dentre eles destacam-se os estudos de Loresent (et. all. 2021) e Tumolo (2014), demonstram a eficácia na utilização dos recursos tecnológicos na aprendizagem de uma segunda língua.

Sendo assim, este estudo visa apresentar uma proposta didática dinâmica com o auxílio da ferramenta *Podcasters* da *Spotify* na produção do gênero virtual *Podcast* com o objetivo de analisar o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compensação oral em língua espanhola. No segmento deste artigo, apresentamos como problema a possibilidade de estimular o ensino de língua espanhola com a utilização do aplicativo *Podcasters* para avaliar o desenvolvimento dos alunos na habilidade oral, com os objetivos de discutir o uso do apli-

cativo *Podcasters* no desenvolvimento da produção oral para estudantes de língua espanhola do Ensino Médio, bem como apresentar um panorama histórico do uso do gênero *Podcast* para o ensino de língua estrangeira, finalizando com uma sugestão didática para aplicação do app *Podcasters* na sala de aula de E/LE.

Tal proposta é caracterizada como um estudo de caso, pois já foi aplicada no contexto de formação da pesquisadora e empregará a metodologia da Análise de Conteúdo. Ao realizar a aplicação com 15 alunos do 3º ano do Ensino Médio, nenhum deles teve dificuldades encontradas no âmbito da ferramenta nem na execução da atividade. Quanto aos 17 alunos do 2º ano do Ensino Médio, 5 deles tiveram dúvidas e enfrentaram dificuldades ao executar a atividade, mas todos conseguiram entregá-la.

Utilização do gênero virtual *Podcasts* para o ELE com o auxílio da ferramenta *Podcasters*

No intuito de aprofundar nossa compreensão sobre a integração do gênero *podcast* no cenário educacional, empreenderemos uma análise retrospectiva sucinta de seu desenvolvimento histórico. Ao examinar os fundamentos da nomenclatura “*Podcast*”, a junção dos termos “*pod*” e “*ipod*” remete à expressão inglesa “*Personal*” ou “*Demand*”, traduzindo-se como “pessoal sob demanda”, enquanto o sufixo “*cast*” provém de “*broadcast*”, significando “transmissão” (Falcão; Temer, 2019). Essa interpretação ressalta a natureza flexível e sob demanda do *Podcast*, algo que é potencializado pelas capacidades de os reprodutores de MP3 em múltiplos dispositivos estabelecerem uma ligação entre a reprodução e a gravação de conteúdo *Podcast* e diversos aparelhos, conferindo-lhes versatilidade para a realização dessas tarefas em

diversas circunstâncias e momentos do cotidiano, com um foco particular na produção oral (Freire, 2013b, p. 47 *apud* Freire, 2017).

Esse gênero surgiu há pouco mais de uma década, sendo utilizado pela primeira vez em 2004, no jornal *The Guardian*, pelo jornalista inglês Ben Hammersley (Jain; Hashmi, 2013 *apud* Tumolo, 2014), sendo possível acessar através de *websites* que disponibilizam os *podcasts* ou nas plataformas digitais de *streaming* de áudios como *Spotify*, *Castbox*, *Google Podcast*, *Apple Podcast*, etc. (Hasan; Hoon, 2013 *apud* Tumolo, 2014). Neste sentido, com a popularização desses aplicativos, atualmente é possível que qualquer usuário comum de internet produza seu próprio *podcast*, logo:

Podem ser usados para o processo ensino/aprendizagem de LE, uma vez que estão disponibilizados na Internet em várias línguas. Por se constituírem material de áudio autêntico, passam a ser recurso eficaz para a compreensão da língua-alvo falada por nativos (com seus diferentes sotaques e pronúncias), permitindo aumentar a amplitude de reconhecimento dos sons da língua e, assim, desenvolvendo a compreensão oral de aprendizes. Além da compreensão oral, a produção oral pode ser desenvolvida, à medida que os aprendizes podem criar e publicar seus próprios podcasts, como uma (Tumolo, 2014, p. 231).

No contexto pós-pandemia, observamos um cenário educacional no qual tanto alunos quanto professores tiveram que aumentar significativamente sua presença e interação com a internet. Isso resultou na necessidade de incorporar tecnologias de forma central nas salas de aula, impulsionando uma demanda por estratégias de ensino mais dinâmicas. Nesse ambiente, os discentes se viram obrigados a abraçar o uso contínuo das ferramentas tecnológicas, adaptando-se de maneira fundamental a essa nova realidade.

Em uma entrevista com a professora Laura Tolomei para o livro *Confluência Entre Textos, Tecnologias e Educação*, foi destacada sua contribuição de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem de línguas, tornando-se uma ferramenta indispensável nas práticas pedagógicas. A professora enfatizou: “aprender uma nova segunda língua requer uma metodologia dinâmica que abranja os sentidos numa quase totalidade” (Tolomei *et al.*, 2019).

Nessa perspectiva, podemos utilizar o gênero discursivo *Podcast* juntamente com o programa de gravação e edição *Podcasters*, produzido pela empresa da *Spotify*, com o auxílio de outras tecnologias digitais para desenvolver um plano de didático-pedagógico que possa abranger o cenário atual nas salas de aula e a realidade dos alunos em sua vivência diária no âmbito virtual. Além disso, a BNCC apresenta este gênero virtual textual como uma maneira dos alunos desenvolverem em sala de aula “a habilidade oral, produção artística, formação e análise de opinião, procedimentos de investigação e pesquisa”, entre outros, conforme mostra o trecho a seguir:

Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.) (BRASIL, 2018, p. 516).

Sendo assim, visando as considerações da professora Laura Tolomei (2019), este trabalho pretende apresentar uma proposta didática dinâmica utilizando o app *Podcasters*, a ferramenta digital *Youtube* e

demais TDICs apresentadas no plano de aula com o intuito de utilizar um aplicativo sem finalidades pedagógicas, porém favorável para a utilização com este fim, com o com o propósito de analisar a evolução dos alunos referente à competência oral nas turmas do Ensino Médio.

Plano de aula aplicado na turma do 2° e 3° ano do Ensino Médio de Escola Privada com algumas adaptações

Plano de aula

ESCOLA	DESCRIÇÃO DO GRUPO 2° e 3° anos	NÍVEL DE ESPANHOL Nível (B2)
PROFESSOR(A) Márcia Gomes de Barros	DATA DA AULA 06/06/2023	DURAÇÃO DE AULA 50 minutos

1. Tema

Produção de um *Podcast*

2. Objetivos

2.1 Geral

Avaliar o desenvolvimento da oral da língua espanhola dos alunos;

2.2 Específicos

Introduzir o gênero *Podcast* no Ensino da língua espanhola;

Avaliar o desenvolvimento dos alunos na competência oral.

3. Conteúdos

3.1 Compreensão da ferramenta *Podcasters*;

3.2 Demonstração das 30 curiosidades do País Uruguai;

3.3 Produção de um *Podcast*.

4. Desenvolvimento

TEMPO DA ATIVIDADE	METODOLOGIA	DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	AVALIAÇÃO
10min	Apresentar a plataforma <i>Podcasters</i> e mostrar um vídeo da tela do celular demonstrando como faz login e cria um cadastrado.	Compreensão Oral;	
20 min	Mostrar o vídeo no YouTube sobre “30 curiosidades sobre o País Uruguai”;	Compreensão Oral;	Será avaliado a entrega da atividade respeitando as regras: Se apresentar em espanhol e descrever pelo menos 3 curiosidades sobre o Uruguai dos 30 mostrados em sala;
15 min	Demonstrar um exemplo de um <i>Podcast</i> pelo <i>Spotify</i> (mostrar o ritmo da voz, tom...);	Compreensão Oral;	Será feita uma análise interna da evolução nas falas em espanhol dos estudantes.
5min	Tirar as dúvidas que ainda restar.		

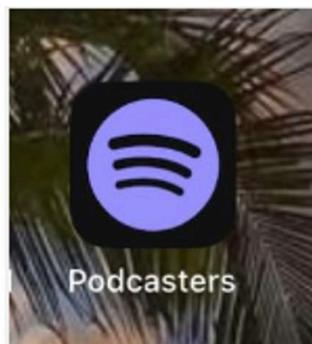
5. Recursos didáticos

- Quadro;
- Lápis de cor;
- Notebook;
- Televisão;
- App do *Spotify* e o *Podcasters*.

6. Referências

30 CURIOSIDADES SOBRE O URUGUAI - PAÍSES #20. Canal das Curiosidades. YouTube, 14 de fev. de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eyA2wqq3ERo>>. Acesso em: 06 de jun. de 2023.

7. Anexos



Foram eleitas tais plataformas em virtude de sua praticidade e facilidade de manipulação. O vídeo disponibilizado no *YouTube* apresentou-se breve e autoexplicativo, enquanto a plataforma de *Podcast*, ao ser acessada após o processo de cadastro, imediatamente exibiu a opção para gravação de áudio, oferecendo a indicação de incluir uma trilha sonora. Cabe salientar que no mesmo canal do *YouTube*, múltiplos vídeos de diversos canais discorrem acerca de curiosidades relacionadas ao país Uruguai. Adicionalmente, além da plataforma de áudio previamente mencionada, pode-se empregar a *Podcast App*.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, buscamos explorar estratégias inovadoras no campo do Ensino de Língua Estrangeira (E/LE), com o objetivo não apenas de introduzir conteúdos de maneira eficaz aos alunos, mas também de desenvolver habilidades fundamentais, especialmente aquelas relacionadas à compreensão e à produção oral. Destacamos a relevância dos recursos tecnológicos presentes no cotidiano dos docentes como ferramentas essenciais nesse processo, uma perspectiva respaldada por pesquisas, incluindo os estudos de Loresent (*et al.*, 2021) e Tumolo (2014), que evidenciam a eficácia da utilização desses recursos na aprendizagem de línguas estrangeiras.

É notável, neste ponto, que, com a expansão da tecnologia, os aplicativos tornaram-se cada vez mais populares entre os estudantes. Nessa perspectiva, o app *Podcasters* se destaca como uma ferramenta capaz de auxiliar os alunos no desenvolvimento da habilidade oral em língua estrangeira, ao mesmo tempo em que facilita o trabalho do professor na análise da evolução do discente nessa competência. Portanto, é importante apresentar este plano de aula aos docentes, pois ao longo do artigo demonstramos e enfatizamos o quanto o gênero virtual *Podcast* é eficaz no Ensino de Língua Estrangeira (E/LE), especialmente no ensino básico, com o auxílio do app *Podcasters*.

Em síntese, os resultados obtidos indicam que a abordagem proposta, utilizando o *Podcasters* da *Spotify*, pode ser uma ferramenta valiosa no desenvolvimento da habilidade oral em língua espanhola, demonstrando potencial para ser incorporada de maneira eficaz no contexto educacional. Esta pesquisa, ao oferecer uma análise crítica das experiências vivenciadas, contribui para o avanço contínuo do

ensino de línguas estrangeiras, incentivando a exploração de novas metodologias e recursos tecnológicos para aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, reforçamos a importância de integrar práticas inovadoras e tecnológicas no Ensino de Língua Estrangeira, promovendo uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas.

Referências

FREIRE, Eugênio Pacceli Aguiar. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. *Educação em Revista*, Marília, v.18, n.2, p. 55-70, Jul.-Dez., 201. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7414/4685?authuser=0>> Acesso em: 12 de out. de 2023.

FALCÃO, Bárbara Mendes; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. O podcast como gênero jornalístico. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belém - PA – 2 a 7/09/2019*. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnpkceplbjecokpcklhj/https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1367-1.pdf>> Acesso em: 12 de out de 2023.

LORENSET, Caroline Chioquetta; TUMOLO, Celso Henrique Soufen; BENDER, Marinho Cristiel. O uso de vídeos e histórias digitais como recursos digitais na sala de aula de inglês como língua estrangeira. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 728-741, jun. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79513>>. Acesso em: 28 out. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79513>.

TOLOMEI, Cristiane Varrete; SOUZA, Fábio Marques de; JUNIOR, José Veranildo Lopes da Costa; VICENTE, Renata Barbosa. *Confluências entre textos, tecnologias e Educação*. São Paulo: Mentis abertas, 2019, 152 p.

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 66, p. 203-238, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ides/a/wCzzbBnyFBykGpR6qjJyFC/?format=pdf>>. Acesso em: 29 de out. de 2023.

Recebido em: 16/01/2024

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



A gramática descritiva como ponto de partida para a compreensão das variações linguísticas

Descriptive grammar as a starting point for understanding linguistic variations

 Priscila Nunes Brazil

 Luana Raissa

 Alice Cristine Araújo Costa Santos

Resumo: O propósito central deste trabalho é analisar a gramática descritiva como fundamento para compreender as diversas manifestações plurais da língua. A pesquisa focaliza a variação linguística como uma expressão cultural e social sistematizada, examinada minuciosamente pela sociolinguística. Os objetivos específicos envolvem a comparação entre a gramática normativa e descritiva, destacando abordagens e definições por meio de exemplos ilustrativos. Além disso, busca demonstrar como o ensino da gramática tradicional nas escolas pode dificultar a aprendizagem linguística dos alunos e investigar, sob uma perspectiva histórica, as transformações na língua portuguesa, considerando influências externas e internas no modo de expressão e fala. Para fundamentar teoricamente, o trabalho destaca renomados linguistas, como Perini (2005; 1997) e Bagno (2002; 2004; 2007; 2009) e demais autores com materiais digitais, abordando a evolução da língua e sua heterogeneidade, re-

Priscila Nunes Brazil. Mestranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração Estudos Linguísticos.

Luana Raissa. Graduanda em Letras-Português (UEPB).

Alice Cristine Araújo Costa Santos. Graduanda em Letras-Português (UEPB).

fletindo no comportamento linguístico dos usuários e permitindo-lhes desenvolver uma identidade de fala própria. Assim, o método adotado é qualitativo e bibliográfico. Conclui-se que essa abordagem é crucial para a compreensão da língua, enriquecendo positivamente a linguagem humana, e reconhecendo a diversidade linguística como parte integrante da comunicação.

Palavras-chave: Gramática descritiva. Variação linguística. Língua Portuguesa.

Abstract: The central purpose of this work is to analyze descriptive grammar as a foundation for understanding the various plural manifestations of the language. The research focuses on linguistic variation as a systematic cultural and social expression, meticulously examined by sociolinguistics. Specific objectives involve comparing normative and descriptive grammar, highlighting approaches and definitions through illustrative examples. Additionally, it seeks to demonstrate how traditional grammar teaching in schools can hinder students' linguistic learning and investigate, from a historical perspective, transformations in the Portuguese language, considering external and internal influences on modes of expression and speech. The work theoretically underpins renowned linguists such as Perini (2005; 1997) and Bagno (2002; 2004; 2007; 2009) and other authors with digital materials, addressing language evolution and its heterogeneity, reflecting on users' linguistic behavior and allowing them to develop their own speech identity. Thus, the adopted method is qualitative and bibliographic. It is concluded that this approach is crucial for understanding language, positively enriching human language, and recognizing linguistic diversity as an integral part of communication.

Keywords: Descriptive grammar. Linguistic variation. Language.

Introdução

O papel dos gramáticos consiste em discernir a verdadeira natureza da língua, um objeto de estudo complexo. Ao integrar conceitos da perspectiva normativa e descritiva, conforme proposto pela gramática tradicional, simplifica-se a análise desse objeto intrinsecamente heterogêneo para uma única forma: o uso correto da língua, tanto na fala quanto na escrita. No âmbito educacional, prevalece a abordagem do ensino desse uso, muitas vezes deixando de lado o entendimento mais abrangente da diversidade linguística, que se baseia no estudo mais descritivo e funcional da língua.

No século XIX, a pesquisa linguística passou a reconhecer a língua como um sistema multifacetado, rompendo com a ideia de enquadrá-la em um conjunto de normas. A linguística histórica, ao estudar as transformações linguísticas ao longo do tempo, revelou que algumas mudanças ocorreram devido ao uso oral, transformando o que era considerado errado em certo na época atual.

Ao observar a língua em uso, destacam-se exemplos sociais amplamente aceitos, mas que, pela perspectiva normativa, são considerados incorretos. Essa perspectiva revela que a língua é um objeto plural, em constante evolução, e que o agente dessa evolução ao longo dos séculos é o sujeito da comunicação: nós, sujeitos do discurso.

A visão prescritiva não admite múltiplas formas corretas no uso da língua, ao contrário da abordagem descritiva, que se concentra na gramática dos usos, analisando sistematicamente a língua em um momento específico. A linguística descritiva mostra que a língua, em sua variedade infinita, possui regras gramaticais específicas que divergem do português padrão e da tradição gramatical.

Este trabalho visa analisar como a gramática descritiva é crucial para a compreensão das variações linguísticas da língua portuguesa, partindo do estudo dos usos em diversos contextos, situações e regiões. Propõe uma possível redefinição dos objetivos do ensino de gramática em sala de aula, afastando-se do método tradicional e mecânico do sistema “acabado e pronto” da língua.

A metodologia utilizada é qualitativa e bibliográfica, embasada em obras de linguistas importantes para o estudo da abordagem funcional da língua, considerando uma perspectiva sociolinguística para o estudo das variações linguísticas. Este estudo desafia a visão restrita da língua no ensino, centrada na abordagem prescritiva, e destaca a variação linguística como objeto principal e objetivo de ensino para a compreensão da língua, contribuindo para a transformação do perfil cultural e socioeconômico educacional, combatendo o preconceito linguístico.

Gramática descritiva: fundamentos e princípios

A linguística vem se aperfeiçoando e se desenvolvendo nas últimas décadas, principalmente em terras brasileiras, na qual desde a década de 60 que ocorreu e está ocorrendo uma evolução de estudo da língua enquanto ciência, através de uma perspectiva diacrônica. Logo depois, na nossa época atual praticamente tem-se feito linguística entre cada indivíduo, sociedade ou região. Este fazer linguístico diz respeito ao uso da língua enquanto um sistema com vários subsistemas, os quais compõem primeiramente a aquisição da linguagem, depois as variações e evoluções da língua enquanto sistema mutável.

Durante este processo de mutações e estudos referentes à língua, trazendo este cenário para dentro do âmbito escolar, não é identificado no aprendizado ou nas próprias aulas de língua portuguesa, esta

perspectiva da língua a partir dos usos. Quando é dito sobre o ensino da língua da língua a partir dos usos, é justamente o contrário que é “ensinado” dentro da sala de aula: a percepção do certo ou do errado, tendo como principal alvo a língua como um sistema inerente ao indivíduo, levando em conta as prescrições do falar certo dentro das regras gramaticais, e o escrever corretamente, e se caso fugir da regra, não está falando português corretamente.

Isto torna o ensino de gramática e compreensão da língua completamente vago e confuso em alguns pontos, visto que se for analisar as normas dentro da gramática prescritiva, podemos encontrar alguma incoerência ou contradição, no que diz respeito aos conceitos dos fenômenos linguísticos, visto que é o indivíduo que manuseia a língua, o mesmo tem a liberdade de modificá-la quantas vezes quiser, em quaisquer situações de fala, permitindo sair da norma padrão que se tem (a que é ensinada justamente na escola) para uma variedade culta da linguagem, e com esta variedade culta é permitindo de fato alterá-la, modificá-la, sendo o indivíduo com seu ponto de vista criando o objeto, objeto este que é multifacetado.

Considerando a língua humana como um sistema heterogêneo e plural, ao empreender uma viagem pelo país, desde o norte até o sul, para explorar os modos de falar de cada região, notamos diferenças marcantes em aspectos sintáticos, fonéticos, semânticos, lexicais e pragmáticos. Embora existam similitudes, são as discrepâncias que se destacam, permitindo a classificação de cada modo de falar de acordo com sua região. Esse fenômeno constitui o estudo da variedade linguística no Brasil, um tema muitas vezes negligenciado nas

Levando em conta os estudos dos usos na nossa língua, é chegado ao questionamento do que se trata o estudo da gramática descritiva, e porque ela se opõe à gramática normativa na análise e principalmente, no

ensino em sala de aula, visto que a maioria da população brasileira, em geral alfabetizada, de certa forma consegue compreender a modalidade padrão e suas adequações na fala, mesmo que isso não seja perpassado para a escrita. Toda a população, a partir do nascimento, aprende primeiramente a linguagem coloquial na situação de fala, para partir para a linguagem padrão. Um gramático enquanto pesquisador da língua e suas variações, vai analisá-la a partir de seus usos em diferentes contextos e lugares, enquanto um gramático tradicional vai apenas considerar a forma fixa da construção das normas padrão da língua (o que é correto), e o que for externo não pertence à norma padrão, só existe no coloquial.

De acordo com Perini (2005, p. 37), um gramático tradicional ao analisar a frase: “(1) Os únicos três sobrinhos de Claudia moram juntos.” pode aprovar ou desaprovar com base no uso, mas nesse julgamento, todas as adaptações de fala são ignoradas. Se aprovada, considera-se em conformidade com a norma padrão, apenas por ter recebido aprovação de um gramático tradicional. Isso limita a aprendizagem sobre a língua, ocultando um objeto de estudo complexo, manuseado por diversas pessoas em diferentes lugares, cada uma com peculiaridades culturais, crenças, preferências, experiências sociais e linguísticas distintas. Portanto, é por meio da análise funcional da língua e de suas variações que a gramática descritiva se destaca.

Ao abordar a descrição da língua, estamos sugerindo uma análise abrangente da gramática e de como ela é examinada, estudada e aplicada em sala de aula. Nesse contexto, é possível explorar o ensino e a produção por meio da gramática descritiva, investigando como as expressões linguísticas e os diferentes falares contribuem para as variações linguísticas.

No senso comum, no que diz respeito ao conceito da língua portuguesa ou português, se refere a aquele ideal de pureza e perfeição, que ape-

nas os mais letrados ou escritores e poetas conseguiram e conseguem atingir, por isso é vista como uma língua “difícil”, ou disciplina “muito difícil”, e que o usuário da própria língua se atreve a dizer que não fala da forma “correta”. Revisitando o que foi analisado anteriormente, temos a norma culta da nossa língua, que deve ser estudada, analisada, descrita em detalhes junto com suas variações, tornando-a bem conhecida, com o intuito de se tornar enfim o que deve ser a base trabalhada e feita na escola, e a norma padrão, que é basicamente o que é imposto pela tradição gramatical. Revisitando Bagno, enquanto a norma padrão é um molde, como se fosse um modelo já pronto para usar, as variedades cultas são respectivamente vestidos prontos, com os quais você entra na loja, e escolhe qual melhor combina ou lhe convém.

Neste viés, pode-se concluir que são pouquíssimas pessoas tem acesso ou utilizam um único produto acabado e pronto de alta costura, resultando em poucos usuários que têm esse luxo de encomendar o modelo para usar, assim como existem pouquíssimos usuários da língua que são capazes de se apoderar da norma padrão e moldá-la, para transformá-la em um produto único e com um fim estético, enquanto a maioria das pessoas vão preferir obviamente comprar roupas já prontas, assim como vários usuários da língua vão manuseá-la para finalidades práticas de comunicação diária, que basicamente não terá nada a ver com o fim estético e padrão.

Por conseguinte, a língua terá sua forma totalmente heterogênea, se caso for considerar os falares de diferentes comunidades, regiões e estados do nosso país, visto que cada modo de falar terá uma característica e um modo próprio, teremos assim as variedades da língua. Por exemplo, se caso for considerar os falares de Recife ou Salvador por exemplo, é normalizado o uso do emprego da forma imperativa como forma verbal, referente à terceira pessoa: “venha cá”, “olha só”, “traz

isso”, “fala comigo”. Assim como, temos os usos dos pronomes-sujeito: na grande Recife temos o uso frequente do “TU”, o qual seguindo a norma padrão da gramática tradicional, levaria em conta as formas imperativas em segunda pessoa; enquanto no Rio de Janeiro ou em São Paulo, é utilizado o você, no qual levando em conta a gramática tradicional, deveria ser usado juntamente as formas imperativas em terceira pessoa. Com isso, já se percebe uma grande distância do que se fala e do que se faz com a língua, a partir de uma perspectiva descritiva, e o que a gramática tradicional cobra dos usuários (Bagno, 2002).

Ao explorarmos a análise mais aprofundada dos fatores que categorizam o falante, como idade, sexo, escolaridade e origem geográfica, entramos no âmbito da Sociolinguística. Essa disciplina se dedica a estudos que evidenciam a mutabilidade e variação da língua, influenciadas por fatores temporais, espaciais e sociais. Assim, a compreensão científica e descritiva das diversas estruturas e formas linguísticas não pode ser limitada a um único padrão fixo, resultando tanto do aprendizado ao longo da vida quanto do ensino escolar.

Ao abordar o ensino tradicional, a definição de sujeito como “um ser sobre o qual se faz uma declaração” revela uma visão limitada das funções do sujeito, negligenciando seus contextos, características morfológicas, sintáticas e semânticas. Ao analisar o enunciado “Nesta sala cabem duzentas pessoas”, a perspectiva tradicional identificaria “sala” como sujeito, mas uma análise linguística mais aprofundada reconheceria “duzentas pessoas” como o verdadeiro sujeito, sendo o termo sobre o qual o verbo concorda ou incide a predicação da oração (Bagno, 2007, p. 67).

Desse modo, encontramos algumas dificuldades na compreensão das definições trazidas pela gramática tradicional, as quais moldam nossa forma de analisar certos enunciados. É válido ressaltar, que é

importante considerar o estudo da gramática tradicional para entendimento da língua, porém não se pode aplicar este estudo como uma única forma de teoria linguística válida para compreensão do estudo sobre como funciona nossa língua, tampouco como pilar adequado e de base para o ensino escolar.

Abordagem contrastante: prescritivo VS descritivo

A língua nas suas grandes variações e manifestações, as análises trabalhadas não serão feitas em frases, enunciados ou palavras reclusas de formas isoladas, sem levar em conta os contextos utilizados. Seja toda, e qualquer manifestação da língua, seja ela escrita ou falada, é necessariamente um texto sendo expresso. É a partir do texto que toda linguagem humana parte, justamente porque é no texto o principal foco da interação conjunta, seja de forma variável ou invariável. Entretanto, a gramática tradicional se restringe a analisar frases orações ou períodos isolados, recuando o que há de mais fascinante, interessante e mágico dentro da linguagem para que se possa compreendê-la.

Além disso, cabe ressaltar que a gramática tradicional se preocupa exclusivamente com a linguagem literária escrita, com isso, todo o resto fica totalmente esquecido: o mundo da língua falada, com todas as suas posições, manifestações, especificidades e sua grande autonomia. Todo ser humano, enquanto ser humano em sociedade, fala mais do que escreve, e isso seja qual for sua ou escolaridade (letrado ou analfabeto). A língua é manuseada e modificada justamente no falar, não na escrita. Escrever obviamente é importante, e isso vem em uma crescente em nossa sociedade contemporânea, porém é válido verificar que este conhecimento é de outra natureza, assim como pilotar um avião, fazer tricô, aprender a dançar balé.

O ser humano não nasce sabendo das coisas, o conhecimento advém do estudo prolongado e consciente, até mesmo do contato, conversação, e do condicionamento mental e físico. Dito isso, é imprescindível nos estudos escolares, estudar e compreender a língua apenas em sua modalidade escrita, ou até mesmo na escrita literária, que é um uso estritamente pequeno da língua escrita, e que por si só é um estudo pequeno da língua (Bagno, 2007).

Ademais, a partir de uma abordagem prescritiva da língua dentro da sala de aula, tem – se a perspectiva que tudo que escrever e principalmente, o que falar, se fugir da forma de ensino tradicional da língua, está errado, e por isso ocorre sempre um policiamento (por parte até de alguns docentes) em sempre corrigir a fala dos alunos, até em locais fora da escola. Tudo isso resulta simplesmente da abordagem restrita do ensino da gramática tradicional, o que limita a visão da riqueza linguística. É por isso, que há um tempo atrás, a ciência linguística trouxe as questões de variação e mudança para que se possa abandonar essa noção do “erro” dentro da gramática. Enquanto na forma tradicional temos um estudo da construção da língua como um objeto que é estável, homogêneo e não é passível de modificação, a linguística vai reconhecer como um objeto que é heterogêneo, variável e mutante, que está ligada à realidade social de diferentes locais, regiões ou comunidades, e aos usos que os falantes fazem da mesma. Vivemos em uma sociedade plural, multifacetada, com isso, temos como resultado uma língua plural e multifacetada também.

Ao contrário da abordagem prescritiva, que preconiza uma única forma correta de dizer e escrever palavras, a linguística revela que todas as expressões verbais têm uma estrutura gramatical, seguem regras e apresentam uma lógica consistente tanto na fala quanto na escrita. Isso é conhecido como abordagem descritiva, muitas vezes

negligenciada nas salas de aula. Como destacado por Bagno, nada na nossa língua acontece por mero acaso (Bagno, 2007).

Aplicações práticas da gramática descritiva

Se o foco é abordar o ensino descritivo da língua na sala de aula, é possível começar contextualizando as mudanças linguísticas ao longo do tempo. Dessa forma, podemos explorar as variantes presentes nos diferentes países lusófonos, considerando que o português, assim como outras línguas ocidentais modernas, passou por uma relativização a partir do latim. Além disso, incorporou empréstimos do latim clássico, conhecidos como latinismos, como é o caso do uso do pretérito mais que perfeito, que tem origens na sintaxe latina.

Na construção da oração principal e na subordinada para expressar hipótese, como por exemplo, no verso da obra *os lusíadas*¹: “Se mais terras houvera, lá chegara”, em vez de “se mais terras houvesse, lá chegaria”. A partir disso, pode-se observar uma grande influência no que diz respeito ao nosso vocabulário português, a partir da língua latina, seja na parte morfológica, sintática ou até mesmo semântica. Em vista disso, a língua vem se alterando e se reconstruindo ao longo do tempo, seja de contatos linguísticos de outros povos com povos nativos, seja com a influência da própria língua falada dos próprios povos nativos com as dos colonizadores, resultando nas mudanças linguísticas e variações que existem dentro do nosso país, seja do Norte ao Sul.

A gramática descritiva vai abordar justamente os usos da língua e seu contexto em questão. Em vista disso, não será fora da realidade

1. Obra épica que descreve as viagens dos portugueses comandados por Vasco da Gama, que navegaram para as Índias. Além disso, é um tributo ao povo português e sua expansão marítima ao longo dos descobrimentos.

um docente, a partir do falar dos alunos, trazer exemplos de como a nossa língua vem se alterando, e que nem tudo que é considerado “errado” diante do uso oral, é errado de fato, são apenas heranças lexicais da língua que influenciou na evolução da nossa. Por exemplo, tem-se um uso muito recorrente no nosso falar, que seria a troca do “l” pelo “r” em algumas palavras ou frases que costumeiramente, sempre estamos falando em nosso cotidiano, e isso com certeza não vai fugir de uma realidade de uma sala de aula, a partir da conversação dos alunos. Em palavras como “frô”, “pranta”, “craru”, as quais são “flor”, “planta” e “claro”, que sempre escorregamos e acabamos falando dessa forma, ou em situações menos formais.

Em muitos locais do nosso país essa forma de falar é muito recorrente, em regiões como o Nordeste por exemplo. Ao fazer um estudo mais a fundo, vê-se que isto é uma herança fonética ainda de tempos renascentistas, tendo em vista que autores como Camões, em sua obra “Os lusíadas” encontramos formas como “frauta”, “frecha”, “inglês”, “pranta”. Neste fenômeno ao qual chamamos de rotacismo, é muito recorrente em nosso linguajar, e por muitas vezes é considerado errado na própria situação de fala, onde em tempos mais remotos, era considerado uma “normatização” pelos gramáticos renascentistas.

Ainda se tratando do Nordeste, em regiões do interior por exemplo, podemos encontrar o uso muito recorrente de palavras que em sua fonética, ocorre a substituição da letra “v” pelo “b”, como “barrer – varrer”, “bassoura – vassoura”, as quais são também resquícios da própria fonética histórica, no qual era normal no que diz respeito à escrita e a oralidade galega portuguesa.

Podemos também citar o uso do pronome “ele” como objeto direto, no qual antes era considerado culto porque ia de acordo com a gramática latina, ou seja, a variação no uso dos pronomes era tida como

natural, nem um pouco problemática. Com a padronização da linguagem influenciada pela gramática, a função do pronome “ele”, ficou escanteada à função de sujeito, enquanto o pronome “o” ficou tendo o papel de objeto direto. Porém no nosso falar, é muito recorrente o uso do pronome “ele” como objeto direto, e cumpre muito bem com o propósito comunicativo, pois se trata de um uso bem recorrente, que algumas vezes (ainda que pouquíssimas) podemos encontrar tais usos em textos escritos mais formais, até mesmo com o exemplo do pronome relativo “onde”, e isso se refere em qualquer variedade da nossa língua. Em vista disso, de acordo com Perini, ao analisar as seguintes sentenças:

“(1) A tarefa de lançar as bases da nova gramática é muito longa e complexa; devemos, portanto, deixá-la para a próxima semana”

“(2) A nova gramática do português, ela vai ser muito difícil a gente escrever. Melhor a gente deixá-la pra semana que vem.” (Perini, p.23, 2005).

Verificamos que neste primeiro exemplo, foi retirado de um texto já revisado e escrito, enquanto no segundo é a descrição de uma fala. Observamos também que, no plano de organização gramatical, estão postas de maneira diferente. Em outro olhar, em textos mais formais, ou técnicos, não se encontra com tanta frequência o pronome “ela”, como objeto direto: “deixar ela”, ou até mesmo a forma “pra” enquanto uma contração de p(a)ra +a (pra = para a - semana que vem).

De acordo com o propósito comunicativo, se cumpre muito bem as duas sentenças, mesmo a segunda fugindo do que prega a gramática tradicional. A partir disso, podemos verificar que tanto o modo padrão quanto o modo mais coloquial, apresentam por si só variações heterogêneas dentro de sua construção, visto que com a imensidão de variedades da língua, e isso vai partir do social, regional ou infor-

mal, cada indivíduo vai escolher qual palavra utilizar em seu diferente contexto. Diante destes usos, o olhar descritivo da língua vai analisar as situações de fala e até mesmo as escolhas lexicais, para defender que seja qual for a forma de uso, a sentença vai cumprir com o propósito comunicativo dos falantes, e obviamente, vão existir situações de adequação e inadequação da linguagem, seja diante de variações e tratamentos como “guria – menina – garota”, todas remetem a um único sentido: a uma pessoa jovem do sexo feminino. Seja a partir das variações da fonética de algumas palavras, como “portu (com o retroflexo)” ou “posto (com chiado)”, todas possuem no fim, o devido significado, de acordo com o propósito comunicativo, e toda essa questão de divergência fonética, vem desde tempos de colonização e primeiros contatos linguísticos. Justamente por isso, que a nossa língua muda, estando em constante evolução e mudança. E de maneira nenhuma, deve se desconsiderar os usos e as imensas variedades que existem e renascem dentro do nosso país, pois falar diferente não é errado, é só puro preconceito linguístico.

Variações linguísticas na Língua Portuguesa

Referente ao que já vem sendo discutido, a língua portuguesa está inserida no grupo das línguas românicas, também conhecidas como neolatinas. Sua origem remonta às transformações ocorridas no latim vulgar, uma forma popular e cotidiana do latim clássico utilizado pelos romanos. Para alcançar esse estágio, um processo gradual se desenrolou, com estudos prévios sobre regras gramaticais realizados por filólogos, que se basearam em suas observações sobre os escritos de grandes autores clássicos, os quais serviram de modelo para aqueles que, dali em diante, desejavam escrever obras literárias em grego.

Foi nesse contexto que nasceu a palavra “gramática,” de origem grega, significando exatamente a arte de escrever (Bagno, 2004, p. 17). Posteriormente, com o avanço dos estudos e a descrença na ideia de uma régua universal que pudesse medir o que está reto e corrigir o que não está correto (Bagno, 2004, p. 18), a língua portuguesa passou por uma evolução complexa. Existem duas passagens importantes, que foram: a queda do Império Romano no século V, onde ocorreu uma partilha linguística, e as variedades locais do latim vulgar começaram a se diferenciar e se expandir; o segundo se refere à Península Ibérica, em que essas mudanças deram origem ao galaico-português, que foi a partir daí que o português foi se formando.

Com esse acontecimento, surgiram as variações linguísticas dentro das regiões lusófonas, fazendo parte de um fenômeno complexo e multifacetado, principalmente no que diz respeito às regiões que compartilham a mesma língua, o português. Depois, surgiu a CPLP² onde são países que possuem o português como língua oficial, mas não a língua materna, visto que nesses mesmos países, existem várias outras línguas conforme a região, ou seja, “o português é a língua oficial embora não sendo a língua da maioria dos cidadãos membro da comunidade, especialmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)” (Timbane e Quiraque, 2019, p. 65).

No século XVI, durante a expansão marítima portuguesa, a disseminação da língua portuguesa ocorreu em diversas regiões do mundo, notadamente na América do Sul. Nesse contexto, o português incorporou palavras de várias culturas, enriquecendo seu vocabulário e dando origem ao português brasileiro. Durante o período de colonização, os indígenas resistiram à imposição da cultura europeia pelos jesuítas,

2. Significa Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Uma organização internacional que reúne países onde o português é a língua oficial.

mantendo sua própria cultura perante a opressão e preconceito. Dessa forma, contribuíram significativamente para a variação linguística do português brasileiro, influenciando nomes de plantas, animais, alimentos e locais geográficos.

Os africanos, trazidos durante a escravidão para trabalhar nas plantações dos portugueses, como açúcar e café, deixaram uma marca profunda na cultura linguística brasileira. Sua influência se estende pela música, dança, religião, expressões artísticas e vocabulário, especialmente em relação a alimentos, festividades e práticas culturais, como samba, candomblé e carnaval. Esses breves contextos históricos representam não apenas resiliência, mas uma contribuição fundamental para a formação cultural e social do Brasil. Por isso, concordamos com Bagno (2009)

[...] toda manifestação linguística é um fenômeno que merece ser estudado, é um objeto digno de pesquisa e teorização, e se uma forma nova aparece na língua é preciso buscar as razões dessa inovação, compreendê-la e explicá-la cientificamente, em vez de deplorá-la e condenar seu emprego (Bagno, 2009, p. 34).

Assim, é relevante examinar os dialetos que apresentam divergências entre o Brasil e Portugal, países que compartilham uma história desde os tempos coloniais. As variações fonológicas e fonéticas entre o português falado no Brasil e em Portugal indicam a evolução independente dessas variantes ao longo do tempo, evidenciando distinções notáveis nos vocabulários, formas de tratamento e sotaques regionais. Esses aspectos fundamentais serão abordados de maneira concisa a seguir.

- Vocabulário: Portugal – autocarro; Brasil – ônibus.

- Formas de tratamento: Portugal - “o senhor”, “a senhora” são pronomes de tratamento formal; Brasil – você é pronome informal

- Os sotaques: Portugal – lisboeto, havendo uma troca fonética entre o “s” com o “x” – estas – extas; Brasil: Os cariocas, por exemplo, reduzem o “r” no final das palavras, em “Lugar” pronunciado como “lugá”, além da redução do “o” como em bonito como “bonitu” e pronunciam o “s” como “x” com entonação melódica -, ônibus como “ônibux”

Ao analisar esses exemplos, torna-se evidente que cada país apresenta suas próprias particularidades linguísticas, mesmo compartilhando o mesmo idioma. Isso ocorre porque são os falantes que, como seres vivos socialmente interativos, moldam a língua de acordo com suas condições. Nesse contexto, destacam-se elementos como sotaque, pronúncia, estilo e caligrafia, que revelam a variante ou variedade do falante, escritor ou sinalizador (Timbane e Quiraque, 2019). Assim, cada indivíduo manifesta sua variação linguística de maneira única, influenciada por sua cultura, política, economia e educação, todos contextualizados em seu local geográfico. Esses elementos culminam na identificação da língua como uma expressão de identidade social, refletida no discurso do falante.

Dessa forma, a diversidade linguística em relação à língua portuguesa é crucial por diversas razões, especialmente ao considerar a reflexão sobre a diversidade histórica e cultural presente nos países e regiões lusófonas. A língua, sendo dinâmica e multicultural, agrega diversas formas de expressão que tornam sua representação mais realista. Portanto, a gramática descritiva serve como ponto inicial para analisar a variação linguística que está presente de forma única a partir das vivências dos falantes já que essa gramática procura documentar características reais, uma vez que é importante compreender a história linguística proporcionando assim, um entendimento e conhecimento mais profundo da língua e suas evoluções durante o tempo bem como, as influências culturais em identidades e raízes linguísticas.



○ ensino baseado sob a perspectiva da gramática descritiva

A princípio, é válido destacar como o ensino da gramática no estilo normativo pode perpetuar estigmas linguísticos no aluno, uma vez que pode barrá-lo de exercer o seu conhecimento linguístico sob uma perspectiva crítica e analisadora da língua e seu discurso. O ensino de gramática nas escolas é adotado pelo lado normativo e prescritivo, o qual traz regras gramaticais ao ponto de ter a “decoreba”³ ou a disciplina ser a “mais chata de todas”, trazendo para a própria língua dos alunos/usuários uma redução ao ponto de ser deixada de lado. Podemos dizer que, com a normatização gramatical, não são trabalhados de fato textos que correspondam ao nível social e pessoal do aluno.

Além disso, para alguns da sociedade, não tem a mínima importância estar presente no ensino, ou seja, a sociedade ainda tem um olhar arcaico sobre o modo como a língua portuguesa deve ser ensinada nas escolas, sendo apenas com aprendizagem redundante e não aprofundada, como por exemplo, trazer recursos extralinguísticos ou a ideia de que quem escreve bem, fala bem.

Assim, alguns linguistas apontam críticas à condução do ensino-aprendizagem do português nas escolas brasileiras, especialmente em relação à discrepância entre o ensino da língua culta e a variação linguística. Esse enfoque afasta os alunos do estudo efetivo da língua, resultando em duas consequências:

o aluno fica bloqueado em sua expressividade, oral e escrita, dentro e fora da escola, ou, tateando, é possível que adquira alguma familiaridade com o nível culto escrito da língua, mas muito su-

3. Expressão informal que geralmente é usada para descrever o ato de decorar algo de forma mecânica, sem necessariamente entender o conteúdo.

perficial [...] assim como o aluno pode sentir vergonha de usar no meio “culto” sua própria variedade linguística, não fica também à vontade em forçar naquele e seu meio social um nível de língua que de fato não incorporou. (Santos, 2004, p. 45)

Além disso, ainda existem muitos professores que adotam o ensino da língua de forma mais restrita. No entanto, esses mesmos estão inseridos em um sistema educacional em que são colocados apenas para cumprir o que é exigido, ou seja,

[...] o objetivo das aulas de língua na escola não é só “ensinar português”, mas simplesmente, e eu diria até obsessivamente, ensinar uma nomenclatura tradicional. Assim, em vez de ensinar/estudar um universo enorme e rico, que é a língua portuguesa, a escola se dedica quase exclusivamente a ensinar um pedacinho ínfimo e miserável desse universo. (Bagno, 2002, p. 56).

Diante disso, o aluno não aprende e não toma conhecimento de outra visão mais crítica sobre a língua, pois não possui a base de uma boa educação. Essa limitação não está vinculada à escola, mas sim à falta de liberdade para explorar seu mundo linguístico e suas interpretações intertextuais. Isso ocorre devido à implementação do ensino com recursos mínimos, que leva o aluno a vislumbrar apenas uma pequena parcela de um corpo linguístico tão dimensional, resultando na ausência de evolução em seu letramento. A restrição ao acesso e exploração de suas habilidades na escrita e leitura contribui para um contato mais frequente com nomenclaturas tradicionais, por meio de exercícios gramaticais que apresentam questões com frases desprovidas de embasamento e estruturas contextualizadas.

Ainda nesse viés, é válido discutir como os professores agem em relação à gramática dentro da sala de aula. O professor não deve entrar

na sala de aula com a expectativa de que os alunos já saibam algo sobre a disciplina, mas sim criar expectativas nos alunos para se interessarem em estudar o português e suas complexidades, que não se limitam apenas a decifrar códigos normativos.

Nessa situação, Perini (1997, p. 49-52) faz um diagnóstico sobre a metodologia aplicada pelo professor e sugere sua remodelação de acordo com as dificuldades dos alunos, aproveitando situações que revertam a percepção de que a gramática é algo difícil. Afinal, a gramática não precisa ser mais difícil do que outros estudos científicos (Perini, 1997, p. 48). O autor propõe um diagnóstico e afirma que o ensino da gramática está equivocado, começando pelo objetivo imposto à disciplina.

O professor muitas vezes impõe ao aluno que ele deve escrever e ler melhor, contanto que basta conhecer as regras gramaticais. No entanto, é válido ressaltar que não é necessário dominar a gramática para escrever bem na norma-padrão. Basta ter conhecimentos prévios adquiridos por meio da leitura, espaço na sala de aula e a prática do pensamento cognitivo, já que a prática leva à perfeição.

É mais preferível afirmar que é na leitura que se adquire a habilidade de escrever bem, e a prática da leitura é uma das ferramentas que podem e devem ser oferecidas nas escolas pelo corpo educacional e pelos próprios professores. Além disso, como argumenta Perini (1997, p. 50), “quando justificamos o ensino da gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar”.

Deve-se reconsiderar por parte de muitos professores, tanto antigos quanto atuais, a ideia de que apenas por meio da gramática o aluno pode ler e falar melhor, desvalorizando assim sua participação como corpo social, que faz parte de um conjunto definido pela variação linguística ou até mesmo por uma cultura linguística que permeia a sociedade.

Quando se fala em metodologia, logo se pensa dos métodos pedagógicos envolvendo professor e aluno, que infelizmente tem suas nuances e falhas sistemáticas. Afinal, deve haver uma troca de perguntas e respostas entre professor e aluno, que por meio disso, há um conhecimento do professor sobre a melhor maneira de se trabalhar com a turma, visto que métodos precisam ser adequados à situação contextual, seja social, ou cultural que a sala apresenta.

Portanto, não é preciso uma sala de aula, no momento da aula de língua portuguesa, ser regida de regras a serem obedecidas. Segundo diz Perini (1997, p. 51) “o professor diz que o futuro do subjuntivo do verbo ver é quando eu te vir amanhã... O aluno sabe muito bem que ninguém fala assim; todos dizemos quando eu te ver... Em outras palavras, o que o professor está ensinando não condiz com o que se observa na realidade”.

Essa realidade que é citada, é sobre a realidade que vinha sendo discutida logo acima, a realidade de vida do aluno. Mas claro, não é errado o professor chegar numa aula e o conteúdo ser sobre verbos, mas ensinar ao aluno que nem sempre se deve usar uma linguagem tão formal e que há situações no qual são necessárias, ou seja, é importante o professor impor no aluno que primeiro vem sua linguagem, para depois reaplicá-la de uma forma mais culta para uma situação na qual o mesmo deve ter a escolha de usar.

Com isso, será posto para o aluno, uma perspectiva diferente do que a língua portuguesa abrange e abraça, não só a norma culta, mas todas as variações linguísticas que fazem parte de uma vivência dos falantes e que estão mais presentes na sociedade.

Ainda nessa linha de raciocínio, é válido mencionar que a diversidade linguística é crucial ao fazer parte da educação, na qual enriquece o ambiente escolar por meio das várias formas que se pode trabalhar

a respeito da língua, promovendo então, uma inclusão entre alunos e professores, na qual seja permitido uma valorização linguística entre eles, pois, é efetuado um acolhimento dentro de um ambiente que abriga diferentes contextos sociais. É importante estudar a língua como ela é pelo simples fato de torná-la ainda mais palpável e tocante perante os falantes, pois,

a língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – a “língua” – para um plano concreto – os falantes da língua (Bagno, 2002, p. 18).

Para isso, é importante que a educação promova para os alunos e professores, um conjunto de abordagens educacionais que auxiliem na desconstrução do pensamento arcaico sobre o que concerne das aulas de língua portuguesa e sobre o ensino tradicional, para no final contribuir para o crescimento da diversidade linguística dentro da escola, como por exemplo, meios eventuais que destaquem as culturas que são associadas a língua como feiras de livros que reúnem autores e editoras diferentes, proporcionando um englobado de obras escritas que contribuem na cultura linguística; projetos linguísticos que estudem as evoluções linguísticas de uma determinada língua, e auxilie os alunos a explorarem a história da língua e suas mudanças ao longo do tempo, afinal, é necessário que o aluno saiba as raízes linguísticas; contatos por meio de palestras e programas que aproximem os alunos de membros da comunidade que são os maiores responsáveis pela pluralidade linguística de uma determinada região, na qual contribuirá nas experiências linguísticas e culturais do aluno.

Essas práticas mencionadas podem promover uma inclusão linguística que são capazes de transformar dentro da educação, um entendimento a respeito das diversas linguagens presentes em uma comunidade social e escolar, ou seja, os alunos saberão o que há por fora da escola e do que vai além de regras gramaticais, já que com o avanço dos estudos linguísticos têm revelado que não existe erro em língua, mas existem formas de uso da língua diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical (Bagnó, 2004, p. 25). Portanto, esses eventos e projetos aprimoram as habilidades dos alunos em relação à língua, e também os envolvem em experiências linguísticas seja em contexto social ou cultural.

Considerações finais

A língua é uma ciência, e assim como a própria ciência, a mesma está em constante mudança, e todos os dias se descobre e redescobre informações sobre ela, através dos estudos linguísticos. Este objeto científico é modificado justamente pelo sujeito dono e criador do discurso: o indivíduo. A língua muda, possui múltiplas facetas e está em constante evolução, e quem é responsável pelas mudanças somos nós mesmos, pois é a partir do nosso ponto de vista que criamos e modificamos este objeto tão complexo.

A partir disso, é necessário trazer esta perspectiva para o ensino dentro da escola, que é o ambiente de formação do indivíduo, e o primeiro contato que o mesmo possui com o aprendizado do falar e da escrita “correta”. Até onde sabemos e aprendemos dentro da escola, é que a disciplina de língua portuguesa traz leitura, escrita, e normas referentes a própria linguagem, seja em como falar e escrever bem. Se caso fugir disso, está falando e fazendo errado. Poucas são as escolas e

docentes que decidem abrir mão do ensino baseado na gramática tradicional, para assim partir para a compreensão de uma gramática mais descritiva, na qual partirá dos próprios usos da fala, ou até mesmo de situações específicas, para se compreender como de fato é a nossa língua, e como ela se organiza, até chegar à compreensão de como funcionam as formas variadas dela por todo o nosso país.

Com uma melhor formação linguística para com os alunos, seja a partir das situações de usos da linguagem, tem-se um conhecimento explicitado da estrutura da própria língua, não apenas de seu uso correto, e isto se torna uma grande faceta extremamente importante de conhecimento da própria nação. Desde épocas românticas na arte, que o brasileiro busca preservar sua própria cultura o amor-próprio nacional, seja em obras, poemas, e até mesmo na própria arte visual, então não se pode fugir de estudar a nossa língua que falamos, que escrevemos, em seus muitos aspectos: históricos, sociais, dialetológicos e também gramaticais, tendo em vista que isto é um território bem mal explorado.

Essa abordagem proporciona, não somente uma compreensão técnica das diferenças linguísticas de cada lugar, mas também promove um respeito em relação à diversidade linguística existente em nosso território brasileiro. Ao estudar e pesquisar (seja por uma perspectiva diacrônica ou sincrônica) a língua e seus diferentes sotaques, expressões e peculiaridades linguísticas de diferentes povos e comunidades, os alunos se tornam mais capazes de interagir e se comunicar em ambientes diversos e em situações diversas, tornando uma preparação mais inclusiva e enriquecedora.

Em vista disso, o ensino do fazer de fato a gramática dentro da escola, pode ser um meio pelo qual os alunos crescerão e libertarão intelectualmente. Estudar gramática sob a ótica descritiva é parte da formação científica dos alunos, pois tem-se uma descrição, interpretação e compreensão de um aspecto e uma ciência do universo social que nos cerca, assim como é um corpo de conhecimentos que está em constante revisão, sendo

sujeita a críticas, acréscimos ou retiradas. É preciso fazer gramática, não a aprender, e a noção do “erro”, existe apenas para uma visão mais restrita e pequena da nossa língua, que é, portanto, uma ciência multiplural.

Referências

BAGNO, M. Língua materna, letramento, variação e ensino. In: *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-80.

BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Convite à pesquisa*. 4ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. *Não é errado falar assim!*. São Paulo: Parábola, 2009.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SANTOS, J. Letramento, variação linguística e ensino de português. *Língua-gem em discurso – LemD, tubarão*. v.5, n.1, p.119-134, 2004. Disponível em: portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/. Acesso em: 13 dez de 2023.

TIMBANE, A. A. QUIRAQUE, Z. A. S. *Língua ou línguas portuguesas? A variação linguística e ensino nos países lusófonos*. In book: *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade*. Etena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331052970>. Acesso em: 13 dez de 2023.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



Práticas de ensino: trabalho com gêneros textuais discursivos no Ensino de Jovens e Adultos

Prácticas docentes: trabajar con géneros textuales discursivos
en la enseñanza a jóvenes y adultos

 Juliana Marcelino Silva

 Yasmin Tamyris de Almeida Lima

 Diogo Jordan da Silva

Resumo: O presente trabalho objetiva socializar as práticas e experiências de ensino no Estágio Supervisionado, realizado em uma turma de 8º ano, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teoricamente, recorre-se ao conceito de gêneros discursivos (Bakhtin, 2016), Sequência Didática (SD) (Schneuwly; Noverraz; Dolz, 2004), aula como acontecimento (Geraldini, 2010), educação para a cidadania e transformação social (Freire, 2009) e currículo (Ferrarezi, 2020). Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Os resultados evidenciam que, embora haja um planejamento anterior no âmbito da SD, o ensino de gêneros textuais deve atender às necessidades sociodiscursivas dos estudantes, que permeiam o campo do trabalho, como o *curriculum vitae* e

Juliana Marcelino Silva. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora substituta do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Email: julianamarcelino54@gmail.com

Yasmin Tamyris de Almeida Lima. Graduanda em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba. Atua como professora na rede privada.

Diogo Jordan da Silva. Graduando em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba. Atua como professor na rede municipal de ensino e na rede privada.

outros associados ao contexto social dos estudantes. Conclui-se que o ensino de língua deve estar associado à realidade dos alunos e trabalhado, em aula, de forma contextualizada, por meio de gêneros discursivos

Palavras-chave: Ensino de gêneros textual. Currículum vitae. EJA.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo socializar las prácticas y experiencias pedagógicas de la Pasantía Supervisada, realizada en una clase de 8º grado, en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Teóricamente, se apoya en el concepto de géneros discursivos (Bajtin, 2016), Secuencia Didáctica (SD) (Schneuwly; Noverraz; Dolz, 2004), clase como acontecimiento (Geraldí, 2010), educación para la ciudadanía y transformación social (Freire, 2009) y currículo (Ferrarezi, 2020). Metodológicamente, se trata de un proyecto de investigación-acción cualitativo y exploratorio. Los resultados muestran que, aunque exista una planificación previa en el contexto de la SD, la enseñanza de los géneros textuales debe atender a las necesidades sociodiscursivas de los alumnos, que permean el ámbito de trabajo, como el currículum vitae y otros asociados al contexto social de los alumnos. Se concluye que la enseñanza de la lengua debe estar asociada a la realidad de los alumnos y trabajada en clase de forma contextualizada, utilizando los géneros discursivos.

Palabras clave: Enseñanza de géneros textuales. Currículum vitae. EJA.

Introdução

O Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura torna-se indispensável à formação docente, momento em que o graduando pode comparar teorias e associá-las à prática. Segundo Scalabrin e Molinari (2013), os estudantes são incentivados a conhecer de perto a realidade sociocultural da população e são introduzidos nos ambientes em que podem se preparar para a prática docente. Além disso, o Estágio

Supervisionado é campo fértil, disponível para o graduando conhecer com propriedade a profissão que escolheu, além de ter oportunidades concretas de verificar as teorias estudadas no espaço universitário, estabelecendo conexão com o cotidiano da profissão.

Ademais, a experiência do estágio é essencial ao graduando, uma vez que o aprendizado é mais eficiente quando praticado. Assim, o estagiário tem oportunidade de relacionar-se com os ambientes em que, posteriormente, irá atuar. No chão da escola, ou seja, na prática efetiva da experiência docente, o estagiário pode compreender de modo ímpar os conceitos estudados e arbitrar sobre sua postura na sala de aula.

Contudo, é pressuposto que o estagiário esteja engajado na execução do estágio, visto que o interesse e a dedicação desse indivíduo-aprendiz resultarão em boas experiências e comprometimento com sua profissão. Nesse sentido, podemos compreender a educação na perspectiva que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Nesse viés, concebemos a educação como parte de um todo, isto é, participação mútua entre professor e estudante na construção do conhecimento visando, sobretudo, as relações socioeconômicas dos estudantes. Paulo Freire (1987) ainda preconiza uma educação humanizadora e libertadora, uma educação problematizadora que busca a emancipação do indivíduo e valorização das suas habilidades coletivas e individuais.

No Brasil, o russo Mikhail Bakhtin é o teórico mais citado quanto aos estudos dos gêneros discursivos, isto nos proporciona o amparo teórico para o trabalho dos gêneros textuais discursivos na sala de aula, sobretudo no livro “Os gêneros do Discurso” (Bakhtin, 2016). Nesse viés, este artigo evidencia a relevância do ensino de língua materna com suporte nos gêneros discursivos, porém, dando importância

aos gêneros textuais relevantes ao contexto socioeconômico dos estudantes, uma vez que corroboramos com o pensamento de um ensino de língua materna significativa e participativa defendida por Ferrarezi Jr (2020).

Nesse cenário, este trabalho discorre sobre uma experiência docente no âmbito do Estágio Supervisionado. Desse modo, o presente artigo busca defender a importância da prática docente significativa e emancipadora, que investiga as necessidades dos estudantes e atua como facilitadora da aprendizagem, levando em consideração a realidade socioeconômica dos discentes, a partir do ensino de língua materna, além de possibilitar ao estagiário o estabelecimento de conexões entre a teoria e a prática na sala de aula.

Este trabalho foi realizado em uma comunidade periférica, localizada no bairro Velame, em Campina Grande - PB, sendo um recorte de uma experiência no Estágio Supervisionado na modalidade EJA (Educação Jovens e Adultos), no 8º e 9º ano (turma mista). A partir disso, ao planejar as aulas, considerou-se o contexto socioeconômico dos alunos, assim como a faixa etária e, conseqüentemente, os interesses daqueles jovens. Esse trabalho possui uma abordagem qualitativa, com a finalidade de propor um ensino que aproximasse a realidade e o contexto dos estudantes com o ensino de língua materna, sendo de caráter exploratório, visando uma familiaridade com gêneros textuais que geralmente são colocados em segundo plano. Neste viés, embasamo-nos em Gil (2008) quando este se refere a uma pesquisa exploratória.

Considerando o contexto socioeconômico da comunidade escolar, notou-se a necessidade de trabalhar os gêneros concernentes ao mundo do trabalho, sendo *curriculum vitae* o gênero textual mais adequado à demanda dos estudantes frente às suas necessidades sociais, tendo em vista que a maioria dos estudantes desejavam ingressar no mercado de

trabalho. Com isto, foi possível replanejar as aulas, fazendo modificações que poderiam concretizar o gênero estudado em sala. Mediante isso, foi necessário utilizar o modelo de Sequência Didática (SD), com base em Schneuwly e Dolz (2004), que consiste em trabalhar na produção de um gênero textual como trabalho final da SD. Além disso, é fundamental conhecer e explorar o gênero proposto à turma, tendo em vista que “[...] a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades, a temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 25). Deve ser pensado também qual a funcionalidade do gênero textual escolhido para aquela turma e para a sociedade.

As aulas foram divididas em dois momentos, os quais primam pela participação dialógica dos estudantes e, onde o professor assume papel de mediador. Segundo Geraldi (2010, p. 82), “a identidade do professor foi construída, ao longo da história, pela sua relação com o conhecimento”, por vezes, distante da própria relação pedagógica. A partir disso, as aulas pensadas foram desenvolvidas unindo ambos, a relação do professor com o conhecimento e com o pedagógico. Logo, em posição de mediadores do saber, consideramos estabelecer a relação triádica proposta por Geraldi (2010, p. 82), isto é, a conexão entre professor, aluno e conhecimento.

Além disso, consideramos o conceito de “Herança Cultural”, apresentado por Geraldi (2015), que deve ser entendida “não apenas [como] um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e de saberes” (Geraldi, 2010, p. 94). Assim, faz-se necessário compreender para prática docente que os estudantes são munidos de conhecimentos e saberes internalizados que trazem em si, e que precisa ser sistematizado com a mediação do professor. Em vista disso, a realização das aulas foram observantes à construção do conhecimento

sob o prisma da “herança cultural” e do professor como mediador e facilitador da aprendizagem, uma vez que “ensinar não é mais transferir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas [...]” (Geraldi, 2010, p. 100).

Outro aspecto a ser considerado é a intrínseca relação de comunicação, seja oral ou escrita, com os gêneros discursivos. Como afirma Bakhtin (2006, p. 268) “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e da história da linguagem”. Logo, podemos pressupor que cada gênero discursivo implica uma notória relação com a história social e suas demandas linguísticas e humanas. Ou seja, o tipo de enunciado demanda situações comunicativas específicas de intencionalidade e contexto de uso. Esse conceito justifica a escolha do gênero *curriculum vitae* como ponto de partida para o ensino de língua materna, uma vez que tal gênero corresponde às necessidades do contexto em que os estudantes estavam inseridos durante o período de realização do Estágio Supervisionado.

Ensino de língua materna no EJA

Um dos desafios foi um planejamento conciso e efetivo para a Educação de jovens e adultos, doravante EJA, tendo em vista que a rede pública de ensino, por vezes, negligencia livros didáticos e outros materiais didáticos para esses alunos. Então, pensando nessa questão, houve a necessidade de refletir, junto aos estudantes, quais temáticas seriam significativas ao contexto da comunidade, nesse sentido, foi introduzida a temática do mundo do trabalho e, conseqüentemente, a relevância de trabalhar o gênero currículo naquela turma. Para isso, foi preciso inicialmente com o conceito de sala de aula como acontecimento, que não pode ser replicada igualmente em momentos distin-

tos, pois configura-se como algo único em tempo e espaço, aqui e agora (Geraldi, 2010, p. 81). O ensino vai além das paredes da sala de aula. Baseado em Ferrarezi (2014, p. 107) o ensino para vida é humanizado, para viver a vida real, ou seja, um ensino que faça sentido, o ensino deve ter relação com a vida cotidiana do indivíduo, a sala de aula não é um multiverso, é um ambiente que faz parte do mundo real.

Ainda disso, Ferrarezi (2014, p.101) discute sobre a questão do currículo escolar, que, por vezes, silencia alunos, isso reflete em alunos que escrevem sem saber o que escrevem ou leem sem compreender o que leram, pois não foi ensinado a refletir sobre suas práticas discursivas. Através desse pensamento, foi planejado aulas com intencionalidade e responsivas, pois o professor de língua é o mediador entre os estudantes e o uso coerente dos gêneros discursivos responsivamente. Com isto, observamos que o ensino de língua materna por meio dos gêneros discursivos mostrou-se mais eficaz, visto que evoca significações. Logo, o professor/ estagiário deve pensar em aulas mais práticas que fujam do padrão tradicional que mostra-se obsoleta, é preciso aulas de língua materna que faça o estudante refletir o uso da língua e aplicá-la no dia a dia. Mas, como oferecer ao estudante práticas pedagógicas com conteúdos “difíceis” de língua portuguesa? Por meio dos gêneros que circulam no contexto dos indivíduos aprendentes. Desse modo, a relação triádica - professor, aluno e conhecimento- associada ao ensino de língua materna amparada em gêneros textuais significativos ao contexto dos estudantes mostrou-se exitosa. Além disso, de acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) as aulas devem ter um objetivo de:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comu-

nicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1998, p. 32).

Mediante isto, é preciso ensinar nas aulas de língua materna os usos da linguagem em diversos campos sociais, como se utiliza, como produzir, fazendo com que o aluno se torne autônomo nestas práticas sociocomunicativas, pois o ensino significativo é algo importante na formação escolar do estudante e proporciona a compreensão de como a língua se materializa em situações comunicativas através dos gêneros textuais, dada a necessidade de que as aulas de língua materna não sejam distantes da realidade social dos estudantes.

○ conceito do gênero discursivos

De acordo com o autor Bakhtin (2003, p. 262), comunicamo-nos através dos gêneros dos discursos, por essa razão entendemos como é importante ensinar sobre dominar essas práticas sociais para que o sujeito desenvolva em comunidade, com isso o autor se refere aos gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” os quais estão na sociedade e é por meio deles que nos comunicamos, e esses meios vão se modificando conforme o tempo.

Os gêneros textuais circulam em meios sociais com funcionalidades específicas. Segundo Marcuschi (2002, p. 25) afirma que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. É interessante pensarmos que o gênero textual é inserido em contextos reais (sociais), por isso, é preciso que a escola ensine como utilizar e produzir esses gêneros. Os gêneros discursivos para Bakhtin são desenvolvidos conforme o contexto da esfera social,

por essa razão os gêneros textuais são distintos e têm finalidades diferentes. Alguns gêneros exigem linguagens mais objetivas, outros de uma linguagem mais descritiva, ou seja, cada gênero textual possui suas individualidades. O ensino de língua materna é justamente sobre “o conhecimento dos textos e de suas formas de ocorrência constitui, afinal, parte do saber das pessoas acerca da língua e de seu funcionamento” (Antunes 2002, p. 68), e além dos conteúdos, é preciso compreender a funcionalidade da língua em diversos contextos. Ao pensarmos em gêneros textuais, deve-se imaginar de imediato que são meios pelos quais as pessoas se comunicam. Bazerman (2011, p. 32) se refere como “atividades sociais”, a sociedade gira em torno dos gêneros e para uma comunicação positiva é preciso saber como usá-los. Tendo isso em mente é preciso afirmar que conhecer os gêneros sociais é está inserido ativamente em sociedade, uma vez que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 2003, p.103). Nesta perspectiva, durante o estágio, embasamo-nos em teóricos sobre os gêneros discursivos e os gêneros textuais como complementares de ideias que podem nos auxiliar nesse processo de aprendizagem.

A relação do ensino de português com o gênero *curriculum vitae*

A fim de corresponder ao modelo de relação professor, aluno e conhecimento proposto por Geraldini (2010), as aulas de português foram centralizadas no gênero textual *curriculum vitae*. Para tanto, foi realizado uma análise macroestrutural do gênero, suas características principais, a funcionalidade no âmbito de circulação e a importância real deste gênero no cotidiano dos estudantes, uma vez que o uso pres-

supõe o conhecimento das especificidades do gênero textual. Diante disto, é possível compreender que:

[...] existem situações discursivas em que o falante não está preparado para atuar linguisticamente, ou seja, para produzir textos de acordo com seu contexto comunicacional, de modo eficaz. Assim, é dever desse ensino preparar o aluno para produzir textos e também saber reconhecê-los de acordo com as circunstâncias de interação ou comunicação (Marques; Mesquita, 2012, p. 8).

Mediante estas questões, introduzimos a primeira aula separando a sala em trios, de modo que cada grupo recebeu um currículo com macroestrutura distintas, a fim de comparação. Nessa dinâmica, os estudantes avaliaram os currículos, os quais serão anexados, a seguir:

Figura 1. Modelo de currículo 1



Fonte: Site Canva, 2023

Figura 2. Modelo de currículo 2

Juliana Silva

Brasileira, Casada, 26 anos,
E-mail: ola@grandesite.com.br
Contato: (12)34567890
Endereço: Rua Alegre, 123 - Cidade Brasileira,
Estado, País.

OBJETIVO

- Atuar na área de Logística Administrativa

FORMAÇÃO ACADÊMICA

- Bacharelado em Logística (2018)
- Administração e Marketing (2021)

CURSOS COMPLEMENTARES

- Gestão de Transportes
- Comércio Exterior
- Gestão de Logística Portuária

EXPERIÊNCIA

- Consultor de Logística (2013 à 2015)
- Coordenadora de Planejamento e Controle de Produção(2016 à 2017)
- Supervisor de Logística (2018 à 2021)

Fonte: Site Canva, 2023

Logo em seguida, perguntamos que tipo de texto era aquele e eles já conheciam, logo após, reservamos um tempo para que eles pudessem responder se aceitariam aquele funcionário, mediante isso, começamos a parte teórica, o que é importante enfatizar as partes do currículo, já que cada ponto é importante. A ideia é que eles entendessem que aquele gênero vai além de entrar no mercado de trabalho, é preciso se orientar na linguagem, é um gênero que existe objetividade e, para finalizar, foi realizada um exercício escrito para que eles entendessem a composição do currículo, o que é essencial ter neste texto é analisar a linguagem, fazendo com que o texto mostrado seja “(...) um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente

textual” (Marcuschi, 2001 p. 56). É tornando um aluno consciente da funcionalidade daquele texto ligando com a realidade deles.

Na aula seguinte, foi preciso colocar em prática os conhecimentos assimilados sobre o gênero textual. Então, foi proposto um exercício de produção textual, uma vez que os estudantes devem ser protagonistas de sua aprendizagem. Antes de iniciar a produção, achou-se necessário lembrarmos da aula anterior, a fim de recordar a estrutura do gênero estudado. Logo após, os estudantes produziram currículos, que foram avaliados e reescritos. O processo de escrita foi desenvolvido a partir das instruções iniciais, que consistiram em elencar as informações pessoais exigidas pelo currículo, a fim de produzi-lo. Em seguida, cada estudante formatou um arquivo modelo no site Canva usando um *Chromebook*, aparelho eletrônico semelhante a um notebook, disponibilizado pela escola para a realização da atividade. Os estudantes foram acompanhados individualmente na produção textual com objetivo de sanar dúvidas quanto ao uso dos recursos tecnológicos. Ao finalizar a produção, preenchendo o modelo de currículo com suas informações, os estudantes enviaram os arquivos para um e-mail principal que catalogou as produções. Vejamos:

Figura 3. Currículo produzido por aluno



Fonte: print do Canva

Figura 4. Currículo produzido por aluno



Fonte: print do Canva

Tais produções nos levam à reflexão de como o ensino de língua materna, ancorado no gênero textual significativo ao estudante mostra-se eficaz, pois possibilita que os alunos coloquem em prática o conhecimento teórico, isto é, o aluno pôde “inferir, criar, representar e propor sentidos.” (Marcuschi, 2000, p. 10-13).

Além disso, foi possível perceber como a educação não muda a realidade imediata dos indivíduos, mas pode, aos poucos, mudar a concepção de mundo em que estão inseridos. Desse modo, entendemos que o ensino é para além da sala de aula, em consonância com Ferrarezi (2014) quando afirma que o ensino que deve ser relacionado com

a vida do estudante e como o sistema “silenciador” interfere na formação de cidadãos críticos, por isso, é preciso que o ensino faça parte da vida do aluno e seja significativo.

Ao analisar os currículos produzidos pelos alunos, foi notado uma dificuldade de informações pessoais, os quais foi necessário lembrá-los como os documentos têm uma finalidade de registrar dados importantes. Em relação à linguagem, foram retomados assuntos básicos como o uso de letras maiúsculas em nome pessoal, instituição e bairros. Observamos, também, a ortografia que geralmente era o uso do “i” no lugar do “e”, faltando acento em algumas palavras. Com isso, a relevância da produção textual faz a junção de conceitos básicos da língua e de saberes do dia a dia que têm relação com a linguagem e é por meio disso que conteúdos de ortografia e gramática passam a ser significativos para o aluno.

Considerações finais

Levando em consideração os aspectos discriminados, é evidente que o ensino de língua materna desempenha importante papel na educação básica. Contudo, faz-se necessário compreender qual o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ficou evidente diante dos desafios do estágio supervisionado no EJA que o professor deve posicionar-se como mediador do conhecimento e facilitador do processo de construção do conhecimento. Por outro lado, o estudante deve ser considerado como indivíduo que trás consigo uma herança cultural necessária para a construção do conhecimento. Pois, como propõe Geraldí (2010, p. 81), o processo de ensino deve ancorar-se na aula como acontecimento único e irreplicável. Além disso, o

processo de ensino e aprendizagem está vinculado à relação do professor, aluno e conhecimento como tríade inseparável.

Para mais, a experiência de estágio supervisionado oportuniza ao estagiário o contato com a realidade da profissão e desafios do ensino de língua materna. Não somente apresenta as realidades, mas também instiga o aperfeiçoamento das práticas de ensino. Logo, revela-se que o ensino de português, especificamente para a modalidade EJA, exige que as aulas sejam significativas e capazes de dialogar com o contexto dos estudantes, a fim de promover uma educação libertadora e emancipadora e ensinar não somente os conteúdos da grade curricular, mas preparar para as situações sociocomunicativas diversas.

A partir disso, evidencia-se que as aulas de português devem aportar-se nas práticas comunicativas e sociais e, para isso, o trabalho com os gêneros textuais discursivos mostrou-se eficaz ao que se propõe enquanto mecanismo fundamental da comunicação humana. Em virtude dessas constatações, faz-se necessário ampliar os olhares para a Educação de Jovens e Adultos no que tange ao trabalho com gênero discursivos, sobretudo os gêneros relevantes ao cotidiano dos indivíduos dessa modalidade de ensino, uma vez que, para isso, necessita-se de mudanças significativas na postura dos professores e suas práticas de ensino ao lidarem com tal público. Além de elaboração de metodologias ativas, que priorize os gêneros textuais provenientes do contexto do EJA.

Referências

- ANTUNES, I. C. *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*. *Perspectiva*, 2002, p. 65–76.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (orgs). São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.
- GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. 4ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*, 2000 (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA, M^a A. (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua* (mimeo).

MARQUES A.; MESQUITA E. *A produção textual nas aulas de língua Portuguesa no Ensino Médio: Escrita e reescrita*. 2012, p. 8.

MOLINAR, Adriana; SCALABRIN, Izabel. *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. Revista Unar, 2013 p. 12.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por



“Onde teu poder chega, a minha comunicação falha”: implicações para o desaparecimento de línguas e o impacto na formação docente

“Where your power reaches, my communication fails”:
implications for language disappearance
and the impact on teacher education

 Priscila Nunes Brazil

 Marcos Aurélio Marques Lima

Resumo: Este estudo qualitativo, e embasado em fontes bibliográficas, visa aprofundar a compreensão das implicações do poder e da comunicação, ou sua ausência, no contexto do declínio linguístico e a importância dessa reflexão para a formação docente. Fundamentou-se, para isso, não só nas contribuições teóricas de Faraco (2019), Carneira (2006) e Lasswell (1948), como também de autores como Freire (1991, 2004), Pimenta (2012) e Quijano (1991). Nessa abordagem, emerge a percepção de que a extinção das línguas está vinculada a um projeto hegemônico de aniquilação política e cultural, impactando a comunicação dos grupos marginalizados no âmbito do poder. Isso é refletido por meio da tentativa em produzir um trabalho que contribua para o desenvolvimento de uma perspectiva linguística que não apenas identifique as hierarquias subjacentes aos usos linguísticos, mas também proble-

Priscila Nunes Brazil. Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Email: pri_nbrz@servidor.uepb.edu.br

Marcos Aurélio Marques Lima. Graduando pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: marcos.aurelio@aluno.uepb.edu.br

matize o desaparecimento linguístico e como este precisa ser considerado, de modo crítico, reflexivo, emancipatório e decolonial, pelos professores em formação.

Palavras-chave: Relações de poder. Comunicação. Desaparecimento de línguas. Formação docente.

Abstract: This qualitative study, grounded in bibliographic sources, aims to deepen the understanding of the implications of power and communication, or their absence, in the context of linguistic decline and the importance of this reflection for teacher education. It was based not only on the theoretical contributions of Faraco (2019), Carneira (2006), and Lasswell (1948) but also on authors such as Freire (1991, 2004), Pimenta (2012), and Quijano (1991). In this approach, the perception emerges that the extinction of languages is linked to a hegemonic project of political and cultural annihilation, impacting the communication of marginalized groups within the realm of power. This is reflected through the attempt to produce work that contributes to the development of a linguistic perspective that not only identifies the hierarchies underlying linguistic uses but also problematizes linguistic disappearance and how it needs to be critically, reflectively, emancipatorily, and decolonially considered by teachers in training.

Keywords: Power relations. Communication. Disappearance of languages. Teacher education.

Introdução

Diante da necessidade de melhor explicar e compreender os processos históricos e sociais que justificam o desaparecimento das línguas, é preciso afirmar que, tendo em vista a existência de implicações que contribuem para essa intempérie, um conjunto de medidas podem ser tomadas caso o papel da docência seja assumido de maneira a discutir,

com os estudantes, o impacto que a extinção linguística promove em âmbitos social, político e cultural. Dentro dessa perspectiva, a educação linguística e a preocupação com a formação docente de estudantes do curso de Letras-Português, seja ela inicial ou continuada, aponta para a necessidade de que as identidades profissionais desse campo específico do conhecimento estejam conscientes da importância de reconhecer o impacto vivenciado por certos sistemas linguísticos e como isso é orientado por uma ordem social rígida, hierárquica e fortemente colonial.

Sob esse viés, é permitido apontar que, para este trabalho, as implicações que envolvem o desaparecimento de línguas são norteadas a partir de dois aspectos: o de poder e o comunicativo. Tanto em um quanto no outro se manifestam tentativas de entender quais seriam as bases para a extinção linguística, muitas vezes marcada pela dominação e pelo silenciamento. Partindo desse pressuposto, e considerando que esta pesquisa faz parte de um trabalho produzido para o componente curricular *Português histórico*, pertencente ao Projeto Político de Curso (PPC) da UEPB e ministrado, em 2023.1, pela professora Ma. Priscila Nunes Brazil, considera-se importante destacar que ambas implicações podem ser, quando reconhecidas pelo corpo docente em formação, problematizadas e organizadas de modo a construir, nos estudantes, posicionamentos crítico e reflexivo frente às alterações e aos apagamentos que frequentemente atingem sistemas linguísticos que não são respaldados pelos grupos sociais que assumem o topo das relações de poder.

Para tanto, este estudo considerou não só os apontamentos históricos de Bosi (2017) e de Carneira (2006), responsáveis por situar, em contextos históricos específicos, como se dá a destruição de uma civilização por meio da desestruturação de sua língua, como também evidenciou que as teorias linguísticas de Faraco (2019) e, novamente,

de Cardeira (2006), ajudam a evidenciar o forte caráter político-social da língua, o que, portanto, leva a enquadrá-la como uma necessidade também hegemônica de dominação, anulando, conseqüentemente, àquelas manifestações linguísticas que não pertencem a quem está no topo da pirâmide social.

Aplicou-se, também, a essas abordagens teóricas, a teoria da comunicação idealizada por Lasswell, que, contextualizada por Rüdiger (2011), contribui para observar que o eventual prejuízo na situação comunicativa entre dois falantes de uma mesma língua, culmina, inexoravelmente, na desarticulação de toda uma estrutura sociopolítica e cultural. Apesar de ser uma teoria relativamente antiga -1948-, isso não prejudica as intenções desta pesquisa; aliás, são fortalecidas: quando se considera uma teoria como essa, torna-se possível amplificar ainda mais a discussão levantada aqui, uma vez que reafirma sua atemporalidade no que diz respeito aos estudos da comunicação.

Além disso, para enriquecer ainda mais as discussões que envolvem a historicidade política, de poder e comunicativa das línguas, recorreu-se a concepções e práticas socioeducativas e de letramento que consideram a formação docente como um caminho para que o debate sobre o desaparecimento linguístico seja levantado e, conseqüentemente, problematizado a partir de um posicionamento político-ideológico emancipatório, crítico e decolonial. Para isso, considerou-se teóricos como Silvestre (2018), Meotti e Frank (2017), Vieira-Abrahão (2010), Pimenta (2012), Marques (2020) e Quijano (2007, 2000), a fim de sintonizar cada um dos aspectos já apresentados sobre formação docente e ensino reflexivo da língua(gem).

Dessa forma, com o intuito de responder quais seriam as implicações para o desaparecimento das línguas, tendo em vista as propostas teóricas apresentadas acima, formulou-se a seguinte questão-problema:

Por que o poder e a comunicação seriam implicações para o desaparecimento de línguas e como a formação docente impacta para que estes desafios sejam considerados de modo reflexivo e crítico pelos estudantes de Letras-português?

Por meio dela, é possível determinar que este artigo objetiva analisar os efeitos das relações de poder e das comunicativas quando o viés temático é a extinção linguística, sobretudo quando esta é desconectada de uma proposta de educação linguística que seja decolonial e emancipatória para a formação docente. Para que esse objetivo seja melhor destrinchado, foi desmembrado em específicos, que visam: 1) associar algumas proposições educacionais e linguísticas existentes ao desaparecimento das línguas; 2) problematizar as relações de poder nas manifestações linguísticas; 3) discutir aspectos da teoria da comunicação de Lasswell sem dissociá-los das concepções sobre educação linguística e decolonialidade; 3) considerar o impacto das práticas de letramento e de perspectivas decoloniais na formação docente; 4) e indicar caminhos para que o desaparecimento linguístico seja considerado nas práticas de ensino-aprendizagem dos estudantes de letras-português, responsáveis por problematizar as relações de poder que atravessam essa problemática.

Logo, as finalidades deste trabalho foram definidas e realizadas levando em consideração a natureza qualitativa desta pesquisa, que, ao ser norteadada por circunstâncias mais sociais, subjetivas e reflexivas (Lakatos; Marconi, 2019), acarreta o tratamento mais humanístico das considerações realizadas nesta proposta. A partir disso, é revelado o caráter bibliográfico deste estudo: as implicações que envolvem o desaparecimento das línguas e a formação docente são analisadas por meio de uma literatura que busca construir, por meio de associações a um referencial teórico já existente, as bases argumentativas para sustentar os objetivos de análise propostos (Gil, 2019).

Dessa forma, o *corpus* de pesquisa é delimitado, culminando, por fim, no desenvolvimento dos argumentos que sustentam a tese de que o desaparecimento de línguas está atrelado ao poder e, conseqüentemente, ao enfraquecimento da comunicação entre os nativos de uma língua, o que deve, na formação docente, ser considerado de modo reflexivo e crítico.

Língua e sociedade: um diálogo com o poder e com a comunicação

Antes de tudo, é preciso partir da percepção de que o sistema linguístico, desde o surgimento das línguas neolatinas a partir do latim vulgar (Cardeira, 2006, p. 19), é produto das relações linguísticas que determinados sujeitos estabelecem com outros sujeitos por meio da comunicação e do poder. Atesta-se dessa forma, por exemplo, que a difusão do latim vulgar, à medida em que o Império Romano expandia sua influência, acarretou a fusão dessa vertente linguística com outras formas e sistemas linguísticos até então afastados. Sendo assim, pode-se pensar que o poder imperialista de Roma, associado às tentativas de se comunicar com os “povos conquistados”, que, por sua vez, tinham suas próprias manifestações linguísticas, resultou não só no desaparecimento de línguas, como também evidenciou o poder que um sistema linguístico é capaz de exercer sobre outro, o que afeta suas capacidades comunicativas (Cardeira, 2006, p. 20).

Processo semelhante aconteceu também no Brasil, quando os colonos portugueses aqui desembarcaram: a fim de dominar a matéria-prima brasileira para fins comerciais, a colonização portuguesa, por meio do seu poder, subjugou indivíduos e, também, contribuiu para a marginalização das culturas e, conseqüentemente, das línguas aborígenes. Isso reafirma

o processo de aculturação que marcou a construção política, social e linguística do Brasil, definida como a fusão entre europeus, africanos e indígenas em períodos que remontam desde a colonização (Bosi, 2017, p. 11), com reflexos que perduram até a contemporaneidade.

Sob esses dois vieses coloniais, é possível refletir que o desaparecimento de línguas, tais como as de povos ibéricos e as de povos indígenas do Brasil, é condicionado por dois fatores, sobretudo: pelo poder e, conseqüentemente, pela comunicação. Esta última, inclusive, se apresenta como consequência daquele, uma vez que, devido ao poder dos colonizadores, as manifestações comunicativas dos povos dominados acabam sendo prejudicadas, o que influi, gradualmente, no desaparecimento destas.

Diante disso, e para melhor entender como as relações de poder afetam a comunicação e os sistemas linguísticos, é possível associar o processo de mudança linguística (Cardeira, 2006, p. 13-15) com o que se compreende por desaparecimento linguístico baseado no poder. Naquele, evidencia-se que a mudança da língua está diretamente relacionada com fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos, o que envolve as funcionalidades sociais, políticas, culturais e econômicas das línguas. Considerando que a língua é discurso e que o discurso, por sua vez, é poder (Jordão, 2013), é importante pensar que os reflexos que os sistemas linguísticos recebem do campo social em que estão inseridos atribuem sentidos à língua, construindo-a de modo a contextualizá-la em contextos discursivos e ideológicos específicos (Marques, 2020).

Nesse sentido, quando esses aspectos não são contemplados pelo sistema linguístico vigente, e pelo contexto social que faz com que ele exista, emerge a necessidade inconsciente dos falantes em modificá-lo, o que acarreta a mudança não só linguística, mas também semântica e discursiva. De modo similar, e tendo em vista que os grupos em posi-

ção de poder são os responsáveis por condicionar e impor, muitas vezes, o que se visualiza como adequado ou inadequado na comunicação, as relações de poder indicam quais são as expressões tomadas como corretas ou, ainda, úteis.

Sendo assim, a naturalização da subjugação e da dominação, manipulada por meio do uso dos privilégios de classe, étnico-raciais, de gênero e de sexualidade manifestados por quem domina o topo das relações sociais, é aludida para definir quais são (ou, pelos menos, devem ser) as funcionalidades do processo linguístico e, portanto, a definição daquela língua que melhor atinge a essas especificidades comunicativas. Com isso, o *status quo* (cenário atual), além de mantido, também é reproduzido a fim de naturalizar a crença na superioridade linguística.

Esse processo se estabelece à medida em que, por exemplo, línguas oficiais são instituídas (em sua maioria, indo-europeias), assim como línguas de comércio são propostas (com destaque para o inglês norte-americano). Da mesma forma, os *estrangeirismos* assumem lugar de destaque nas relações interpessoais, profissionais e acadêmicas, enquanto as manifestações advindas de brasileiros que não tiveram acesso aos mesmos privilégios de classe de quem outorga os Acordos Ortográficos, são inferiorizados e ignorados como contribuintes importantes para a existência das mais diversas línguas e de suas respectivas manifestações.

Problematizar esses aspectos, considerando, para isso, algumas variações que afetam diretamente o português brasileiro, serve para ilustrar como se dá o processo de mudança linguística e como este, indubitavelmente, é ditado pelo poder e por contextos sociais e ideológicos específicos que atendem a, portanto, objetivos que partem do campo social. Estes, nesse sentido, são conduzidos por interesses de classe, étnico-raciais e políticos que culminam, por fim, na extinção linguística, tal qual aconteceu no Brasil entre os séculos XVI e XVIII.

Sobre isso, Faraco (2019) avalia que as línguas, assim como a sociedade, são construídas de modo heterogêneo (muitos grupos atuam nas manifestações linguísticas), contraditório (devido à diversidade, tendem a entrar em conflito em nome das relações de poder), simultaneamente integrado (as gramáticas normativas, por exemplo, que normatizam a língua), fragmentado (as variedades linguísticas e seus usos, capazes de revelar as muitas identidades, *fragmentos*, associados a uma língua) e em constante devir (elas não são estáticas; logo, fluídas, contínuas, em transformação).

Tendo em vista essas cinco atribuições de Faraco (2019) para a língua e para a sociedade, pode-se demonstrar, tendo em vista os poderes políticos e culturais que determinados povos possuem, que tanto uma quanto a outra são observadas, apesar de apresentarem características que pregam a fragmentação e a diversidade linguísticas, sob a ótica de um poder colonizador, europeu e ocidental, uma vez que suas práticas e suas manifestações estão condicionadas pela imposição de um poder que atravessa as normatizações, integrações e demais meios de universalização dos sujeitos e de suas subjetividades.

Esse paradoxo linguístico é constatado quando se considera que, a partir do exposto por Faraco (2019), as línguas ocidentais, dentro de uma sociedade, sempre representaram uma arma política de dominação, capaz de silenciar ou, até mesmo, exterminar todo um sistema linguístico por meio da imposição de um outro. Por isso, a heterogeneidade e a fragmentação linguística, muitas vezes, se mantêm apenas em alguns construtos lexicais, semânticos e discursivos, uma vez que o sistema que afetam ainda permanece dentro da prescrição linguística mantida pela imposição política e econômica de línguas ibéricas ou ocidentais.

Considerando isso, Bagno (2019), por exemplo, apontou, quando escreveu sobre a africanidade do português brasileiro, que

(d)urante muitas e muitas décadas, [...] o impacto das/dos falantes de origem africana sobre a formação do português brasileiro foi simplesmente negado ou, se reconhecido, analisado por uma ótica arraigadamente racista, eurocêntrica, ou então reduzido a aspectos caricaturais, como as recorrentes listas de palavras de origem africana introduzidas na língua (Bagno, 2019, p. 150).

Quando são desconsideradas, as línguas de origem africana, por exemplo, são situadas em posições socioculturais inferiores em comparação impacto às línguas ocidentais que, no caso do Brasil, se materializaram no português, pertencente ao tronco indo-europeu e, por isso, glamourizado em relação a outros grupos linguísticos. Considerar a africanidade existente no português brasileiro permite que se reflita sobre como as relações linguísticas são fundamentadas em relações de poder e, portanto, como são determinadas por uma estrutura colonialista muito marcada.

A partir dessa reflexão, ilustra-se o seguinte: muitas das influências indígenas e africanas na língua portuguesa do Brasil, nesse sentido, são advindas de *dialetos* e de línguas que nem sequer existem mais devido ao genocídio de seus falantes em nome do poder imposto pela colonização portuguesa. Logo, representam uma heterogeneidade e uma fragmentação que pertencem, na verdade, a um construto muito maior e integrado: a língua portuguesa, de base ibérica, imposta por um povo que exterminou outras manifestações linguísticas e as levou ao genocídio.

Nesse aspecto, mantém-se o aspecto contraditório da língua: mediante as relações de poder, ela suplanta a diversidade e unifica sistemas linguísticos (ou não seriam essas as intenções da convencionalização das gramáticas prescritivas e da implantação das línguas oficiais de um estado-nação?) a fim de determinar modos de expressão universais que

acabam, conseqüentemente, afetando a comunicação e a coexistência de línguas em um determinado território por muito tempo.

A normatização da língua, nesse sentido, atropela os aspectos particulares de outros sujeitos, que, detentores de posicionamentos linguísticos próprios, são obrigados a recorrer a uma língua comercial ou “oficial”, por exemplo, para sobreviver dentro de uma estrutura social que os apaga e os desconsidera. Dessa forma, a cratera da diversidade linguística se afunila para ceder espaço às normas que ditam como deve ser condicionado o comportamento social e linguístico dos sujeitos em prol de uma elite intelectual e econômica essencialmente colonial.

Diante disso, a comunicação, dentro das suas especificidades, não só representa a forma como poder é enfatizado, como também sintetiza um conjunto de intencionalidades comunicativas que só podem ser compreendidas se não há prejuízo no número de falantes de uma língua determinada. Sendo assim, quando as relações de poder são friçadas ao ponto de afetar processos comunicativos (seja por imposição, seja por assimilação cultural) atrelados a comportamentos linguísticos diversos, condiciona-se a possibilidade de que essa língua desapareça, assim como seus falantes, obrigados, de modo gradual, a aderir a realidades comunicativas distintas ou distantes das suas. Isso, portanto, acarreta a diminuição de falantes e, conseqüentemente, o desaparecimento destes.

Com base na teoria da comunicação de Lasswell (1948 *apud* Rüdiger, 2011, p. 56), essa inferência é constatada no momento em que se afirma que o caráter intencional da comunicação é influenciar o comportamento dos sujeitos por meio da mensagem, o que corrobora diretamente a transmissão de ideias a fim de afetar os outros e seus contextos. Isso situa o processo comunicativo dentro de paradigmas marcados pela necessidade da existência/coexistência de indivíduos

que, minimamente, se compreendam. Se é considerado, para melhor ilustrar esse aspecto, que a comunicação se efetiva apenas a partir do instante em que dois interlocutores interagem, seja verbalmente ou não, permite-se observar que a ausência desse elo dialógico traz prejuízos para a difusão da mensagem, que, por sua vez, se reduz a tal ponto que desaparece. Quando ela se torna inexistente, abre uma lacuna que esvazia o discurso, não sendo mais possível afetar o corpo social.

Dessa maneira, à medida que o poder determina os contextos comunicativos, há também, em contrapartida, a fragilização de processos de comunicação compreendidos numa esfera de marginalização, uma vez que estes têm seus comportamentos, contextos e ideias reestruturados a partir de mensagens que reconfiguram suas nuances linguísticas a fim de encaixá-las nas expectativas de uma prática colonial contínua e opressora. Diante disso, evidencia-se uma política de genocídio cultural que se inicia mediante a desestruturalização linguística e, conseqüentemente, da cultura daqueles que são frequentemente silenciados dentro de suas manifestações. Sendo assim, o poder é operado como um agente de coerção que fragiliza a comunicação e contribui para o apagamento de identidades consideradas periféricas e marginais e, por isso, se mostra tão necessária uma interferência crítica, reflexiva, decolonial e emancipatória na formação docente de estudantes do curso de Letras-português, como apresentado a seguir.

A formação docente e a reflexão crítica sobre o desaparecimento linguístico

Antes de tudo, é preciso considerar que os sistemas de ensino-aprendizagem ainda estão muito atrelados a práticas e a princípios hegemônicos e coloniais (Borelli, 2018), isto é, sustentam-se por mé-

todos e práticas pedagógicas que reafirmam estruturas de poder que, por sua vez, subjagam indivíduos e grupos sociais que não pertencem às classes dominantes. Partir da suposição de que a formação docente também é embalada por essa organização cultural e política permite inferir que, no caso dos estudantes de Letras-português, as relações sociais e pedagógicas que estes estabelecem com a linguagem também não se dá de modo neutro ou indiferente: eles se associam a linhas de pesquisa e a correntes teóricas que melhor definem seu perfil e permitem, conseqüentemente, que uma identidade profissional seja construída de modo gradual.

Nesse sentido, e considerando que não há neutralidade nas relações sociais com a linguagem (Meotti; Frank, 2017), é possível entender a identidade profissional, de acordo com Pimenta (2012), como um processo de construção de um sujeito que historicamente é situado e que responde às exigências de um corpo social totalmente associado aos interesses de quem detém o poder. Isso, portanto, permite compreender a importância de que se incentive, entre os estudantes de Letras-português, o reconhecimento de que o apagamento linguístico de uma determinada comunidade reflete diretamente a imposição de um poder que também forja a identidade profissional desses futuros docentes e, não obstante, que naturaliza práticas que fazem deles réus de um sistema educacional ultrapassado e colonialista.

Dessa maneira, é importante que a linguagem, dentro de suas diversas manifestações, atinja a docência de modo a fazê-la refletir, criticamente, sobre os efeitos e as intencionalidades de certos discursos e de certas práticas que atravessam a sociedade. Por isso, enfatizar o trabalho com linhas de pesquisa e com correntes teóricas que assumem o compromisso social de uma formação reflexiva e crítica de estudantes de graduação simboliza a materialização de uma perspectiva

educacional que vise a emancipação, social e política, dos professores, contribuindo, assim, para a expansão da percepção crítica na formação docente (Jucá, 2020).

Sob essa perspectiva, caminhos precisam ser traçados a fim de que criticidade seja atingida, de modo integral, pelos estudantes de letras-português, sobretudo aqueles que ainda não tiveram um acesso mais efetivo a discursos que problematizam o desaparecimento linguístico e, desse modo, combatam, em sala de aula, a ausência de debate sobre esse problema político e cultural. Visando atingir o desenvolvimento crítico e, a partir disso, a reflexão sobre práticas educacionais adequadas a um sistema de ensino distante do colonial, um caminho interessante para o trabalho com a conscientização sobre o desaparecimento linguístico é aquele que prioriza a *educação linguística*.

De acordo com Silvestre (2018), ela é apontada como um “processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de *ser* e de *estar* no mundo”, o que, nesse sentido, fundamenta a concepção de que a atuação consciente e comprometida dos professores de língua portuguesa frente ao desaparecimento linguístico influencia para que os sistemas linguísticos usuais e considerados “universais” ou “oficiais” sejam problematizados e levados como pontos de discussão não só em sala de aula, mas ao longo do processo formativo que os acompanha. Esse posicionamento, que não deixa de ser político, eleva a importância de se pensar práticas de letramento que sejam eficientes e preocupadas com o desenvolvimento crítico do corpo docente em formação, sobretudo porque este é o principal responsável por mediar o aprendizado de outros sujeitos, inseridos, por sua vez, em contextos sociais que os moldam, seja para o bem ou não.

Desse modo, não basta apenas reconhecer que as línguas desaparecem devido à imposição de poder e o consequente enfraquecimento da comunicação entre nativos; é preciso conduzir os professores em formação e os estudantes a construir sentidos e justificativas que consideram o impacto político, social, econômico e cultural de identidades que são marcadas pelo contato com outras construções identitárias e ideológicas, capazes, de acordo com sua influência, por transformá-las a fim de atender às finalidades do grupo social hegemônico.

Sendo assim, o Letramento Crítico, apresentado por Marques (2020) como a expansão das habilidades de leitura e de escrita a partir dos aspectos sociais e ideológicos intrínsecos a essas práticas, emerge como uma possibilidade para referenciar as implicações para o desaparecimento de línguas ao longo da formação docente. Logo, em primeiro lugar, contextualizar os porquês desse problema, o que pode ser feito por meio do trabalho com a leitura e a produção de textos, potencializa, entre os estudantes de graduação, a necessidade de assumir um letramento que lhes seja crítico e reflexivo, acima de tudo.

Dessa forma, e estendendo o conceito de letramento crítico ao que Soares (2022) considerou como a necessidade de refletir e problematizar as práticas sociais da linguagem no cotidiano, marcado pela construção de sentidos e pela representação de sujeitos e do mundo, não se pode marginalizar, na formação docente, a linguagem e concepções que a restringem ao campo linguístico; é importante que ela seja observada como um processo que é atravessado por múltiplas manifestações, sejam elas de cunho histórico ou cultural, sejam elas de cunho político ou social. Se desde o desenvolvimento inicial da identidade profissional dos professores esse ponto é destacado, evidencia-se a tentativa de tornar o tratamento com a linguagem emancipatório e crítico.

Esse caráter concedido ao ensino e à aprendizagem entre professores e estudantes de graduação reafirma a construção de sentidos que não descartam sujeitos nem identidades presentes no mundo, o que direciona os estudos sobre o desaparecimento de línguas de muitas comunidades a um espaço que parte das reflexões sociais sobre a linguagem e, portanto, ao porquê desta ser construída de modo a atingir expectativas sociais de determinados grupos políticos e culturais.

Por isso, as práticas de letramento crítico e de educação linguística não podem ser dissociadas de uma epistemologia específica: a decolonial, uma vez que, sendo o objetivo da formação docente em questão preparar o estudantes para o trabalho crítico e reflexivo com a linguagem (pensada, aqui, como um produto cultural, ideológico, político e de poder que subjuga identidades e sujeitos) mediante os impactos que esta apresenta para a extinção de outras línguas, a decolonialidade observa as práticas pedagógicas de modo descentralizado das relações sociais de poder que hierarquizam sujeitos e promovem estruturas de silenciamento cultural e identitário.

Quijano (1991) situa a decolonialidade em espaços de ruptura e de libertação com o estabelecido pela colonialidade/modernidade, o que contribui para que seja possível um diálogo real “com” e “a partir de” dos países do sul global, realizado de modo a alterar as hierarquias do ser, do saber e do poder. Diante disso, e pensando a decolonialidade como um caminho para a formação docente que valoriza os saberes e as identidades linguísticas e culturais que não são abarcadas pelo poder colonizador, surge desse contato a compreensão de outras vozes e sujeitos, humanizando, à medida em que se produz conhecimento e ciência, corpos, indivíduos e identidades distantes, muitas vezes, do trabalho da docência.

Nesse sentido, considerar uma educação linguística que seja decolonial e que, portanto, incentive práticas de letramento que visem con-

siderar os contextos não só dos estudantes de letras-português, mas também as implicações sociais que regem à lingua(gem), apresenta o desaparecimento de línguas sob uma vertente político-social e discursiva que se sobrepõe a naturalização das imposições culturais que circundam o corpo social, caso este não as reconheça. Esse estímulo, por conseguinte, parte da própria formação docente, que consciente do papel social de emancipação de sujeitos, preconizado por Freire (1991), se apresenta de maneira a romper com as primazias que mantêm a colonialidade em posição de destaque na sala de aula e nas práticas pedagógicas.

Desse modo, as implicações para o desaparecimento de línguas são consideradas desde a graduação pelos futuros professores de língua portuguesa, que, sendo mediadores da aprendizagem, abordam, por sua vez, essas mesmas questões em sala de aula com os alunos que, presos, em sua maioria, à colonialidade e às suas práticas, têm a oportunidade de descentralizar o conhecimento e os sujeitos, considerando subjetividades que possuem suas próprias identidades, histórias, culturas, corpos e *línguas*, embora a ausência de um trabalho mais detalhado sobre elas ainda seja um problema.

Sobre isso, pensa-se num processo de formação docente, sobretudo no que se refere ao desaparecimento linguístico e a todas as suas implicações no ensino e na aprendizagem das práticas sociais que envolvem a linguagem, subdividido em, pelo menos, três aspectos: o de a criticidade, o de cidadania e o de emancipação. Cada um deles possibilita rever como as práticas de letramento crítico e de educação linguística e decolonial são organizados sem que haja, por parte do professor em formação, lacunas que o levem a rechaçar as subjetividades e as especificidades inerentes a construções de identidades linguísticas e culturais diversas.

Pensar a atuação docente como o reflexo de um estímulo sociocultural que leva em consideração a formação de uma identidade profissional não é dissociado do impacto que a presença de criticidade pode acarretar para essa atuação. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2010), discorre que a autonomia do professor, quando este reflete sobre sua prática pedagógica e socializa suas experiências com os contextos dos espaços em que atua, faz parte das necessidades da sala de aula em que está situado. Nesse sentido, agir de forma a estimular a criticidade desse espaço, considerando-o dentro de sua totalidade, permite que perspectivas não levantadas até então sejam integradas a esse ambiente de debates e de socialização de conhecimentos. Dessa maneira, as pressuposições para a extinção linguística são conectadas aos interesses não só dos estudantes em formação docente, mas também daqueles que pertencem à educação básica, ampliando, assim, a discussão.

Além disso, pensar o professor como o mediador da aprendizagem e não como um transmissor do conhecimento (Freire, 2004), permite que se considere a negociação de sentidos que se estabelece com o discente, cruzando pontos de vista e levando-os a refletir sobre o seu próprio fazer docente, guiado pela criticidade e pela autonomia (Marques, 2020). Isso, quando leva em consideração a reflexão sobre o desaparecimento linguístico na formação de cada um desses futuros profissionais, contribui para se pautar na construção de uma identidade profissional mais preocupada com os aspectos extralinguísticos e linguísticos que interferem diretamente nos usos e nas funções da linguagem.

O cultivo da criticidade, desse modo, estabelece com o corpo docente um elo de responsabilidade com a decolonialidade do saber e do ser, partindo para o trabalho com uma educação linguística que não só considere as implicações para o desaparecimento de línguas, como também para o trabalho com a cidadania que cerca todo esse processo.

Conforme Moura Filho (2011), reduzir a formação docente ao trabalho com a aquisição das competências linguísticas e ao domínio de outras técnicas e métodos para esse trabalho não é o mais adequado, principalmente quando se pensa tudo que está para além disso: contextos e problemáticas sociais e reais que atingem a linguagem e as suas mais diversas manifestações. Esse conjunto de considerações ressaltam a necessidade de que a formação desses profissionais esteja em adesão à formação cidadã de seus alunos, o que implica afirmar que instruí-los a reconhecer o apagamento histórico, cultural e linguístico de outros grupos sociais deve fazer parte da agenda de pesquisa da formação docente.

Sob esse viés, Freire (1991) afirma que, se considerada de modo a emancipar os sujeitos e torná-los aptos a refletir criticamente a sociedade em que estão, a educação precisa se sustentar em políticas mais adequadas à formação crítico-social dos alunos. Para tanto, e tendo em vista a necessidade de se formar cidadãos dispostos a transformar o contexto social a partir da reflexão crítica sobre ele (Freire, 1991), é importante pontuar que tal ação é possível no momento em que o poder da prática educativa é caracterizado pela humanidade e disposição, sobretudo, da docência em mudar esse espaço.

Desse modo, a formação docente se apresenta como uma tentativa de, consciente de seu papel social, mediar discussões, formar identidades profissionais, desenvolver a criticidade, destacar a cidadania, incentivar uma educação emancipatória e decolonial e, respeitando às finalidades deste trabalho, promover reflexões que considerem o impacto do desaparecimento linguístico dentro da pauta de educação linguística, sempre tendo em vista o trabalho com um letramento que seja crítico e reflexivo para os estudantes de letras-português e para os futuros alunos destes.



Considerações finais

Logo, é possível inferir que o desaparecimento de línguas não se dissocia das relações de poder e, conseqüentemente, das formas em que estas são demonstradas na comunicação. Por isso, quando se observa a atuação da comunicação de grupos linguísticos marginalizados, tais como os povos ibéricos “dominados” por Roma e como os povos indígenas do Brasil, se planificam contextos comunicativos diversos que, na realidade, foram “atropelados” por um Ocidente colonizador e adepto de uma base político-ideológica que defende a supremacia cultural e linguística de alguns povos em detrimento de outros.

Esse caráter de ruptura com o respeito à diversidade e à forma como a comunicação de línguas desprivilegiadas ocorre, homogênea, por meio do discurso, realidades linguísticas diversas, que acabam marcadas pelo selo da rejeição e da subordinação a uma realidade linguística e cultural que não os representa. Sob esse viés, os indivíduos passam a ser construídos à medida que se integram às exigências da cultura hegemônica, indisponível para quaisquer contradições à sua ordem e ao seu poder.

Esse conjunto de fatores leva a considerar que, como sociedade, a língua é orientada por uma série de normas estruturadas a fim de atender às intenções de grupos políticos e sociais que sempre manipulam o poder e as relações deste com os sujeitos. Nesse sentido, a falsa neutralidade, naturalidade, que acomete os usos linguísticos e os seus falantes, na verdade, ilusiona a democracia linguística e de expressão, confirmando que a destituição e a desintegração das diversas línguas fazem parte de um projeto camuflado, baseado em noções culturais do que sejam as línguas e as sociedades.

Diante disso, a formação docente se apresenta como um caminho para que todas essas implicações sejam consideradas e problematizadas pelo corpo docente, que consciente do seu papel social, pode agir no trabalho com práticas de letramento crítico e de uma educação linguística que vise estimular a emancipação dos estudantes e a consequente autonomia deles frente às reflexões que envolvem o desaparecimento linguístico e o impacto deste para a cultura, a política e a identidade linguística de determinadas comunidades e/ou grupos sociais.

No final das contas, por fim, o poder linguístico daqueles que sempre o tiveram é questionado, enquanto a comunicação dos que estão em situação de margem e de descaso cultural e identitário é contextualizada e abordada em sala de aula, a fim de que se valide seus usos e funções sociais, acarretando a reflexão sobre a ausência de neutralidade e de naturalidade quando o assunto é a extinção de línguas.

Referências

- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BORELLI, J. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2018.
- CARDEIRA, E. *História do português: o essencial sobre a*. Lisboa: Caminho, 2006.
- FARACO, C. *História do português*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JUCÁ, L. Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente decolonial. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. Metodologia científica. In: _____ *Metodologia qualitativa e quantitativa*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES, S. *Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos (EJA)*. 2021. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MEOTTI, J.; FRANK, H. Linguística aplicada e perspectivas Decolonial, Crítica e Queer. In. LUTERMAN, L. A.; POZZOBON, M. M.; SILVA, V. R. (Orgs.). *Educação linguística e Formação docente: Diferentes olhares epistemológicos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MOURA FILHO, A. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. da, et al (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad/racionalidade*. Perú Indígena, Lima, v. 12, n. 29, p. 11-20, 1991.

RÜDIGER, F. *As teorias da comunicação*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVESTRE, V. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 251-261.

SOARES, W. Des(re)territorializações da minha identidade docente registradas em diários-reflexivos: (des)encontros com a educação linguística crítica. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 1, n.9, p. 230-244, 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 23/03/2024

Licenciado por



A visão da sociedade patriarcal sobre as mulheres em *Tudo é Rio*

The view of the patriarchal society on women in *Tudo é Rio*

 Silvana Kelly Gomes de Oliveira

 Giny Karoline Dantas dos Santos

Resumo: Este artigo propõe uma análise do livro *Tudo é Rio* (2021), abordando o que é ser mulher em uma sociedade carregada de expectativas de gênero, fomentada pelo machismo estrutural. Traça-se uma reflexão sobre as personagens mulheres, tanto as protagonistas quanto figuras secundárias da obra, destacando momentos em que estas se encontram submetidas a circunstâncias marcadas pelo contexto social que as dominam, como situações relacionadas ao casamento, à maternidade, à sexualidade e ao julgamento social. É visto que, em virtude da rígida estrutura patriarcal, muitas mulheres estão socializadas a contribuir, ainda que de forma inconsciente, com a manutenção do sistema. Como fundamentação teórica, os principais nomes utilizados foram Bourdieu (2012), hooks (2018) e Del Priore (2011). A metodologia foi de caráter qualitativo-exploratório, utilizando como delineamento a pesquisa bibliográfica. Percebe-se que *Tudo é Rio* retrata o pensamento sexista dominante na sociedade de forma crível, sendo possível aproximar a narrativa ficcional da realidade.

Palavras-chave: Tudo é Rio; Sociedade patriarcal; Mulheres.

Silvana Kelly Gomes de Oliveira. Doutora em Literatura, Memória e Estudos Culturais pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB).

Giny Karoline Dantas dos Santos. Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa, CAMPUS I, UEPB.

Abstract: This article proposes an analysis of the book *Tudo é Rio* (2021), addressing what it is to be a woman in a society loaded with gender expectations, fostered by structural machism. It traces a reflection on the female characters, both the protagonists and secondary figures of the work, highlighting moments when these are subjected to circumstances marked by the social context that dominates them, such as situations related to marriage, maternity, sexuality and social judgment. It is seen that, because of the rigid patriarchal structure, many women are socialized to contribute, albeit unconsciously, to the maintenance of the system. As a theoretical basis, the main names used were Bourdieu (2012), hooks (2018) and Del Priore. (2011). The methodology was of a qualitative-exploratory character, using bibliographic research as a delineation. It is understood that *Tudo é Rio* portrays the dominant sexist thinking in society in a credible way, and it is possible to bring the fictional narrative closer to reality.

Keywords: Tudo é Rio. Patriarchal society. Women.

Introdução

O livro *Tudo é Rio* (2021) narra a história de três personagens principais: Dalva e Venâncio, duas pessoas que viveram um romance arrebatador, mas, devido a uma tragédia, o relacionamento foi arruinado, além de Lucy, a prostituta mais famosa da cidade, que nutre uma obsessão por Venâncio. Através de uma narrativa que mistura passado e presente, é revelada ao leitor uma história de violência e de superação, que tem como pano de fundo uma cidade sem nome e sem localização geográfica, mas que exhibe uma sociedade tão real quanto a nossa.

A obra de Carla Madeira aborda explicitamente uma sociedade patriarcal e suas imposições recaídas sobre as mulheres. Uma das principais cobranças destinada às mulheres é a de reprimir sua sexualidade, observação esta que leva a uma reflexão sobre como o corpo da mulher está

submetido à dominação masculina, o que resulta em uma expectativa sobre como deve se dar o comportamento feminino perante a sociedade.

No contexto de *Tudo é Rio*, a obra destaca situações que são facilmente observadas na pauta de violência de gênero, pois suas personagens mulheres podem ser evidenciadas pelos seus conflitos marcados pelo seu gênero. Em outras palavras, elas estão submetidas a determinadas circunstâncias construídas por uma sociedade que impõe uma submissão, como, por exemplo, a relação que a mulher deve ter com a maternidade e o casamento, o caso da personagem Dinha Zezé.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo analisar como a autora exhibe o funcionamento da sociedade patriarcal no tratamento das mulheres, atentando-se a personagens além das principais – Lucy e Dalva –, como Francisca e Dinha Zezé, figuras secundárias que estão presentes na obra. Ademais, faz parte dos objetivos observar a questão de como as mulheres, ao mesmo tempo em que são vítimas do patriarcado, são condicionadas a contribuírem para a sua perpetuação.

Como justificativa da escolha do tema, tem-se o interesse particular envolvendo obras contemporâneas de autoria de mulheres. Nesse caso, além de ser uma autora em ascensão, Carla Madeira aborda em sua narrativa temas universais.

Logo, as vozes de Bourdieu (2012), hooks (2018) e Del Priore (2011) são algumas utilizadas no embasamento teórico. A respeito da metodologia utilizada, o artigo ancora-se na abordagem qualitativa do tipo exploratória e utiliza como delineamento a pesquisa bibliográfica.



○ corpo e o comportamento da mulher

Culturalmente, o corpo, para a mulher, está relacionado à sua honra. Castro (2020) explica que “A honra feminina era diretamente relacionada ao recato, à submissão e ao silêncio” (p. 91). Ainda, Soihet (2004) afirma que, durante a Belle Époque (1890-1920), época em que a ordem burguesa era plenamente instaurada (e, com isso, seus valores), “Especificamente sobre as mulheres recaía uma forte carga de pressões acerca do comportamento pessoal e familiar desejado, que lhes garantissem apropriada inserção na nova ordem” (p. 304).

Embora a sociedade vigente não seja mais aquela dos séculos XIX e XX, os valores sociais em relação ao que se compreende como “conduta da mulher” não mudaram tanto, pois dela ainda é esperado recato para “manter sua honra”. Tal honra, além disso, é constantemente vigiada pela comunidade.

Nessa conjuntura, compreende-se que o comportamento feminino é conduzido pelo patriarcado, que, como clarifica Nielsson e Wermulth (2021), trata-se de “uma instituição que se sustenta no controle do corpo e na capacidade punitiva sobre as mulheres” (p. 4). Dentro do modelo de sociedade patriarcal, é plausível deparar-se com a violência patriarcalista, que é “praticada sobre o corpo feminino, território privilegiado de perpetuação de uma pedagogia da crueldade que fornece as bases de sustentação do poder” (p. 9).

Tendo essa perspectiva, pode-se sintetizar a ideia de que, na construção social, a mulher está em uma posição em que suas práticas são controladas pelos demais, pois, quando a mulher afasta-se das expectativas criadas em torno do seu gênero, ela está sujeita a represálias,

como a humilhação e o julgamento. Em outros termos, é como se seu valor fosse vinculado à sua obediência perante o sistema que a oprime.

Uma das principais características da “conduta” esperada das mulheres é o silenciamento ou o apagamento de sua sexualidade. Mary Del Priore, em seu livro *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil* (2011) que, por sua vez, aborda a sexualidade e o casamento ao longo da história, expõe que foi difundida a ideia de que as mulheres não poderiam expor o desejo por prazer nem dentro do casamento:

Sobre o papel da mulher durante o coito, fazia-se eco aos conselhos de Aristóteles: que nenhuma mulher, mas nenhuma mesmo, desejasse o lugar de amante de seu marido. Isso queria dizer que a esposa não devia demonstrar nenhum conhecimento sobre sexo. Somente casta e pura ela seria desejada. Sua ingenuidade seria prova de sua honradez (Del Priore, 2011, p. 48).

Perpetua-se, então, uma dicotomia sobre a imagem da mulher: a mulher “honrada” – ideal para o casamento – e a mulher “amante” – aquela que desfrutaria de sua sexualidade. A partir dessa bipartição, foi naturalizado culturalmente que apenas a imagem da mulher “honrada” fosse digna de respeito.

Tendo isso em mente, bell hooks (2018) esclarece que

O pensamento sexista ensinado às mulheres desde o nascimento deixou claro que o domínio do desejo sexual e do prazer sexual era sempre e somente masculino, que apenas uma mulher de pouca ou nenhuma virtude diria ter necessidade sexual ou apetite sexual. Divididas pelo pensamento sexista entre o papel de madona e o de puta, as mulheres não tinham base para se construir sexualmente (p. 95).

Isto é, a expectativa de comportamento feminino gira em torno da negação por parte da mulher de sua sexualidade. A consequência dessa expectativa foi a criação de uma ideia de que a mulher não poderia demonstrar apetite sexual, nem mesmo dentro do relacionamento. Em virtude disso, as próprias mulheres se encontravam em negação consigo mesmas em relação à sua sexualidade, uma vez que acreditavam que seria incorreto exercê-la.

Além da representação virginal rodeando a mulher, tem-se também a imposição da fidelidade para com o homem:

A fidelidade conjugal era sempre tarefa feminina. A falta de fidelidade masculina, vista como um mal inevitável que se havia de suportar. Era sobre a honra e a fidelidade da esposa que repousava a perenidade do casal. Ela era a responsável pela felicidade dos cônjuges (Del Priore, 2011, p. 77).

Ou seja, apesar de a responsabilidade com o casamento pertencer, na teoria, tanto ao homem quanto à mulher, foi internalizado o cenário em que o homem trai sua parceira, ao passo que à mulher restou a humilhação e o seu rebaixamento como sujeito em casos de infidelidade.

Para manter essa cultura de subjugação feminina, foram normalizadas condições sociais em que o valor da mulher é questionado por situações (ou até mesmo suposições) sobre o exercício de sua sexualidade.

Em *Tudo é Rio*, dois momentos chamam a atenção a respeito desse tema. Pode-se citar, primeiramente, quando a autora descreve a história de Francisca, uma mulher que trabalhava, principalmente, como babá na casa de Lázaro. Em um determinado momento, Francisca tem um encontro amoroso com Geraldo, seu ex-noivo, com quem encerrou o noivado para cuidar das Marias, as filhas de Lázaro.



Ao descobrir que as filhas encontraram Francisca com um homem em casa, Lázaro tratou de expulsá-la da residência.

A cidade inteira ficou sabendo o que tinha acontecido. Deram razão a ele. Muitos julgaram e condenaram duramente. Desconfiaram da bondade dela. Fingida, concluíram sem memória, fingida. A maior maldade de todos os tempos, a mais cruel, foi inventar que o sofrimento está para o bem assim como o prazer está para o mal. Foi com essa pedra, endurecida há séculos no nosso caminho, que apedrejaram Francisca. Ela deu razão para toda sorte de castigo. Merecia (Madeira, 2021, p. 150-151).

Nessa circunstância, Aurora acolheu Francisca em sua casa, gerando, também, julgamentos por parte da sociedade, o que a autora enfatiza com ironia: “As guardiãs dos bons costumes tentaram condenar, fizeram suas romarias, mas Aurora foi firme: Francisca é bem-vinda e muito querida na minha casa” (Madeira, 2021, p. 151).

Após o ocorrido, as Marias sentiram falta de Francisca, mas Lázaro se opunha firmemente à ideia de trazer a mulher de volta à casa:

Era testemunha da dedicação de Francisca, sentia gratidão por ela, mas ia fazer o quê? Que exemplo dava para as filhas se deixasse ela ficar? Que podiam ser vadias, se deitar no chão com qualquer homem casado? A imprudência de expor as meninas, tão pequenas, àquela indecência toda, não deixava escolha. Não tinha como revisar sua posição, cegar as palavras afiadas, mesmo sabendo que nelas cabia muito pouco do que era Francisca de verdade (Madeira, 2021, p. 151).

Percebe-se que Lázaro encontra-se em um dilema, pois, ao mesmo tempo em que reconhece que Francisca cuidou bem de suas filhas, ele não podia deixá-las expostas àquela mulher, pois a mera presença de Francisca poderia aflorar nas meninas a sexualidade e, com isso,

“manchar a reputação” delas. Interessante notar que Lázaro admite que o episódio envolvendo Francisca não era o suficiente para julgá-la por inteiro, porém, o homem não podia deixar que a cidade soubesse que Francisca ainda tinha contato com suas filhas, pois isso afetaria a imagem delas. Por essa razão, Lázaro traz como solução levar Francisca para morar em uma chácara, afastada da cidade, onde as meninas poderiam visitá-la sem despertar o julgamento social.

Outro momento relacionado ao tema é quando Antônio, o pai de Dalva, soube “que a filha andava se engraçando com o filho de seu José” (Madeira, 2021, p. 81). O homem recebe Dalva em casa aos berros: “Filha minha querendo cair na boca maldosa da cidade? Sendo fácil nas esquinas, no caminho de casa? Dando intimidade pra esse moço esquisito, se esfregando nesse filho de peixe? Mas é nunca. Tem que ter permissão, viu?” (Madeira, 2021, p. 81).

Mais à frente, Antônio profere para Dalva: “tá achando que eu te criei pra ser vagabunda? Se perder por aí, na mão de qualquer um? Te mato antes de morrer” (Madeira, 2021, p. 81). Nesse momento, fica nítida a represália sofrida por Dalva, uma humilhação por parte de seu pai pelo simples fato de ela estar iniciando um relacionamento com Venâncio. A preocupação do pai, expressada pela raiva, denuncia uma sociedade injusta com as mulheres, que espera delas o total apagamento de sua sexualidade. Nesse contexto, Antônio chega a ameaçar Dalva de morte por ela supostamente tornar-se uma mulher “desonrada”, o que “acabaria” a reputação de toda a família.

No decorrer da cena, é possível perceber o quão as palavras de Antônio feriram Dalva:

Dalva perdeu a graça. Ficou triste com o corpo inteiro. As mãos tremiam, as lágrimas derramavam grossas. Teve raiva do pai, das palavras que ele atirou nela. Da grosseria injusta. Era amor. Não

era falta de vergonha. [...] Não tinha consolo, ficou vendo e re-
vendo o pai chamar ela de vagabunda. Lembrando a cara defor-
mada que ele fez (Madeira, p. 81, 2021).

A mãe da moça, Aurora, tenta amenizar a situação: “Tenha calma, Dalva. Tudo tem jeito, deixe seu pai comigo, apenas tente ouvir o mais importante. Seu pai quer te proteger, cuidar de você. Não age assim pra te chatear” (Madeira, 2021, p. 81). A fala de Aurora, apesar de machucá-la, é mais uma evidência da condição feminina: elas devem aceitar o enxovalho e a submissão, pois a dominação por parte do pai (logo, da sociedade em si) é “para o seu próprio bem”. Além do que, quando Antônio esbraveja que Dalva precisa de sua permissão, é posto em evidência que o corpo da filha pertence ao pai, por isso a permissão é tida como essencial.

Sobre a dominação masculina, Bourdieu (2012) a encara como uma forma de violência simbólica. A violência simbólica trata-se de um mecanismo social que exerce uma relação de poder de dominante para dominado através da imposição de símbolos. Por sua vez, a violência simbólica presente na estrutura patriarcal faz com que a submissão da mulher perante as leis sociais seja encarada como natural.

No caso retratado no livro, a violência simbólica faz com que a cena em que Antônio dirige-se à Dalva com um tom degradante e autoritário seja vista como algo comum na vida das mulheres. Antônio, como pai, assim como Lázaro, estaria zelando pela reputação da filha e suas decisões são encaradas como plausíveis. Vale ressaltar que Aurora não se uniu a Antônio em seu ato de censura, pois, em sua criação, seu pai tentou ensinar-lhe a ter suas próprias opiniões:

Afastou Aurora dos preconceitos que uma cidade que vive entre a igreja e a zona costuma ter. De um lado, um Deus alcoviteiro,

capataz, com um caderno de notas na mão registrando cada deslize, especialmente o das mulheres; do outro, um Deus permissivo, vista grossa e cúmplice dos homens. [...] No meio desses fermentos, a convivência com as pessoas do lugar — acostumadas a culpar as putas pelos pecados dos homens, emboladas na superstição, no mau-olhado, no fogo eterno — bem que tentou deixar suas marcas: botar Aurora na fôrma da ignorância. Mas ela reconhecia esses atrasos sem arrogância e acabou escapando de boa parte deles (Madeira, 2021, p. 102-103).

Como é possível observar, através da percepção da injustiça perpetuada pela dominação masculina, Aurora pode aprender a fazer o possível para quebrar esse ciclo, tanto quando tentou amenizar a situação com Antônio quanto quando abrigou Francisca.

Nos dois casos citados, observa-se que, de certa forma, o poder do pai sobre o corpo da filha é institucionalizado. Em outras palavras, é como se, ao adotar medidas para “proteger” a imagem da mulher “sob sua responsabilidade”, o pai – a figura masculina – fosse o detentor do corpo da filha – um corpo de mulher. A esse respeito, Bourdieu (2012) defende que:

Na medida em que o valor dessas alianças [casamento], e portanto o lucro simbólico que elas podem trazer, depende, por um lado, do valor simbólico das mulheres disponíveis para a troca, isto é, de sua reputação e sobretudo de sua castidade — constituída em medida fetichista da reputação masculina e, portanto, do capital simbólico de toda a linhagem — , a honra dos irmãos e dos pais, que leva a uma vigilância tão cerrada, quase paranóica, quanto a dos esposos, é uma forma de lucro bem-compreendida (p. 58-59).

Isto é, é associado um valor às mulheres – sua castidade – que deve ser mantido a qualquer circunstância, protegido de suspeitas. Os pais e irmãos, por sua vez, creem possuir o direito de efetivar uma vigilância severa.

No entanto, há um caso mais evidente de dominação do corpo feminino, em que é “permitido” aos homens tocarem a mulher e tomarem posse de seu corpo sempre que sentirem necessidade: o casamento. O casamento pode ser enxergado como uma troca de bens simbólicos, como elucida Bourdieu (2012):

é correlativo da instituição da violência pela qual as mulheres são negadas como sujeitos da troca e da aliança que se instauram através delas, mas reduzindo-as à condição de objetos, ou melhor, de instrumentos simbólicos da política masculina: destinadas a circular como signos fiduciários e a instituir assim relações entre os homens, elas ficam reduzidas à condição de instrumentos de produção ou de reprodução do capital simbólico e social (p. 56).

Sendo assim, é instaurada uma visão machista que determina que a mulher, em sua condição de submissão, seja tratada como um objeto “comprado” pelo homem no ato do casamento. E, como alguém que “compra”, o homem acredita que tem poder total sobre o corpo de sua esposa.

Carla Madeira não deixou de fora de *Tudo é Rio* uma passagem sobre como a mulher casada é encarada como posse de seu marido; dessa forma, não estavam sob seu controle as atividades sexuais, cabendo ao marido escolher o momento de realizar o ato sexual e à mulher não sobrando a opção de negar. É o que acontece quando é mostrada a vida de Dinha Zezé, esposa de Lázaro, que morreu dando à luz à terceira filha:

Para ela, a hora de dar à luz era a mais escura, chorava desesperada antes, durante e depois do parto. Dizem que assim que teve a primeira filha, D’Ajuda, trancou as pernas, queria evitar Lázaro para sempre com medo de engravidar. Mas ele reclamou seus direitos, e ela ficou sem saída. Veio outra barriga, Das Graças foi outro tumulto, horas de trabalho difícil e arriscado, Dinha Zezé perdeu muito sangue, ficou fraca, custou a apumar, bateu

o martelo e sentenciou: não sei evitar filho, tenho que evitar marido. Bem que tentou, mas as desculpas acabaram bem antes do fogo de Lázaro, então ela entregou para Deus enquanto se entregava para ele (Madeira, 2021, p. 148).

Sobre esse assunto, cabe apontar dois tópicos importantes: a negação da opinião da esposa sobre a ocorrência do sexo e a violação dos direitos reprodutivos das mulheres, ou seja, a violação do direito de escolha de ter ou não filhos.

Como já mencionado, a estrutura patriarcal constrói a ideia de que o corpo feminino é, por direito, pertencente ao homem, ou seja: o marido acredita veementemente que a esposa deve cumprir com o “débito conjugal” de maneira assídua. Isso significa dizer que, uma vez casada, a mulher não deve negar sexo ao marido, pois faz parte “dos seus deveres de esposa”. No trecho do livro acima, verifica-se que Dinha Zezé compreende esse sistema e se vê “sem saída”.

Pelo breve contexto que é apresentado no livro, o motivo principal pelo qual Dinha Zezé deseja não mais manter relações sexuais com Lázaro é o medo da gravidez, o que conduz ao próximo tópico: a violação dos direitos reprodutivos.

Por meio de uma visão patriarcalista, as funções “masculinas” e “femininas” foram divididas da seguinte forma: enquanto ao homem caberia participar ativamente da esfera pública, à mulher caberia preocupar-se apenas com a reprodução e nutrição da espécie. A esse respeito, Del Priore (2004) afirma:

No entender de muitos médicos da época, a mulher não passava de um mecanismo criado por Deus exclusivamente para servir à reprodução. Assim como a pluma do poeta ou a espada do guerreiro, ela era só um instrumento passivo do qual seu dono se servia (p. 69).

Ou seja, na estrutura social formada, está além da vontade da mulher escolher ou não ter filhos, pois, essencialmente, essa seria sua função. Wichterich (2015) explica que a saúde reprodutiva “implica que as pessoas sejam capazes de terem uma vida sexual segura e que possam ter a capacidade de se reproduzirem e a liberdade de decidir, se, quando, como e quantas vezes isso ocorrerá” (p. 12). Posto isso, quando a narrativa expressa que Dinha Zezé não queria mais engravidar por medo, porque toda a situação envolvendo a gravidez e o parto tratam-se de um evento traumático – e mesmo assim engravidou novamente por causa do “débito conjugal” e da falta de acesso às informações sobre anticoncepcionais –, percebe-se que o seu corpo já não estava sob seu domínio, e sim do seu marido.

Vale acrescentar que, apesar de não ter o tempo e o espaço definidos no livro, supõe-se que no universo de *Tudo é Rio* já havia o conhecimento de métodos contraceptivos, mesmo que arcaicos. Os indícios para essa suposição estão em: “Aprenda a não engravidar, o resto parece que você nasceu sabendo” (Madeira, 2021, p. 43) e “Grávida? Já era uma puta-velha para ser pega de surpresa. Se tinha um menino ali dentro, foi porque ela quis. Sabia de trás para a frente como evitar filho, foi a primeira coisa que aprendeu com ele” (Madeira, 2021, p. 162).

É preciso acrescentar que os trechos citados acima referem-se, ambos, à personagem Lucy, uma prostituta, enquanto Dinha Zezé aproxima-se mais dos padrões de mulher esperados socialmente. Isso quer dizer que, possivelmente, as informações sobre controle reprodutivo não chegaram a Dinha Zezé, pois o propósito do casamento era a reprodução e a esposa não poderia evitar o marido.

As mulheres como aliadas e vítimas do sistema patriarcal

Sobre a visão sexista a respeito do comportamento da mulher, cabe acrescentar que, mesmo inconscientemente, as mulheres fazem parte da estrutura que as oprime; afinal, uma vez que as mulheres integram o meio social, seria improvável não respingar nelas atitudes e pensamentos que perpetuam o machismo. bell hooks (2018, p. 13) afirma que “todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas. Como consequência, mulheres podem ser tão sexistas quanto homens”. Ou seja, existe uma socialização para que as mulheres ajam como aliadas ao sistema patriarcal, ainda que, com essa atitude, elas saiam como principais prejudicadas.

A convivência das mulheres no sistema patriarcal é explicada por Bourdieu (2012):

Por conseguinte, a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas. E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica (p. 45).

Em uma sociedade puramente bipartida, as mulheres, de acordo com hooks (2018, p. 29), foram socializadas para competir umas com as outras “pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio”. Ainda, de acordo com hooks (2018, p. 29), o

pensamento sexista é responsável por fazer as mulheres julgarem sem compaixão e punir duramente umas às outras.

No caso de *Tudo é Rio*, a autora não deixou de espalhar momentos na narrativa em que as mulheres explicitam o seu julgamento para com as outras. É certo que, na maioria dos casos, o ódio partia das “beatas” em direção às prostitutas, uma consequência da dicotomia que paira sobre as mulheres que as dividem entre “santas” e “putas”.

As senhoras mais respeitadas se uniam para exigir de Deus que tornasse difícil a vida fácil dela. Se achavam com poderes de julgar e condenar a indecente. Muitas dessas senhoras tinham em casa maridos que assistiam mudos à ira contra Lucy. Mais a raiva delas aumentava, mais a fama de Lucy crescia (Madeira, 2021, p.14-15).

A partir do trecho citado acima, fica evidente que existe uma rivalidade entre as “mulheres respeitadas”, isto é, as mulheres que vivem de acordo com as normas sociais impostas, e Lucy, a prostituta mais famosa da cidade. Curioso notar que o ódio que é nutrido em relação às prostitutas se deve ao fato de os maridos das “mulheres respeitadas” procurarem sexo fora dos laços matrimoniais; no entanto, ao invés de as mulheres direcionarem o ódio aos maridos infiéis, o ódio é direcionado às mulheres com quem eles se relacionam, o que não deixa de ser consequência da influência do patriarcado.

Em outro momento, a rivalidade entre beatas e putas é levantada novamente: “Putas e beatas não se entendiam nem por princípios, nem pelos fins. Para as putas, basta a Deus um coração puro, outras partes podem ser lambuzadas. Para as beatas, qualquer lambança no corpo contamina o coração” (Madeira, 2021, p. 27). Fica nítido aqui que o ódio pelas prostitutas também ocorre porque elas representam a sexualidade e sensualidade. A palavra “lambança” pode ser interpre-

tada como ato sexual, logo, a imagem da mulher que pratica relações sexuais e não se importa em esconder isso. Para as beatas (ou as mulheres consideradas “direitas”), a exploração da sexualidade por parte das mulheres é um absurdo, portanto, as putas merecem o ódio direcionado a elas, ao mesmo tempo em que elas tampouco pensam em julgar os homens pelos mesmos atos.

Nesse sentido, o julgamento feito por mulheres para mulheres acaba, por si só, apagando quaisquer resquícios de culpa por parte dos homens, benefício masculino que a estrutura patriarcal se empenha em manter. Em *Tudo é Rio*, quando é revelado o passado de Lucy, o leitor toma ciência de que a moça morava com a tia Duca e seu marido, Brando. Brando, além de ser casado, é adulto e, perante as leis sociais, é encarado como parente de Lucy. Ainda assim, ele alimenta o jogo sexual com a sobrinha de sua esposa, mesmo que a narrativa ainda dê indícios de que Lucy não passa de uma adolescente, ou seja, menor de idade.

A relação entre Lucy e o tio é um marco para o início da vida na prostituição por parte da adolescente. Em uma conversa com Brando, o homem adverte Lucy: “Se sua tia te pega comigo, te bota na rua. Eu vou ser perdoado. Você não” (Madeira, 2021, p. 43). Ou seja, mesmo com a diferença de idade – sendo Brando o adulto – e com o tio sendo casado – logo, a responsabilidade era dele em manter-se, teoricamente, fiel –, nessa situação, quem sairia como indigna do perdão de Duca seria Lucy.

Vale incluir aqui que, mais à frente, Lucy perpetua o ódio a uma mulher ao invés do homem, embora seja ele o envolvido na situação. Trata-se de quando Lucy, após diversas investidas negadas por Venâncio, direciona sua raiva não a ele, o homem que a rejeitara duramente, mas sim a Dalva, referindo-se a ela como “vaca”: “Mas o não prosseguiu firme, e a humilhação de implorar pelo sim se transformou em

ódio, ódio de Dalva, a vaca empacada no caminho de Lucy” (Madeira, 2021, p. 116).

A partir desses apontamentos pode-se sintetizar que a violência simbólica pertencente à estrutura patriarcal mostrada no livro fomenta a rivalidade entre mulheres, apesar de os homens terem parcial ou totalmente responsabilidade nos atos. Assim sendo, as mulheres inseridas na sociedade machista têm tendência a culpabilizar outras mulheres, o que as transforma, ao mesmo tempo, em vítimas e cúmplices do sistema.

De toda forma, é interessante frisar que esse jogo patriarcal no qual as mulheres também reproduzem o machismo não as isenta de sofrerem violências de gênero.

Considerações finais

Analisando a cultura intrinsecamente patriarcal ainda vigente no século XXI, construída e mantida ao longo da história de forma resistente, percebe-se que a sociedade retratada em *Tudo é Rio* aproxima-se excepcionalmente da realidade.

Sabendo-se que o discurso de um autor expressa muito sobre o seu modo de pensar e enxergar o mundo, é possível constatar que Carla Madeira reconhece a violência simbólica que predomina nas relações sociais, fazendo com que as mulheres sejam alvo de críticas e humilhações ao se afastarem dos padrões de comportamento esperado para elas, os quais consistem, principalmente, em manter uma imagem de recato e silenciamento de sua sexualidade.

Percebe-se também que o livro exhibe circunstâncias em que o corpo da mulher se encontra sob posse dos homens, seja em relações familiares ou conjugais.

Além disso, fica nítido que a estrutura patriarcal não se manteria erguida se não fosse o fortalecimento da estrutura violenta pelas próprias mulheres que, apesar de vítimas do sistema, por serem expostas a pensamentos enraizados pelo machismo, acabam, algumas vezes, sendo conduzidas a perpetuar os mesmos pensamentos que atingem tanto a elas quanto a outras.

Conclui-se, portanto, que o cenário em que *Tudo é Rio* é apresentado contribui para o desenvolvimento da trama, uma vez que demonstra, de maneira fluida, o pensamento da sociedade patriarcal a respeito do corpo e do comportamento da mulher. Interessante observar que em nenhum momento é revelado o nome da cidade, tampouco sua localização geográfica ou a época em que a narrativa prossegue, porém, devido aos temas tratados serem caracterizados como universais, é possível criar um vínculo entre ficção e realidade.

Referências

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CASTRO, A. A. M. de. Cores, cheiros e sabores – Corpo feminino e literatura no Século XIX. *Revista Terceira Margem*, v. 24, n. 43, p. 90-106, 2020.

DEL PRIORE, M. *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

DEL PRIORE, M. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2004.

hooks, b. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MADEIRA, C. *Tudo é Rio*. Rio de Janeiro: Record, 2021.

NIELSSON, J. G.; WERMUTH, M. A. D. O domínio do corpo feminino: uma abordagem da dimensão pública da violência contra a mulher no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 123, p. 539-580, 2021.

SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. (org) *História das mulheres no Brasil*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2004.

WICHTERICH, C. *Direitos Sexuais e Reprodutivos*. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Foundation, 2015.

Recebido em: 12/01/2024

Aprovado em: 20/03/2024

Licenciado por



A Construção da identidade cultural por meio da linguagem

The construction of cultural identity through language

 Maria Thaís de Oliveira Batista

 Davi Lima Rocha

 Iasmin Lima Rocha

 Evelyne Souto Mendes

Resumo: No presente artigo, temos como objetivo discutir como ocorre a construção da identidade cultural por meio da linguagem. O texto propõe estabelecer como, utilizando linguagens diferentes, se representa a mesma identidade cultural. As discussões recentes no campo das Ciências Sociais abordam a temática da construção da identidade medida pelas interações linguísticas, sócio-históricas e culturais dos sujeitos. Essas interações ocorrem através da linguagem, concebida como um conjunto de significados por meio do qual as identidades são constantemente construídas. Os dados analisados serão discutidos a partir de uma pesquisa exploratória bibliográfica. A construção da identidade cultural por meio da linguagem ocorre através do uso e da adoção de determinados dialetos, idiomas, expressões e formas de comunicação características de um grupo ou comunidade específica. Assim,

Maria Thaís de Oliveira Batista. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Email: thaisoliveira@servidor.uepb.edu.br

Davi Lima Rocha. Graduando em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Email : davi.rocha@aluno.uepb.edu.br

Iasmin Lima Rocha. Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: iasmin.rocha@aluno.uepb.edu.br

Evelyne Souto Mendes. Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: evelyne.mendes@aluno.uepb.edu.br

por meio da linguagem, as pessoas expressam seu pertencimento a uma determinada cultura, compartilham crenças, tradições, valores e estabelecem uma conexão com sua herança cultural. Com isso, a linguagem também desempenha um papel na preservação e transmissão de conhecimentos culturais ao longo das gerações.

Palavras-chave: Construção da Identidade. Cultura. Linguagem.

Abstract: In this article, we aim to discuss how the construction of cultural identity occurs through language. The text proposes to establish how, using different languages, the same cultural identity is represented. Recent discussions in the field of Social Sciences address the theme of identity construction measured by the subjects' linguistic, socio-historical and cultural interactions. These interactions occur through language, conceived as a set of meanings through which identities are constantly constructed. The analyzed data will be discussed based on an exploratory bibliographical research. The construction of cultural identity through language occurs through the use and adoption of certain dialects, languages, expressions and forms of communication characteristic of a specific group or community. Thus, through language, people express their belonging to a certain culture, share beliefs, traditions, values and establish a connection with their cultural heritage. Therefore, language also plays a role in preserving and transmitting cultural knowledge across generations.

Keywords: Identity Construction. Culture. Language.

Introdução

Primordialmente, a construção da identidade está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertencimento de um indivíduo, grupo ou cultura. No século XXI, a questão da identidade é amplamente explorada na sociologia, proporcionando uma vasta gama de possibilidades de estudos. Zygmunt Bauman, em sua entrevista com Benedetto Vecchi, relata que, com sua sociologia moderna à luz da obsessão e da

importância dada pelo atual debate público à identidade, é muito mais sensato não buscar respostas reconfortantes nos textos consagrados do pensamento crítico (Bauman, 2005, p. 8, Grifos do autor).

Por conseguinte, temos a língua como um sistema semiótico-social. Ela precede qualquer indivíduo que chegue ao mundo. O que conseguimos expressar não é apenas o produto de nossos pensamentos; a língua, de fato, está por trás dos significados que organizam o mundo e as relações sociais, como afirma Bakhtin (1997, p. 130): “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Com isso, a linguagem desempenha um papel na preservação e transmissão de conhecimentos culturais ao longo das gerações.

“Para o objetivismo abstrato, a língua, como produto acabado, transmite-se de geração a geração” (Bakhtin, 1997, p. 109). Através da linguagem, as pessoas expressam pertencimento a uma determinada cultura, e os indivíduos podem compartilhar valores, tradições, estabelecendo conexões com sua herança cultural. Algumas pessoas vinculam sua cultura à identidade nacional, como afirma Stuart Hall (2006, p. 49): “As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional”.

Com essa introdução, este texto tem como foco refletir sobre a relação da construção da identidade por meio da linguagem, explorando como esse vínculo tem se intensificado no campo das Ciências Sociais por meio de interações linguísticas, sócio-históricas e culturais dos sujeitos, através de uma perspectiva filosófica definida pelos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997, 1998), Chomsky (2007), em diálogo com os estudos de Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006).

Como as identidades são constantemente construídas

As identidades são formadas por meio de combinações tanto de fatores de experiências pessoais quanto de influências culturais, normas sociais e autopercepção ao longo da vida de uma pessoa. A identidade é entendida como um processo dinâmico, sendo influenciada por atributos como nacionalidade, cultura, raça, gênero e, principalmente, a classe social em que o indivíduo está inserido. No livro de Hall (2006, p. 9), essa questão de como a identidade é construída é abordada, deixando a concepção de sujeitos integrados.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2006, p. 9).

Para Hall, não importa “quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça” (Hall, p. 59); a cultura nacional pode unificar numa identidade cultural, criando assim um senso de pertencimento a uma mesma e grande família nacional. Consoante com essa perspectiva, Bauman (2005) explica que a construção identitária de cada pessoa desempenha um papel importante no mundo, ou seja, podemos construir nossas identidades pelo fato de já termos nascido com elas.

A questão da identidade no século XXI tem sido bastante discutida na teoria social, relacionando-a à “crise de identidade” (Hall, 2004).

Isso porque argumenta-se que as “velhas identidades” podem estabelecer o mundo social, resultando em um declínio e surgimento de “novas identidades”, fragmentando o indivíduo moderno, até então visto como um sujeito unificado (Hall, 2004, p. 7). Hall explica que a chamada “crise de identidade” é um processo amplo de mudança, deslocando uma estrutura e processos centralizados nas sociedades modernas.

Stuart Hall (2004) define três concepções de identidade: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A primeira delas é o sujeito iluminista, onde o sujeito se baseia em uma concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado e unificado, dotado da capacidade de razão e consciência, tendo como “centro” um elemento essencial para o “eu” e a identidade de uma pessoa. “Pode-se ver que essa era uma concepção muito ‘individualista’ do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino)” (Hall, 2004, p. 10-11). A segunda concepção é o sujeito sociológico, que reflete a crescente complexidade do mundo moderno com a consciência do núcleo interior do sujeito, como esclarece Stuart Hall:

[...] não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com” outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura dos mundos que ele/ela habitava” [...] “De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (Hall, 2004, p. 11).

A última concepção é o sujeito pós-moderno, que inclui uma pessoa que não possui uma identidade fixa no meio em que vive, tornando-a essencial ou permanente. Hall explica que o sujeito pode assumir diversas identidades diferentes em qualquer momento da vida, ou seja, identidades que não precisam ser unificadas ao redor do “eu” coerente. Stuart esclarece que dentro de nós, seres humanos, há uma identidade bastante contraditória, que nos impulsiona em diferentes direções, fazendo com que nossa identificação seja continuamente movida ao longo da trajetória (Hall, p. 13).

Zygmunt Bauman, em contraste com o argumento de Hall, enfatiza que o recurso à identidade é um processo na vida de um indivíduo. O autor afirma: “processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história” [...] É quando descobrimos a ambivalência da identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a “modernidade líquida” (Bauman, 2005, p. 13, grifos do autor).

Por fim, a identidade envolve vários aspectos na sociedade, formando diversas construções sociais e pessoais, influenciando e construindo um indivíduo social e cultural em determinado âmbito. É importante respeitar e valorizar a diversidade de uma identidade, tendo uma sociedade inclusiva e igualitária sendo construída por gerações.

Interação social, a língua como instrumento de conversação: interações linguísticas, sócio-históricas e culturais dos sujeitos

A língua está no centro da interação social, não sendo apenas um veículo de transmissão de informações, mas também um reflexo das dinâmicas sociais, históricas e culturais que permeiam a vida dos sujeitos. Cada interação linguística é impregnada por elementos contextuais que moldam a maneira como as pessoas se comunicam e

constroem significados em conjunto. A interação social mediada pela linguagem é, portanto, uma construção complexa que reflete as relações humanas.

Em ambientes sociais diversos, as normas linguísticas são moldadas e redefinidas, refletindo a dinâmica da sociedade. A língua é um organismo vivo que evolui constantemente à medida que os sujeitos interagem, trocam experiências e influenciam uns aos outros. No âmbito educacional, compreender a interação social e a língua como instrumento de conversação é essencial.

O processo de ensino e aprendizado da linguagem deve considerar não apenas as estruturas gramaticais, mas também as variedades sociais, históricas e culturais que permeiam a comunicação. Promover uma educação linguística sensível a esses aspectos contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender e se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos sociais.

Vygotsky, Lev S. (1984, p.55), por meio da Teoria Sociocultural, ressalta

a interação entre linguagem e pensamento, argumentando que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. No âmbito social, a linguagem não apenas reflete as relações entre os sujeitos, mas também é um instrumento para a construção do conhecimento. A zona de desenvolvimento proximal destaca como as interações linguísticas, especialmente aquelas entre um aprendiz e um parceiro mais competente, influenciam a aquisição de habilidades e conceitos.

A interação social e a língua como instrumento de conversação estão intrinsecamente entrelaçadas, refletindo e moldando as dinâmicas socio-históricas e culturais dos sujeitos. Compreender essa relação complexa é fundamental para uma educação linguística mais abran-

gente e para a promoção de uma comunicação eficaz e enriquecedora entre os indivíduos.

As diferenças linguísticas e suas influências culturais

A relação entre diferenças linguísticas e influências culturais é amplamente explorada por diversos teóricos, principalmente na área da sociolinguística. William Labov, um dos principais sociolinguistas, propõe que as variações linguísticas refletem não apenas diferenças regionais, mas também estratificações sociais. Segundo Labov, as diferenças de linguagem estão diretamente relacionadas a fatores sociais, como classe, etnia e gênero. Essa perspectiva ajuda a entender como as diferenças linguísticas podem ser veículos de expressão e reforço de identidades culturais específicas dentro de uma sociedade.

O autor Alkmim afirma:

A ligação entre linguagem e sociedade é inquestionável e a base da constituição do ser humano. Não deveria, então, esta relação estar ausente das reflexões sobre o fenômeno linguístico. É sabido que o status do falante exige dele também um cuidado com a linguagem. Com as devidas ressalvas, pode-se afirmar que cada posição social tem sua linguagem, afinal, percebemos essa variação no contato entre as pessoas (Alkmim, 2003, p. 30).

A sociolinguística explora como as variações linguísticas estão relacionadas a fatores sociais, como classe, gênero e etnia. Variações no uso da linguagem podem refletir e reforçar estruturas de poder e hierarquias culturais. Diferenças no vocabulário, sotaque e formas de tratamento linguístico podem indicar identidades culturais e sociais. Nesse sentido, as diferenças linguísticas não devem ser encara-

das como fronteiras rígidas entre culturas, mas como zonas de contato onde elementos culturais se entrelaçam e se transformam.

A fundamentação empírica desses princípios está na propagação na comunidade de fala. Portanto, é no processo de propagação da mudança na comunidade de fala que se pode enfrentar o problema do encaixamento da mudança na estrutura social. Ao aplicar essas perspectivas teóricas, podemos analisar como a diversidade linguística não é apenas uma característica superficial, mas sim um componente intrínseco da expressão e construção das culturas ao redor do mundo.

Cultura

A identidade cultural por meio da linguagem se manifesta de várias maneiras. A língua é um componente fundamental da identidade cultural, pois reflete a história, as tradições e as experiências de um grupo específico de pessoas. A maneira como uma língua é falada, os dialetos, gírias e expressões únicas, assim como as histórias e lendas transmitidas oralmente, são todas formas pelas quais a identidade cultural é expressa por meio da linguagem. Além disso, a língua influencia a forma como as pessoas se comunicam, expressam emoções e pensamentos, e se relacionam umas com as outras. Através da linguagem, as pessoas compartilham suas histórias, tradições e visões de mundo, enriquecendo assim o tecido cultural da sociedade.

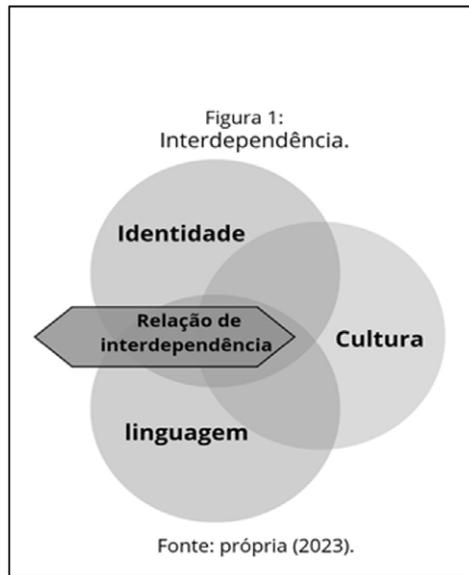
O autor Manuel Castells (2000) aborda a identidade cultural e a cultura sob a perspectiva da influência das tecnologias da informação na sociedade. Ele compreende as identidades como múltiplas e coletivas, formadas por diversos atributos culturais. Castells destaca a multiplicidade e coletividade das identidades, considerando a diversidade de influências culturais na formação das mesmas. Ele também discute

a construção da identidade no contexto contemporâneo, considerando as reflexões sobre o significado da identidade como uma construção em meio às transformações sociais e culturais.

Por conseguinte, Stuart Hall argumenta que a cultura não é algo fixo ou homogêneo, mas sim um campo de lutas e negociações onde diferentes significados e identidades são construídos. Ele enfatiza a importância de analisar a cultura como um processo dinâmico e em constante transformação, influenciado por relações de poder, história e contexto social. Não há como uma cultura permanecer a mesma para sempre, pois a cultura de um indivíduo ou até mesmo de um grupo social está em constante mudança. Assim como também, não há como tratar a cultura como algo único/isolado, porque depende de fatores intrinsecamente interligados, como a língua e a identidade do ser humano. Stuart Hall afirma:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” - entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “partes de nós”, contribuindo para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2004, p. 12).

Relação de interdependência entre identidade cultural por meio da linguagem



Podemos observar que a relação de interdependência entre identidade, cultura e linguagem tem bastante significado e profundidade. De modo que a identidade cultural está ligada à linguagem expressada por uma sociedade; portanto, através da língua, nossa maneira de pensar e perceber o mundo no qual vivemos é moldada. Por isso, não é possível separar a língua da cultura e da identidade do ser humano, pois elas se encontram intrinsecamente interligadas.

A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada (Bakhtin, 1998, p. 130).

Bakhtin explica que a evolução da língua é um processo que pode refletir não apenas mudanças mecânicas e automáticas ao longo do tempo, mas também a interferência consciente e desejada das pessoas que a utilizam. Sabemos que, à medida que a sociedade evolui, novas exigências de intercomunicação surgem, promovendo modificações na linguagem para atender a essas demandas.

A língua pode ser moldada por meio da cultura, migração, globalização, tecnologia, entre outros fatores. Entendemos que a linguagem acompanha as mudanças na sociedade como um todo, e, com isso, novas palavras surgem, o significado das palavras existentes pode mudar, e até mesmo a gramática pode se adaptar para melhor compreender as formas de comunicação atuais, como esclarece Hall.

A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (Hall, 2004, p. 40).

Contudo, a linguagem é uma ferramenta que está ligada dentro do sistema cultural. Em uma linha teórica, todas as culturas incluem a linguagem, e o que conseguimos diferenciar entre elas é exatamente a sua conformação. Com isso, a linguagem se torna um meio pelo qual a identidade cultural é construída e mantida por gerações.

Temos como exemplo a maneira como um indivíduo se expressa em sua língua materna e como isso reflete sua cultura e identidade. O modo como as palavras são escolhidas, o sotaque e até mesmo a gramática utilizada revelam determinadas informações sobre a identidade cultural de alguém ou de onde ela vem. Sobretudo, a linguagem é a mediadora de todo vínculo social, como afirma Bakhtin abaixo:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin, 1997, p. 41).

Dessa maneira, compreendemos que a palavra é fundamental pelos quais a identidade e a cultura se concebem e se espalham. Ressaltamos que existe uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade, pois a língua identifica o indivíduo como parte da sociedade e, portanto, integra-se à cultura dessa sociedade. Como parte da sociedade, os indivíduos compartilham sua cultura e estão em constante processo de construção de identidade.

As identidades são fluidas, móveis e em constante processo de construção, assim como a língua e a cultura. Embora exista um conjunto de sistemas que as constituem, não estão fechadas, efetuadas e sucedidas. Nesse sentido, a língua, a cultura e a identidade fazem parte do processo que modifica os indivíduos em sujeitos.

Considerações finais

Neste estudo, exploramos a relação entre a linguagem e a construção da identidade cultural. Ao longo deste artigo, demonstramos de forma convincente que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação e expressão da identidade cultural, sendo um elemento essencial na maneira como as pessoas se percebem e são percebidas pelos outros. Em última análise, este estudo enfatiza a importância de reconhecer a linguagem como um elemento vital na construção da identidade cultural.

À medida que continuamos a explorar essas conexões, podemos enriquecer nossa compreensão do mundo e da diversidade cultural que o habita. A linguagem é mais do que palavras; é um espelho que reflete nossa história, nossa herança e nossa identidade.

Referências

ALKIMIM, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, Anna C. (orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASTELL, M. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. V. 2. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHOMSKY, N. *Linguagem e responsabilidade*. São Paulo: JSN Editora, 2007.

COELHO, I. et al. *Sociolinguística*– Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, W. *Principles of linguistic change: social factors*. Cambridge: Blackwell Publishers, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 05/01/2024

Aprovado em: 23/03/2024

Licenciado por



Análise dos símbolos em *Mrs. Dalloway* de Virginia Woolf

Analysis of symbols in *Mrs. Dalloway* by Virginia Woolf

 Isabela Christina do Nascimento Sousa

 Stephane Eugênio da Costa

 Larissa de Menezes Constantino

Resumo: Os estudos literários salientam o papel dos símbolos na construção dos significados nas obras literárias. Em *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf, a narrativa explora um único dia na vida da protagonista Clarissa Dalloway na cidade de Londres, em meio aos preparativos de sua festa. Nesse romance, a escritora utiliza diversos símbolos que contribuem para a construção dos sentidos da obra, como as flores e o Big Ben. Baseado nessa ideia, o objetivo deste estudo é, por meio de uma pesquisa crítico-analítica, examinar as funções simbólica das flores e do Big Ben no romance *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf. Para o desenvolvimento deste artigo as pesquisas usadas como embasamento teórico foram Ferber (2007), Chevalier & Gheerbrant (2001), Schwarz (1995) e Kern (2011). As flores e o Big Ben, no romance, reforçam o trajeto da consciência de Clarissa Dalloway entre passado e presente, vida e morte.

Palavras-chave: *Mrs. Dalloway*. Símbolos. Romance inglês.

Isabela Christina do Nascimento Sousa. Doutoranda no programa de Pós-graduação de Literatura e interculturalidade (PPGLI) da UEPB Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí.

Stephane Eugênio da Costa. Graduanda no curso de Letras-Ingês pela UEPB. Atualmente atua como professora do Núcleo de Línguas NuLi (UEPB).

Larissa de Menezes Constantino. Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba.

Abstract: Literary studies emphasize the role of symbols in the construction of meanings in literary works. In *Mrs. Dalloway*, by Virginia Woolf, the narrative explores a single day in the life of the protagonist Clarissa Dalloway in the city of London, amidst the preparations for her party. In this novel, the writer uses different symbols that contribute to the construction of meanings in the work, such as the flowers and the Big Ben. Grounded on this idea, this study aims, through a critical and analytical research, to examine the symbolic functions of flowers and the Big Ben in the novel *Mrs. Dalloway*, by Virginia Woolf. For the development of this article, the researchers used as theoretical background were Ferber (2007), Chevalier & Gheerbrant (2001), Schwarz (1995) and Kern (2011). The flowers and the Big Ben, in the novel, reinforce the path of Clarissa Dalloway's consciousness through past and present, life and death.

Keywords: *Mrs. Dalloway*. Symbols. English novel.

Introdução

O romance *Mrs. Dalloway* foi escrito pela britânica Virginia Woolf. Originalmente publicado em 1925, a história do dia em que Clarissa Dalloway prepara uma festa foi uma das obras inauguradoras da ficção modernista de língua inglesa. Em *Mrs. Dalloway*, Woolf utilizou a técnica narrativa do discurso indireto livre para apresentar a seus leitores a complexidade da consciência de sua protagonista, se afastando da tradição de romancistas que enfatizavam descrições de eventos externos. Embora pouco aconteça no enredo de *Mrs. Dalloway*, o que ganha destaque na obra são os acontecimentos interiores, mostrando para os leitores que até mesmo a mais trivial das pessoas poderia ser uma personagem excepcional se construída por uma escritora habilidosa, como defendia Woolf.

Embora diversos estudos sobre essa obra se concentrem na técnica narrativa de Virginia Woolf, em especial, fluxo de consciência e/ou discurso indireto livre, esses não são os únicos artifícios proeminentes na obra. Portanto, visando explorar aspectos não tão estudados nesse romance, o objetivo principal deste trabalho é examinar as funções simbólicas das flores e do Big Ben no romance *Mrs. Dalloway*. A partir de uma análise crítica e interpretativa da obra, pode-se entender que os símbolos das flores e do Big Ben acentuam a construção de sentidos da obra, em particular aqueles relacionados à beleza, ao envelhecimento, a mudanças da modernidade e à morte.

Nos jardins de Virginia Woolf: as flores como símbolos em *Mrs. Dalloway*

Em *Mrs. Dalloway*, Virginia Woolf faz amplo uso de símbolos, sendo as flores um dos elementos simbólicos mais recorrentes. Flores enquanto símbolos estão muitas vezes ligadas à aparência, em especial quando estão relacionadas a personagens femininas. Isso pode ser explicado pelo cultivo dessas plantas que, ao contrário daquelas que se convertem em alimentos ou matéria-prima, se volta quase que inteiramente para o prazer visual, obtendo destaque no comércio plantas ornamentais (Huss; Yosef; Zaccari, 2017). No contexto literário, as flores carregam diversos significados, frequentemente associados à aparência de mulheres e meninas, como afirma Ferber (2007, p. 75, tradução nossa), “as flores, antes de tudo, são meninas. A sua beleza, a brevidade da sua beleza [...]”¹. As flores podem igualmente representar o amor, a feminilidade e a juventude de uma mulher.

1. Flowers, first of all, are girls. Their beauty, their beauty's brevity, their [...].

A presença de flores como símbolos em obras literárias se destaca quando autores escolhem batizar suas personagens em referência a flores, sendo um exemplo comum as personagens que recebem o nome de rosa, como a Rose Maylie, de Charles Dickens, em *Oliver Twist*. Tais personagens, cujos nomes são referências diretas a flores, carregam consigo os sentidos simbólicos dessas flores, que muitas vezes se convertem em características das próprias personagens que vão se revelando durante o desenrolar da história. Virginia Woolf não apenas faz uso dos significados convencionalmente atribuídos a esse símbolo, mas também explora outras interpretações possíveis, acrescentando camadas de profundidade à sua narrativa e às personagens.

No contexto da obra de Woolf, as flores estão presentes na emblemática sentença inicial do romance: “Mrs. Dalloway disse que ela mesma iria comprar as flores” (Woolf, 2017, p. 23). A abertura *in medias res* é uma técnica literária que a escritora utiliza para se afastar da tradição realista de inícios de narrativas. Em *Mrs. Dalloway*, ela inicia em meio a uma ação, lançando o leitor em uma cena em progresso, sem fazer qualquer introdução formal das personagens, dos lugares, ou ainda, sem demarcar a transição do presente da narrativa para as lembranças de Bourton na mente de Clarissa (Saint-Amour, 2016).

Clarissa Dalloway sai de sua casa e parte na sua tarefa de comprar as flores. Ela reflete sobre a sua juventude, amores do passado, ao mesmo tempo em que se questiona sobre as decisões tomadas. O romance em discurso indireto parte de “[...] uma protagonista não identificada para um interlocutor sem nome, então continua com uma narração que mistura dois eventos em dois lugares e tempos indeterminados por meio de uma dicção que alterna ambigualmente entre a da pro-

tagonista e a do narrador”² (Kern, 2011, p. 141, tradução nossa). Esta passagem da narrativa é intrigante, pois “[a] presença de flores na frase de abertura de Virginia Woolf em *Mrs. Dalloway* indica imediatamente sua importância como um dos principais links no sistema de múltiplos motivos interconectados ao longo deste romance” (Rychen, 1982, p. 15, tradução nossa)³. O leitor acompanha Clarissa enquanto ela percorre as ruas de Londres em direção à floricultura.

O trecho inicial da obra é a porta para o leitor conhecer a mente de Clarissa, além de apresentar as flores como um símbolo que será retomado ao longo da narrativa. Conforme a narrativa avança, Clarissa adentra a floricultura da Senhora Pym, onde as flores desencadeiam os sentimentos de nostalgia da personagem, que se vê dividida entre o passado e presente.

E então, abrindo os olhos, que refrescantes aquelas rosas, como roupa branca rendada, recém-chegada da lavanderia em cestos de vime; e os escuros e cerimoniosos cravos vermelhos, de cabeça erguida; e todas as ervilhas-de-cheiro pelos vasos, tingidas de púrpura, alvas como a neve, pálidas - como se ao cair da noite as jovens vestidas de musselina tivessem saído para colher ervilhas-de-cheiro e rosas após um esplêndido dia de verão [...] (Woolf, 2017, p. 34).

Nessa passagem, as flores sinalizam os pensamentos de Clarissa em meio à diversidade da floricultura da Senhora Pym. O leitor é convidado a acompanhar as reflexões interiores de Clarissa enquanto ela

2. [...] from an unidentified protagonist to an unnamed interlocutor, then continues with narration that conflates events at two unidentified places and times in a diction that shifts ambiguously between that of the protagonist and that of the narrator.

3. The presence of flowers in the opening sentence of Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway* immediately signifies their importance as one of the major links in the system of multiple interconnecting motifs throughout this novel.

observar as flores; o narrador apresenta não apenas o que ela percebe naquela realidade imediata, mas também as conexões que ela constrói entre aqueles elementos concretos e suas experiências sensoriais do passado. As flores remetem aos sentimentos nostálgicos de Clarissa, que imagina as jovens a colher flores nos campos, ressaltando a ausência que ela sente da sua própria juventude. Essa passagem está alinhada à conexão entre flores e jovens mulheres, já apontada em Ferber (2007), mas que a autora explora também por meio da ênfase nas cores branco, vermelho e violeta.

Para Chevalier e Gheerbrant (2020, p. 501), as flores podem “[...] apresentar-se como figura-arquétipo da alma, como centro espiritual. Quando isso ocorre, seu significado se explica conforme suas cores, que revelam a orientação das tendências psíquicas [...]”. Branco na tradição cristã é frequentemente associado à pureza, paz e conciliação. Nas tradições ocidentais não-cristãs, seu simbolismo se vincula à luz, virtude, verdade, celebração, alegria, inocência, castidade e virgindade (Ševčíková, 2008). Por sua vez, o vermelho em diferentes culturas alude à proibição, à transgressão e aos impulsos sexuais. O púrpura e o violeta são diferentes tons de vermelho, que representam um estágio mais maduro daquela cor, e no Império Romano estavam ligados ao exercício do poder (Chevalier e Gheerbrant, 2020). Partindo dessas observações e da análise da passagem anterior, é possível apontar que Woolf, ao mesclar as lembranças de Clarissa Dalloway com as flores coloridas do mercado da Senhora Pym, constrói uma imagem de transição da pureza para o amadurecimento sexual feminino. Esse amadurecimento pode ser lido também um estágio no qual a mulher toma consciência do próprio corpo e do prazer, tornando-se mais autônoma.

As flores de fato possuem uma importante ligação com as memórias do passado de Clarissa, mas elas também têm outros significados sim-

bólicos. Em *Mrs. Dalloway* esses símbolos estão ligados ao sentimento de autoestima e à preocupação com a aparência da protagonista. Os estudos de Schwarz (1995, p. 266, tradução nossa) apontam que “[Clarissa] considera sua aparência física de forma autodepreciativa”⁴. Ela é uma mulher britânica que já passou da juventude e que a todo momento faz autocríticas em relação à própria aparência e capacidade intelectual, como no trecho a seguir: [...] pensou ela de repente sentindo se encarquilhada, envelhecida, de peito vazio, o dia que lá fora se afinava, enfunava, florescia, para além da janela, além de seu corpo e cérebro que já desfaleciam, pois não fora convidada por Lady Bruton (Woolf, 2017, p. 52).

O trecho acima descreve um momento em que Clarissa, após deixar a floricultura e voltar para casa, toma ciência que não foi convidada a um evento de Lady Bruton, uma mulher muito respeitada e conhecida pela sociedade britânica da narrativa, com a qual Clarissa compara-se em inúmeros momentos. Garvey (1991) entende que “[a]o pensar em Lady Bruton, Clarissa contempla seu próprio envelhecimento, uma experiência perpétua e estimulante de liminaridade, ao invés de uma passagem definitiva para a morte”⁵ (p. 67, traduções nossa).

Se na comparação com Lady Bruton, Clarissa não pensava na morte, o leitor talvez discorde de Garvey (1991) quanto à instigação que essa experiência suscita na protagonista. Nesse excerto, as flores tomadas como verbo desempenham a função de refletir a dualidade na forma como Clarissa se percebe em relação ao mundo ao seu redor, um espaço externo que floresce – *flowering of the day*, no original –, em contraste com seu corpo envelhecido. Assim, elas simbolizam não ape-

4. [Clarissa] regards her physical appearance with self-contempt.

5. Thinking of Lady Bruton, Clarissa contemplates her own aging, a perpetual, exhilarating experience of liminality rather than a definite crossing over to death.

nas o mundo em desenvolvimento, mas também as transformações que surgiam naquela sociedade impactada pela guerra.

Paralelos entre o mundo natural, científico e o mundo social são constantes na obra de Woolf, que desde a infância era fascinada pela botânica. No ensaio intitulado *Craftsmanship*, por exemplo, a autora imagina o mundo como um organismo vivo (Alt, 2016). Essas relações são exploradas diversas vezes por Woolf em *Mrs. Dalloway*, sobretudo na comparação do mundo em torno de Clarissa com flores. Para Clarissa, o florescimento do mundo externo faz mais que representar o mundo novo, ele intensifica suas próprias imperfeições, evidenciando sua falta de conhecimento, sua idade e sua fragilidade. É como se o mundo ao seu redor fosse uma flor saudável e bela, em contraste com ela mesma, percebida como uma flor sem vitalidade e beleza.

A utilização da simbologia das flores em *Mrs. Dalloway* destaca, em Clarissa, aspectos de sua personalidade e características que afastam a personagem da tradição das protagonistas femininas dos romances ingleses até aquele momento. Como citado anteriormente, as flores como símbolo podem representar aspectos positivos especialmente quando associadas às mulheres, mas Woolf oferece ao leitor outros sentidos, fazendo com que esse símbolo crie profundidade na construção de sua personagem.

Por mais que as flores possam acentuar elementos não positivos em certos momentos da narrativa, é perceptível que seus significados se transformam de acordo com as memórias felizes de Clarissa. Em uma dessas ocasiões, Clarissa recorda um amor de sua juventude na propriedade de Bourton, sua amiga Sally Seton:

Ela e Sally vinham mais atrás. Então ocorreu o momento mais requintado de toda a sua vida, ao passarem por uma floreira de pedra. Sally parou; colheu uma flor; beijou-a nos lábios. Foi como

se o mundo virasse de ponta-cabeça! Os outros haviam sumido; estava sozinha com Sally (Woolf, 2017, p. 58).

As flores, mesmo que em alguns momentos provoquem a consciência da juventude que se foi, podem também construir sentidos de amor inocente e feminilidade. Rychen (1982, p. 20, tradução nossa) explica que: “[...] seu amor juvenil e inocente por Sally Seton, [era] um sentimento que tinha, para ela, uma integridade que faltava no contato homossexual”⁶. As flores enfatizam uma atmosfera romântica na cena, criando um contraste com a pedreira, inabalável e indiferente. Na perspectiva de Clarissa o mundo fica estático enquanto observa Sally colher a flor e beijá-la, uma ação que reforça a feminilidade de Sally e o amor que Clarissa sente pela amiga.

Em outro excerto da obra, Woolf enfatiza como as flores tornaram-se algo marcante para Clarissa, novamente na companhia de Sally: “Sally saiu, colheu malvas-rosa, dálias - todo tipo de flores que jamais haviam sido vistas juntas [...]” (Woolf, 2017, p. 56). A escritora escolhe precisamente malvas-rosa e dálias, pois são flores que possuem significados que se relacionam implicitamente com a personalidade de Sally. De acordo com Rychen (1982, p. 21, tradução nossa), “[...] Dálias significam instabilidade, enquanto as malvas-rosa representam fertilidade, fecundidade e ambição feminina”⁷, características marcantes na identidade de Sally e que, ao longo dos anos, faz com que Clarissa mantenha essas flores associadas a ela.

É igualmente relevante observar a recorrência de personagens mulheres descritas colhendo flores na narrativa. Nos dois últimos trechos

6. [...] her youthful, innocent love for Sally Seton, [was] a feeling which had, for her, an integrity lacking in heterosexual contacts.

7. [...] Dahlias mean instability, while hollyhocks represent fruitfulness, fecundity, and female ambition.

analisados, essa mulher era a jovem Sally Seton, antes eram as jovens vestidas de musselina no verão dos pensamentos de Clarissa Dalloway durante a visita à floricultura da Senhora Pym. Na mitologia grega, muitas mulheres – Perséfone, Europa e Helena, para citar algumas – são raptadas e/ou abusadas enquanto colhem flores. Colher flores também pode ser associado à perda da virgindade, “[...] ‘deflorar’ como ‘perder a virgindade’ está na língua inglesa desde a Idade Média [...], e em muitas línguas ‘flor’, ‘rosa’, ‘cereja’, e similares são termos para se referir ao hímen ou à virgindade”⁸ (Ferber, 2007, p. 74, tradução nossa). Em *Mrs. Dalloway* as mulheres colhendo flores indicam a entrada num mundo de descoberta e amadurecimento, e o ato de Clarissa, tantas vezes, lembrar de Sally enquanto colhe flores suscita a ideia de que é Sally Seton que desperta sua atenção para o mundo dos prazeres sexuais.

Dessa forma, pode-se concluir que as flores são um símbolo frequente e fundamental na obra *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf. A escritora possuía a maestria de criar camadas para esse símbolo que enriquecem a trama com nuances psicológicas e metafóricas. Como símbolo elas transbordam a representação do mundo natural na narrativa, ao mesmo tempo em que desempenham um papel importante na construção das personagens, revelando suas inseguranças, nostalgias e desejos. Woolf constrói significados com as flores do romance que se apropriam dos tradicionais elementos ligados à feminilidade, como beleza, juventude e fragilidade, mas que, para além disso, exploram a passagem do tempo, a efemeridade do corpo em contraste com a indiferença do mundo natural e a descoberta do desejo transgressor.

8. [...] “deflower” for “deprive of virginity” has been in English since the Middle Ages [...], and in many languages “flower,” “rose,” “cherry,” and the like are terms for the hymen or maidenhead.

○ Big Ben: símbolos e temporalidade em *Mrs. Dalloway*

Virginia Woolf possuía um jeito particular de tornar os seus personagens representações da sociedade, especialmente se tratando de seus protagonistas. Woolf explorou as complexidades e matizes da mente de seus protagonistas, fazendo com que fossem mais introspectivos, característica que se tornou importante nos romances modernistas do século XX. Clarissa Dalloway, como dito anteriormente, é uma personagem ligada ao passado e bastante preocupada com as mudanças das convenções sociais do seu presente, ao mesmo tempo em que tenta atribuir um significado a sua vida.

Schwarz (1995, p. 258, tradução nossa) aponta como “[...] tema principal dos seus romances: a busca das suas personagens por criar significado num mundo em que o tempo e a mortalidade são os primeiros princípios e onde a ordem – divina ou não – está ausente”⁹. Clarissa Dalloway representa essa busca de significado em um mundo pós-guerra no qual a incerteza e as mudanças constantes permeiam a sociedade. As suas preocupações com a passagem do tempo, a noção de mortalidade e o seu propósito de vida a preocupam regularmente. Para reforçar essas ideias, Woolf utiliza o Big Ben, um dos relógios mais famosos do mundo e que remete à identidade e tradição do povo londrino, explorando-o na narrativa como um elemento responsável por lembrar constantemente e concretamente que o tempo passa indiferente.

Na literatura, os significados atribuídos ao relógio podem ir desde a representação da pressão que o tempo exerce sobre as pessoas, à

9. [...] the major subject of her novels: the quest of her characters to create meaning within a world in which time and mortality are the first principles and where order - divine or otherwise - is absent.

passagem do tempo, à finitude, ao ritmo e à regularidade da vida. Em *Mrs. Dalloway* as interpretações conferidas ao Big Ben estão voltadas à transitoriedade do tempo e à efemeridade da existência humana. Ainda, na narrativa o relógio desempenha o papel marcador do tempo que situar o leitor no decorrer do dia. O enredo transcorre durante um único dia, e o modo utilizado por Woolf para apontar que o dia está caminhando é através das badaladas do Big Ben que ressoam em vários momentos da narrativa: “Era exatamente meio-dia; doze horas pelo Big Ben; cujas badaladas se dispersaram pelo norte de Londres” (Woolf, 2017, p. 120).

Na narrativa os relógios assumem, ora o papel de tirano, ora a função de ligar as personagens: “[m]ais que regular o tempo social, mais que esvaziar ou homogeneizar as experiências, os relógios em *Mrs. Dalloway* coordenam justaposições e coexistências improváveis”¹⁰ (Saint-Amour, 2016, p. 89-90). A primeira batida do Big Ben no romance alterna a perspectiva do narrador de Scrope Purvis para Clarissa Dalloway. Entretanto, para Clarissa, o passar do tempo é também algo observado com pavor, um prenúncio do fim da juventude e também da morte. Isso se confirma quando Clarissa analisa as marcas do tempo no rosto de Millicent Bruton:

O que ela temia porém, era o próprio tempo, e lia-se no rosto de Lady Bruton, como em um relógio de sol talhado em pedra impassível, que a vida ia se reduzindo; como ano após ano, sua porção se reduzia; o quão pouco lhe restava daquela margem capaz de se estender, de absorver, como na época da juventude, as cores, os saís, os tons de existência [...] (Woolf, 2017, p. 52).

10. [m]ore than they regulate social time, more than they empty or homogenize experience, the clocks of Mrs. Dalloway coordinate unlikely juxtapositions and coexistences.

Tais sentimentos surgem inesperadamente, imergindo-a em melancolia. Clarissa é uma personagem que embora tenha uma vida social movimentada, é solitária e se sente isolada mesmo cercada por outros. É a partir de acontecimentos corriqueiros, como ler um recado de Lady Bruton convidando o seu marido e a deixando de fora, que seus conflitos internos se tornam mais intensos.

O que escapa à percepção de Clarissa, imersa em sua solidão, é que a progressão do tempo não só denota o fim, mas também representa um renascimento. Assim como o relógio que marca o fim de um ciclo, ele simultaneamente inicia outro, oferecendo inúmeras oportunidades de agir de forma diferente, de mudar o que a incomoda. Porém, ao interpretar esse ciclo apenas como o fim, ela permanece presa em sua existência insatisfatória.

À medida que o seu passado vai ressurgindo não apenas em forma de memória, mas também através do reaparecimento de pessoas que fizeram parte dele, Clarissa questiona as atitudes que tomou na juventude e, principalmente, as que não tomou, e como seria sua vida se pudesse revivê-la de forma diferente:

Preferia muito mais ser uma dessas pessoas, como Richard, que fazem as coisas por elas mesmas, ao passo que, na metade das vezes, refletiu enquanto esperava para cruzar a rua, ela não fazia as coisas simplesmente sem outros motivos; e sim para que as pessoas pensassem isto ou aquilo; era uma rematada tolice, bem o sabia (agora o guarda ergueu a mão), pois nem por um instante os outros se deixavam enganar. Oh, se pudesse recomeçar a vida!. pensou, dando um passo na rua, podia ter até outra aparência! (Woolf, 2017, p. 30).

Clarissa sente que as coisas que se imaginou fazendo, a vida que pensou que viveria, se tornaram inalcançáveis, e que sua subjetividade

foi reduzida apenas à Senhora Dalloway, esposa de Richard Dalloway. “Que curiosa essa sensação de ser invisível; despercebida; desconhecida; [...] sendo essa Mrs. Dalloway; nem mesmo Clarissa; sendo Mrs. Richard Dalloway” (Woolf, 2017, p. 31).

Woolf intercala o passado, os monólogos interiores de Clarissa e o presente da narrativa por meio de seu narrador que assume múltiplas perspectivas. Muitas vezes, para que Clarissa volte sua atenção para o presente, torna-se necessário que seus pensamentos sejam interrompidos por um elemento externo. O Big Ben, além de agir como anunciador da passagem do tempo, de ser um lembrete sobre brevidade da vida e de marcar o avançar das horas, também exerce essa função de situar Clarissa Dalloway no agora: “E o som das badaladas inundou a sala com sua onda melancólica; e, depois de recuar, se recompôs antes de irromper outra vez, quando ela ouviu, sobressaltando-se, alguém bateava, arranhava a porta” (Woolf, 2017, p. 145).

Um tema que persistia na mente dos ingleses durante o pós-guerra, e que surge ininterruptamente nos pensamentos de Clarissa, é a morte. A presença da morte em Mrs. Dalloway está intrinsecamente ligada à atmosfera de incerteza e mudança vivida por todas as personagens do romance e que pode ser comparada a uma nuvem que paira constantemente sobre elas. “A morte nunca está ausente do texto por mais do que algumas páginas, nem está ausente dos pensamentos de Mrs. Dalloway ou de Septimus Smith”¹¹ (1995, p. 270, tradução nossa).

Ao caminhar pelas ruas de Londres absorva em suas reflexões, Clarissa observa o fluxo agitado das pessoas envolvidas em suas tarefas e chega à conclusão do quanto ela gosta dessa vida. Entretanto, ela se vê presa nessa dualidade de amar essa agitação e o fato de que um dia ela

11. Death is never absent from the text for more than a few pages, nor is it absent from the thoughts of Mrs. Dalloway or Septimus Smith.

vai deixar de existir. Entretanto, a vida coletiva, ou seja, as pessoas que ficarem continuarão as suas vidas mesmo na sua ausência.

[...] o que ela amava mesmo era isto, aqui, agora, diante dela; a senhora gorda no táxi. Fazia alguma diferença então, perguntou-se, caminhando em direção a Bond Street fazia diferença se ela inevitavelmente iria deixar de existir por completo; mesmo com a sua ausência, tudo isto vai continuar; era algo para se lamentar, ou havia consolo em ver na morte o fim de tudo? (Woolf, 2017, p. 29).

Assim, em alguns momentos, a morte é interpretada por Clarissa como um aviso de que ela deve olhar para o presente. Septimus Warren Smith era um veterano da guerra que sofria com um trauma comum a ex-soldados conhecido como *shell shock*. Essa personagem funciona como um duplo de Clarissa Dalloway, uma vez que Virginia Woolf desejava explorar os acontecimentos cotidianos através da mente do lúcido e do insano, Septimus era o lado insano da moeda (Woolf, 1981). A proximidade da morte nos pensamentos de Clarissa, intensificada pela notícia do suicídio de Septimus, faz com que ela passe a valorizar o presente, “[...] que Woolf constrói com cuidado, como se cada composição de pessoas e objetos fosse a possibilidade da felicidade, uma obra de arte” (Kern, 2011, p. 105). A pergunta feita por ela, sobre haver consolo ou não em ver na morte o fim de tudo, reflete a sua busca por significado e conforto diante da finitude da vida. São trechos como esses que expõem a complexidade dos sentimentos que Clarissa Dalloway tem em relação ao tempo, à mortalidade e ao valor da existência humana.

Outro momento em que o Big Ben figura como elemento igualmente importante, e que pode passar despercebido por leitores desavisados, ocorre quando Clarissa observa sua vizinha através da janela, movendo-se ao ritmo das badaladas do Big Ben:

O Big Ben anunciou a meia hora. Que extraordinário era aquilo, estranho, sem dúvida, e tocante ver a velha senhora (haviam sido vizinhas por tantos anos) afastar-se da janela, como se estivesse presa àquele som, aquele fio. Apesar de gigantesco, tinha algo a ver com ela. Caindo, caindo, em meio às coisas corriqueiras desceu o ponteiro, tornando solene o momento. Ela era impelida, imaginou Clarissa, por esse som, impelida a se mover, a ir - mas para onde? (Woolf, 2017, p. 155-156).

Clarissa, talvez pela primeira vez, toma consciência de que o relógio exerce um controle significativo sobre a vida das pessoas. A vizinha, ao ser influenciada por esse som, retoma mecanicamente sua rotina de tarefas, como uma dentre muitos sujeitos da modernidade que usavam o relógio para reger os seus cotidianos, inclusive a própria Clarissa, embora ela não perceba. Ademais, ao comparar a senhora ao próprio Big Ben, Clarissa sugere que assim como o ponteiro do relógio continua a cair, a senhora está no processo de declínio, sendo impelida a se mover em direção à sua morte. Esse instante se torna solene, como afirmado por Clarissa, pois revela uma ligação entre ela e sua vizinha, ambas impelidas pelo som do Big Ben indo em direção ao desconhecido.

Durante toda a trama, pode-se observar como as diversas indagações de Clarissa se interligam umas com as outras e que a morte é um ponto central na vida da personagem. Schwarz pontuou que “[o] processo de ler *Mrs. Dalloway* nos mostra que a morte espreita em cada fenda do mundo imaginado, assim como o vazio e a solidão definem cada vida.” (1995, p. 270, tradução nossa)¹². O retorno constante ao passado é impulsionado pelo receio que Clarissa tem de ter desperdiçado sua vida, uma preocupação que, por sua vez, se conecta à solidão presente, gerando o temor da morte.

12. [t]he process of reading *Mrs. Dalloway* shows us that death lurks in every crevice of the imagined world, just as emptiness and loneliness define every life.

Por mais que Clarissa tente concentrar-se no presente, a morte acaba adentrando sua festa. Um dos convidados chega comunicando que se atrasou devido ao suicídio de um de seus pacientes. Inicialmente, Clarissa fica profundamente perturbada pela introdução desse tema naquele que deveria ser seu momento de glória, uma festa planejada e executada por uma anfitriã notável. Assim como o tempo, Clarissa se mostra indiferente à vítima da morte: “[c]omeçou a subir o relógio. O rapaz havia se matado; mas ela não sentia piedade; com o relógio marcando a hora, uma, duas, três, não sentiu piedade, com tudo isso acontecendo” (Woolf, 2017, p. 219).

Nessa passagem é possível observar o movimento do ponteiro ir em oposição àquele de quando Clarissa observava a vizinha. Se naquele instante o ponteiro caía indicando a proximidade do fim, nesse momento, ele sobe, indicando que apesar da morte, a vida continua. O tempo continua a avançar, mesmo após a morte do rapaz, mesmo enquanto ela está na festa. Ela não experimentou compaixão por ele, mas sim uma sensação de contentamento por ter tido a coragem de realizar algo que considerava importante, sua festa era um lembrete de que a vida deveria ser aproveitada:

Ficou contente por ele ter feito isso; desistiu de tudo enquanto eles continuavam a viver. O relógio estava soando. Os círculos plúmbeos dissolveram-se no ar. Mas ela precisa voltar. Precisa se recompor. Precisa ver Sally e Peter. E então deixou a saleta (Woolf, 2017, p. 219).

Por fim, o relógio com seu contínuo soar incita Clarissa a se mover, deixar suas reflexões pessoais e voltar ao seu papel social, o da Senhora Dalloway, esposa de Richard Dalloway, a anfitriã perfeita. Tornando esse papel o significado que buscava para sua existência, e enfim, por

esse breve momento, Clarissa reconcilia-se com a vida e a morte. Ao voltar para sua festa, ela mescla-se com aqueles outros sujeitos, que assim como ela não podem ser reduzidos às experiências visíveis.

Considerações finais

Os símbolos quando usados na literatura oferecem novas camadas de significados às obras, e a análise desses muitas vezes permite que o leitor aprofunde a compreensão de seus personagens. Em *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf, a autora utiliza o símbolo das flores e o Big Ben para ampliar as possibilidades de sentidos no romance, desenvolvendo sua narrativa e personagens. As flores atribuem significados como amor, beleza e fragilidade às experiências de Clarissa Dalloway. Na obra, além dessas perspectivas serem exploradas através das memórias, o fluxo de consciência das personagens e seus conflitos internos, as flores, enquanto símbolos, também desempenham novas projeções não tão convencionalmente conhecidas, expandindo seus sentidos abordando temáticas como o transcorrer temporal, a efemeridade do corpo e a indiferença do mundo natural, enriquecendo a narrativa.

No que se refere ao Big Ben, seu simbolismo se conecta à experiência temporal de Clarissa, seja ela passado ou presente. No decorrer daquele dia de junho, enquanto Clarissa caminha nas ruas de Londres cuidando dos preparativos de sua festa, badaladas do Big Ben trazem à tona os temores mais profundos da personagem, por meio do complexo de suas memórias e observações do universo no presente da narrativa. O relógio rege o desenvolvimento da consciência da personagem acerca de questões como a brevidade da vida, o passar do tempo e a mecanicidade do cotidiano na experiência da modernidade. Assim como as flores, Virginia Woolf utiliza o Big Ben de forma a reforçar

ideias e sentidos que dão à construção de *Mrs. Dalloway* seus contornos finais.

Referências

ALT, Christina. Woolf and the natural sciences. In: BERMAN, Jessica. *A companion to Virginia Woolf*. Malden: Wiley Blackwell, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

FERBER, Michael. *A dictionary of literary symbols*. New York: Cambridge University Press, 2007.

GARVEY, Johanna X. K. Difference and continuity: the voices of Mrs. Dalloway. *College English*, v. 53, n. 1, p. 59-76, jan. 1991.

HUSS, Efrat; YOSEF, Kfir Bar; ZACCAI, Michele Zaccai. The meaning of flowers: a cultural and perceptual exploration of ornamental flowers. *The open psychology journal*, v. 10, 2017, p. 140-153.

KERN, Stephen. *The modernist novel: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

RYCHEN, Betty I. *Mrs Dalloway's flowers: An attempt to define a symbol*. Virginia: William & Mary, 1982. Disponível em: <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4322&context=etd>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAINT-AMOUR, Paul K. Mrs. Dalloway: of clocks and clouds. In: BERMAN, Jessica. *A companion to Virginia Woolf*. Malden: Wiley Blackwell, 2016.

SCHWARZ, Daniel R. *The transformation of the English novel*. London: Palgrave MacMillan, 1995.

ŠEVČÍKOVÁ, Markéta. *Symbolism of white in the poetry of Emily Dickinson*. Brno: Masaryk University, 2008.

WOOLF, Virginia. *A writer's diary*: being extracts from the diary of Virginia Woolf. San Diego: Harcourt, 1981.

WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*. Tradução de Claudio Alves Marcondes. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 23/03/2024

Licenciado por



El cuento *El Almohadón de Plumas* en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE)

The story *El Almohadón de Plumas* in Spanish class as a Foreign Language

 Ákyla Mayara Araújo Camêlo

 Felipe Dias de Albuquerque

Resumen: El objetivo de este trabajo es discutir sobre las potencialidades del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE en la educación básica. Este estudio se vincula a la Lingüística Aplicada (LA) y se fundamenta en los preceptos teóricos de Almeida Filho (1993, 2015), Barreto y Freitas (2005), Brown (1994), y Leffa (1997). El artículo comienza con unas breves reflexiones acerca de la trayectoria de Horacio Quiroga y su estilo literario. Luego se presenta un análisis del cuento y, finalmente, se propone una secuencia didáctica para la enseñanza media basada en el enfoque comunicativo. Nos parece que el texto literario puede proporcionar más que el placer de la lectura y la fantasía, puesto que, a través de él, los estudiantes pueden ampliar su visión de mundo y desarrollar habilidades comunicativas en la lengua meta.

Palabras-clave: Horacio Quiroga. Literatura fantástica. Enseñanza de ELE. Enfoque comunicativo.

Ákyla Mayara Araújo Camêlo. Mestra em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), professora no curso de Letras Espanhol (UEPB).

Email: akylamayaraaraujocamelo@gmail.com

Felipe Dias de Albuquerque. Graduando em Letras Espanhol – UEPB.

Email: feelipeemaiia@gmail.com

Abstract: The aim of this paper is to discuss the potential of the short story “*El almohadón de plumas*” by Horacio Quiroga in the development of the communicative competence of ELE students in basic education. This study is linked to Applied Linguistics (AL) and is based on the theoretical precepts of Almeida Filho (1993, 2015), Barreto and Freitas (2005), Brown (1994), and Leffa (1997). The article begins with some brief reflections on Horacio Quiroga’s career and his literary style. Then, an analysis of the story is presented and, finally, a didactic sequence for secondary education based on the communicative approach is proposed. It seems to us that literary text can provide more than reading pleasure and fantasy, since, through it, students can broaden their worldview and develop communicative skills in the target language.

Keywords: Horacio Quiroga. Fantastic literature. EFL teaching. Communicative approach.

Introdução

La presencia de textos literarios en las clases de español como lengua extranjera (ELE) proporciona al estudiante la posibilidad de viajar al universo de la fantasía, enriquecer sus conocimientos culturales, desarrollar la creatividad, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico a partir de los debates en sala de aula, además de construir las habilidades de comprensión y expresión orales y escritas. En ese sentido, nos parece que se trata de un *input* adecuado para la finalidad de construir la competencia comunicativa de los estudiantes, especialmente cuando se utiliza el enfoque comunicativo, o en clases del post-método. Este pensamiento está de acuerdo con el estudio de Kramsch (1993, p. 7-8) que señala que “[...] la literatura puede proporcionar a los estudiantes una visión más profunda de la cultura y la sociedad del país cuya lengua están aprendiendo”.

A partir de dichos argumentos, la pregunta que guía este estudio es: ¿Cómo el uso de textos literarios puede desarrollar la competencia comunicativa de estudiantes de la enseñanza media en clases de ELE? A través de esta indagación, buscamos presentar una de las diversas maneras en que el texto literario puede ser utilizado en clase para estimular y mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes.

El material seleccionado para este estudio fue el cuento “El almohadón de plumas”, del escritor uruguayo Horacio Quiroga, por considerar que esa narrativa fantástica puede provocar el interés de los estudiantes y también por tratarse de un material auténtico. Por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo es discutir sobre las potencialidades de este cuento en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE en la educación básica.

Metodológicamente este estudio encaja en la tradición cualitativa preconizada por Denin y Linconl (2005), por ser una investigación que se propone enfatizar la reflexión y la subjetividad, reconoce la importancia de promover una colaboración activa, así como, una construcción de conocimientos basados en otros estudios de carácter cualitativo con diversas perspectivas y voces.

El trabajo está integrado por tres secciones: un breve panorama teórico sobre el enfoque comunicativo y el postmétodo, un análisis del cuento “El almohadón de plumas” y una propuesta didáctica para la clase de ELE. Teóricamente, se base en los estudios de Almeida Filho (1993-2005); Barreto y Freitas ((2005), Brown (1994) y Leffa (1988).

Fundamentos y evolución del enfoque comunicativo

Las raíces teóricas del enfoque comunicativo parten de diversas corrientes lingüísticas del siglo XX. Una de esas bases teóricas es la sociolingüística, que surgió en los años de 1960 a través de estudios

de William Labov, en que aclara que la lengua es un fenómeno social, moldeado por el contexto y las interacciones humanas. De acuerdo con Labov (2008, p. 78), en la perspectiva de la sociolingüística, la enseñanza de lenguas debe ser considerada más allá de sus reglas gramaticales, pero también, su uso en situaciones reales de comunicación.

Otra influencia importante procede de la teoría sociocultural, en particular de la obra del psicólogo Vygotsky (2019, p. 63), en que aclara el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento en contextos virtuales y presenciales que corroboran para la cumbre de la socialización, como consecuencia de la comunicación como un conjunto de procesos colaborativos de aprendizaje. De tal suerte, en el enfoque comunicativo, la interacción social es uno de los pilares fundamentales. Como se puede observar, las contribuciones vygotskianas permiten comprender que el aprendizaje de LE no es solamente un proceso individual, sino que constituye un esfuerzo de colaboración en el que los estudiantes aprenden a través de interacciones significativas con sus compañeros y profesores. Por ejemplo, se suele recurrir al trabajo en parejas y en grupo para fomentar la comunicación real y la construcción de conocimientos en el aula, además de controlar el filtro afectivo a niveles adecuados.

En la obra *On communicative Competence* de Hymes (1971) apud Almeida Filho y Franco (2009, p.5), se percibe que el concepto de “competencia comunicativa” desempeñó un papel clave en la formulación del enfoque comunicativo. El lingüista sostiene que la competencia lingüística tradicional, tal y como la definía Chomsky, era inadecuada para describir la capacidad comunicativa real de los hablantes de una lengua. Propuso la idea de que, para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, los profesores deberían ampliar y diversificar las técnicas presentadas en además de presentar reglas gra-

maticales, contenidos culturales, pragmáticos, históricos y sociales, pues todos esos rigen una comunicación eficaz.

Inevitablemente cuando reflexionamos sobre la evolución del enfoque comunicativo, se nota que su existencia está conectada con múltiples vertientes lingüística. Entre las décadas de 60 y 70 se testimoniaba un intenso movimiento en el área de enseñanza de lenguas. Almeida Filho (2015, p. 55) relata que, Brasil, por ejemplo, demostraba una incesante búsqueda de los medios/métodos/técnicas más eficaces para enseñar lenguas a diversos grupos de alumnos.

Richards y Rodgers (2001, pág. 73), resaltan que la teoría de Hymes enfocaba los requisitos esenciales que los hablantes debían poseer para ser considerados competentes en la comunicación dentro de una comunidad lingüística. En otras palabras, Hymes delineó de manera efectiva y clara al conjunto de conocimientos y habilidades que un individuo necesitaba para comunicarse en situaciones dialógicas.

Los referidos estudios y el surgimiento del EC son una respuesta a la insatisfacción con los métodos de enseñanza de idiomas (método gramática y traducción, método directo, método de lectura, el audio lingual y los intentos del período de transición) ensayados hasta el momento. Estos intentos didácticos anteriores se centraban a menudo en la enseñanza de la gramática y las estructuras lingüísticas de forma aislada, descuidando la necesidad del alumno de comunicarse eficazmente en situaciones del mundo real. Por tanto, el enfoque comunicativo surge como un planteamiento pedagógico que sitúa la comunicación en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo que el principal objetivo del alumno es ser capaz de comunicarse en la lengua meta.

En suma, en la década de 60, se sientan las bases del EC en la enseñanza de LE. Se caracterizó por el uso práctico del lenguaje y la comunicación oral, en contraste con los métodos tradicionales que en-

fatizaban la gramática y la memorización. Desde su surgimiento hasta la década de 70 desarrolló técnicas comunicativas que permitieron la promoción del aprendizaje a través de la interacción en situaciones de comunicación reales, cotidianas, relevantes y críticas.

En la década de 80, el EC continuó su evolución y madurez. Autores destacados como Wilkins desempeñó un papel fundamental en la formulación de teorías y enfoques relacionados con la comunicación en el aula. Wilkins, en su obra “Notional Syllabuses” (1976), introdujo el concepto de “funciones comunicativas” y “nociones” en la enseñanza de idiomas, subrayando la importancia de enseñar el lenguaje en contextos comunicativos reales. Por otro lado, Canale y Swain, en su influyente trabajo “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing” (1980), desarrollaron el modelo de competencia comunicativa, que se centró en las dimensiones gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas del lenguaje, proporcionando un marco teórico sólido para el enfoque comunicativo. De tal forma, se fue describiendo ese concepto como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten comprender y producir significados y sentidos por los canales oral y escrito en diversos contextos y situaciones comunicativas.

En la década de 1990, el EC continuó evolucionando. Tuvo un impacto significativo de las contribuciones teóricas de Rafael Aguirre, quien en su obra *Comunicación oral* (1992), destacó la importancia de la comunicación oral en la enseñanza de idiomas, particularmente en el contexto hispanohablante. Aguirre abogó por una pedagogía que fomenta el uso activo y práctico del español a través de la conversación y la interacción en situaciones auténticas.

Por otro lado, Ana María Pérez Gras, en su trabajo “El enfoque comunicativo en la enseñanza de español como lengua extranjera” (1997,

p. 30-37), enfatizó la necesidad de abordar la comunicación oral y escrita desde una perspectiva comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. Pérez Gras abogó por la inclusión de tareas y actividades que promovieran la interacción y la comprensión en contextos reales. En conjunto, estas contribuciones de autores hispanohablantes en la década de 1990 contribuyeron a enriquecer y fortalecer el enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua extranjera, promoviendo una pedagogía que se centraba en la comunicación efectiva y en la interacción activa.

En los años 2000, algunos autores hispanohablantes como Carmen Barrios y Marisol Fernández, realizaron valiosas contribuciones acerca del EC al defender que los hechos comunicativos están centrados en el papel de la lengua como instrumento de comunicación en uso:

La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral (Barrios; Fernández. 2003, p. 35).

En suma, por enfoque comunicativo, se entiende que la lengua es una herramienta de comunicación, y la comunicación oral ocupa un lugar privilegiado en este proceso. Esto se debe a que la lengua oral es la forma principal con que las personas interactúan en la vida cotidiana. Las clases de lenguas basadas en el EC buscan preparar a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en contextos auténticos, lo que incluye la capacidad de escuchar, hablar, comprender y responder en situaciones reales de comunicación.

De acuerdo con el lingüista Wilson Leffa en su libro *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*:

El Enfoque Comunicativo pone énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante, con el profesor actuando como orientador, valorando la dimensión afectiva e incentivando la participación de los estudiantes. Sin embargo, surgen desafíos en la categorización semántica y en la fragmentación de la enseñanza al aplicar este enfoque, a pesar de su impacto positivo en la enseñanza de idiomas (Leffa, 2016, p. 38).

A partir de este fragmento, tal como lo describe Leffa (2016), el EC representa un cambio significativo en la pedagogía ya que coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la participación activa y la interacción en el aula. Al resaltar la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este enfoque reconoce la importancia de la motivación y la confianza emocional en el éxito de los estudiantes. Además, al permitir que el profesor actúe como un guía en lugar de un mero transmisor de conocimientos, se fomenta un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo.

No obstante, como señala Leffa, este enfoque no está exento de retos. La categorización semántica y la fragmentación de la enseñanza pueden surgir al implementarlo. Esto significa que, a pesar de sus beneficios en la enseñanza de idiomas, puede resultar complicado descomponer y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. Por lo tanto, los educadores que adoptan este enfoque deben enfrentar estos desafíos con creatividad y cuidado para garantizar que se logren los objetivos de aprendizaje, al tiempo que se aprovechan los beneficios de centrar la enseñanza en la comunicación y la participación del estudiante.

A pesar de comprender los beneficios del enfoque comunicativo para el desarrollo de la enseñanza de LE, es necesario reconocer que este no es el único enfoque que funciona. Por esa razón, aclaramos la

importancia de que los profesores de ELE, comprendan las diferentes perspectivas y enfoques para la enseñanza de idiomas, para poder elegir las mejores soluciones para sus clases, sobre eso, hablamos en la sección que sigue.

Transición del enfoque comunicativo al postmétodo

Mientras que el enfoque comunicativo pone énfasis en la comunicación auténtica y significativa, el postmétodo aboga por la flexibilidad y la adaptación de enfoques pedagógicos a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Esta transición reconoce que no existe un método único que funcione para todos y en cualquier contexto y promueve un enfoque ecléctico que incorpora elementos del enfoque comunicativo, junto con otros métodos y enfoques, para satisfacer las demandas educativas cambiantes y las características individuales de los estudiantes. La combinación del enfoque comunicativo con el posmétodo permite una enseñanza más personalizada y centrada en el estudiante, promoviendo la comunicación efectiva en contextos diversos.

Con el avance de la LA, algunos estudiosos empezaron a cuestionar la viabilidad del uso de un único método para solucionar las dificultades de la enseñanza de LE. Por dichas razones, el estudioso Kumaraavadivelu (1994, p.28) establece las bases de lo que denominó la “Condición Postmétodo”.

Ese investigador propuso un enfoque que iba más allá de la simple utilización de los métodos y enfoques existentes. Dio énfasis al cambio de actitud de los profesores, en que deberían adaptar su práctica pedagógica a la investigación en este campo. Además, argumentó que los profesores debían adoptar una perspectiva ecológica, teniendo en cuenta factores como el contexto político, socioeconómico y cultural,

así como los objetivos individuales de los alumnos. En 2001, revisó los principios de su pedagogía del postmétodo, haciendo hincapié en la autonomía del alumno tanto en el ámbito académico como en el social.

Esta nueva concepción permite a los profesores desarrollar metodologías basadas en una dinámica entre la teoría y la práctica, creando técnicas personalizadas y eficaces para la enseñanza de idiomas, pero siempre ancladas en un dominio profundo y amplio de las teorías de adquisición de lenguas no nativas y de la historia de la didáctica de esas lenguas. En los párrafos siguientes, presentamos unas breves observaciones sobre la literatura elegida para el desarrollo de la propuesta didáctica que se describe al final.

Horacio Quiroga y *El almohadón de plumas*

Horacio Silvestre Quiroga Forteza nació en Uruguay en 1879. A lo largo de su vida experimentó varias tragedias, como la pérdida de su padre, el suicidio de su padrastro, la muerte de su mejor amigo a causa de un disparo accidental por parte de él y el suicidio de su esposa. Finalmente, en 1937, tras ser diagnosticado con cáncer, el escritor optó por poner fin a su vida ingiriendo cianuro.

Por otro lado, la relación entre el sufrimiento y la felicidad se manifiesta a través del “amor” en la obra del autor. Este tema subraya el enfoque realista de su escritura, donde el amor, a menudo excesivo y marcado por circunstancias desafiantes como la toxicidad entre matrimonios. Aquí tiende a explorar terrenos temáticos que podrían categorizarse como “fantásticos” debido a las fuerzas ominosas que se revelan a través de eventos inusuales. Sin embargo, con el tiempo, Quiroga evoluciona de buscar lo excepcional en el ámbito fantasmal a explorarlo en la vida cotidiana y lo real. En esta perspectiva, es evi-

dente que los cuentos de Quiroga se centran en la tragedia humana, la relación con la muerte y las sombras que provocan una sensación de temor en el lector.

Sus textos son marcados por la influencia de Edgard Allan Poe y Kipling, escritores estadounidenses conocidos por su destreza en narrativas de terror. En 1917, publicó su libro *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, una colección que pronto se erigió como una de las más destacadas en su carrera. Siguiendo los pasos de sus maestros estadounidenses, Quiroga se destacó como un experto en el género del cuento y se consolidó como uno de los preeminentes cuentistas de América Latina cuando empezó a presentar temáticas relacionadas a la tragedia, la angustia, lo insólito, lo siniestro, la existencia humana.

Una mirada a través del lente quiroguiano:

El Almohadón de Plumas

El cuento “El Almohadón de Plumas” de Horacio Quiroga es una narración intrigante que entra en los aspectos oscuros y misteriosos de la vida cotidiana. A través de la historia de Alicia y su inusual enfermedad, Quiroga nos sumerge en un mundo donde lo aparentemente común y corriente esconde secretos profundos y aterradores. La elección del título, “El Almohadón de Plumas,” ya sugiere algo sutil y delicado que, en realidad, se convierte en un elemento central y aterrador de la trama.

En este cuento, el autor crea una atmósfera asfixiante y opresiva que refleja la condición de la protagonista y la relación con su esposo. La descripción de la almohada, que se torna un símbolo macabro, es brillante en su capacidad para inquietar al lector. El almohadón, que debería ser un objeto de comodidad y descanso, se convierte en un objeto que atormenta a Alicia, marcando una inversión simbólica pode-

rosa que nos hace reflexionar sobre el sufrimiento y la incomprensión en las relaciones humanas:

Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aun que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaban ahora en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama, y trepaban dificultosamente por la colcha. (Quiroga, 2019, p. 85).

La revelación gradual de la enfermedad de Alicia y su posterior desenlace es un ejemplo magistral de cómo Quiroga construye la tensión narrativa. A medida que conocemos más detalles sobre la enfermedad de la protagonista, la angustia se intensifica, y la sensación de horror aumenta. La relación de la pareja también se torna más inquietante, ya que el esposo muestra una aparente indiferencia ante el deterioro de su esposa. “[...] echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora”. (Quiroga, 2019, p.83). El narrador agrega que, [...]Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor; más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer. (Quiroga, 2019, p.83) Esto arroja una luz crítica sobre la falta de empatía y comprensión en las relaciones humanas, las demostraciones de afecto, lo que es uno de los temas recurrentes en la obra de Quiroga.

La resolución del cuento, con la muerte de Alicia, es impactante y desgarradora. La idea de que la joven haya estado compartiendo su lecho con un parásito letal durante tanto tiempo es aterradora y simboliza la inevitabilidad de la muerte que acecha en lo cotidiano. La maestría de Quiroga radica en su habilidad para llevar al lector a un

lugar de inquietud y reflexión sobre temas profundos a través de una narrativa aparentemente simple pero profundamente inquietante. “El Almohadón de Plumas” es una obra que sigue generando debate y reflexión crítica sobre la condición humana y los misterios que acechan en la vida diaria.

Propuesta didáctica

La implementación de una propuesta didáctica (PD) para trabajar este cuento en clases de ELE, observando los principios del EC y el postmétodo, se apoya en la creencia de que el texto auténtico garantiza un conjunto de ventajas que favorecen la construcción y el desarrollo de la competencia comunicativa como son: fomentar la comunicación real permitiendo que las clases se centren en el uso cotidiano del lenguaje; proporcionar la interacción a través de discusiones en el aula; promover la comunicación; estimular la creatividad y la reflexión; permitir la lectura de deleite en el aula y posibilitar la inmersión en la cultura hispanohablante.

Además de dichas potencialidades del texto literario para la clase de ELE, se incluye el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, la adquisición de aspectos gramaticales y lexicales fundamentales y la familiarización con usos y fenómenos de la variación lingüística. Cómo podemos percibir, hay un abanico de opciones que, de forma organizada, podemos utilizar en el aula para que los estudiantes puedan practicar de manera contextualizada.

En la PD que sigue, se adapta el EC al Postmétodo, a través del cuento literario ya mencionado. Veamos:

Título de la actividad: Explorando emociones a través del cuento “El Almohadón de Plumas

Duración 4 sesiones de clase de 50 minutos.

Objetivos Desarrollar la comprensión lectora en español; fomentar la expresión oral y escrita; explorar temas emocionales y culturales a través de la literatura. fomentar la adaptabilidad al tema y autonomía del estudiante.

Materiales Copias del cuento “El Almohadón de Plumas” de Horacio Quiroga; Pizarra; Rotuladores; Revistas para corte; Tijeras; Pegamento; Cartolini
Acceso a internet y dispositivos para investigación.

Sesión 1: Introducción al cuento y discusión temática (50 minutos)

1.1. Actividad de prelectura+ presentación del cuento “El Almohadón de Plumas” y su autor.

1.2. Lectura silenciosa e individual del cuento.

1.3. Lectura compartida en voz alta, con énfasis en la pronunciación y entonación.

1.4. Discusión inicial sobre las emociones y el misterio en la historia.

En esa primera etapa titulada “Introducción al cuento y discusión temática”, inicia con una actividad de prelectura, el que el profesor puede levantar una discusión a respeto del título del cuento. Después, se practica la competencia lectora a través de la lectura silenciosa y compartida.

El profesor busca que los alumnos mejoren la pronunciación y entonación además de fomentar una comprensión más profunda de la narrativa. La discusión inicial se centra en las emociones y el misterio que rodean la trama, preparando a los estudiantes para explorar las complejas relaciones emocionales que se presentan en la historia. Esta etapa sienta las bases para una inmersión en la obra, promoviendo la reflexión y el análisis de temas emocionales y culturales a través de la literatura, lo que encaja perfectamente con los principios del enfoque comunicativo y el postmétodo.

Sesión 2: Análisis de personajes y emociones (50 minutos)

2.1. Relectura del cuento por parte de los estudiantes en grupos pequeños.

2.2. Identificación y descripción de los personajes principales y sus emociones.

2.3. Debate en grupos sobre cómo los personajes enfrentan sus emociones.

La segunda sesión, se centra en la comprensión más profunda de los personajes y sus emociones. En esta etapa, los estudiantes se organizan en grupos pequeños para realizar una relectura del cuento, lo que les permite explorar los detalles y matices de la narrativa. Cada grupo se enfoca en un personaje principal y se dedica a identificar y describir sus emociones a lo largo de la historia.

Una vez que los estudiantes han identificado y analizado las emociones de los personajes, se lleva a cabo un debate en grupos. Durante este debate, los estudiantes discuten cómo los personajes enfrentan y gestionan sus emociones a lo largo de la trama. Esta discusión permite a los estudiantes reflexionar sobre las diferentes respuestas emocionales de los personajes y cómo estas contribuyen al desarrollo de la historia. También fomenta el intercambio de ideas y perspectivas entre los estudiantes, promoviendo la comunicación efectiva y la comprensión de puntos de vista diversos.

En esta etapa, se aplican los principios del EC, ya que los estudiantes están participando activamente en discusiones grupales para comprender mejor la obra. Además, estamos promoviendo la adaptabilidad del postmétodo al permitir que los estudiantes exploren las emociones y las relaciones en la literatura de una manera personalizada y reflexiva. Esta actividad no solo mejora las habilidades de comprensión y análisis, sino que también fomenta la empatía y la conciencia emocional, aspectos clave en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Sesión 3: Creación de narrativas personales (50 minutos)

3.1. Los estudiantes eligen un personaje del cuento y escriben una narrativa corta desde su perspectiva.

3.2 Discusión en grupos sobre las motivaciones y sentimientos de los personajes.

3.3 Compartir las narrativas en voz alta y analizar las diferencias y similitudes entre las versiones.

En esta tercera etapa, los estudiantes pueden sumergirse aún más en la narrativa al elegir un personaje del cuento y escribir una narrativa corta desde la perspectiva de ese personaje. Esta actividad fomenta la creatividad y la expresión personal de los estudiantes, al tiempo que los desafía a comprender más profundamente las motivaciones y sentimientos de los personajes del cuento.

Luego, los estudiantes se dividen en grupos para discutir las motivaciones y los sentimientos de los personajes que eligieron representar en sus narrativas personales. Esta discusión en grupos fomenta el intercambio de ideas y la reflexión conjunta sobre las complejidades de los personajes en el cuento original. Los estudiantes pueden comparar las interpretaciones de sus compañeros y aprender a considerar diferentes perspectivas y puntos de vista.

Finalmente, en la última parte de esta sesión, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus narrativas personales en voz alta con todo el grupo. Después de las lecturas, se lleva a cabo una discusión para analizar las diferencias y similitudes entre las versiones de los personajes y las interpretaciones de la historia. Esta actividad fomenta la comunicación oral y la comprensión interpersonal, ya que los estudiantes deben expresar sus ideas y escuchar las de sus compañeros.

Sesión 4: Reflexión cultural y conclusión (50 minutos)

4.1. Investigación en línea sobre la vida y la obra del autor Horacio Quiroga y su influencia en la literatura hispanoamericana.

4.2. Discusión sobre cómo la historia refleja elementos culturales de la época y la región.

4.3. Reflexión final sobre lo aprendido y cómo esta actividad se alinea con los principios del enfoque comunicativo y el postmétodo.

La cuarta y última sesión de nuestra PD se encargará de que los estudiantes profundicen su comprensión de la obra “El Almohadón de Plumas” y su contexto cultural. Primero, los estudiantes realizan una investigación en línea sobre la vida y la obra del autor, Horacio Quiroga, así como su influencia en la literatura hispanoamericana. Esta actividad busca ampliar su conocimiento sobre el autor y su legado literario, lo que fomenta la competencia cultural y la habilidad para buscar información en línea en español.

Luego, se lleva a cabo una discusión en clase sobre cómo la historia del cuento refleja elementos culturales de la época y la región en la que está ambientada. Los estudiantes pueden compartir sus hallazgos y perspectivas, lo que promueve la comunicación oral y la comprensión cultural.

Por fin, se realiza una reflexión final sobre lo aprendido a lo largo de la unidad y cómo esta actividad se alinea con los principios del enfoque comunicativo y el postmétodo. Los estudiantes pueden expresar cómo las actividades les han ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas en español y a comprender mejor la literatura y la cultura hispanoamericana.

En conjunto, esta última sesión refuerza la conexión entre el contenido literario y su contexto cultural, al tiempo que enfatiza la importancia de la reflexión y la comprensión intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Además, promueve una visión más holística y significativa de la literatura en el aula de ELE.

5 – Evaluación

5.1. Participación oral activa en las discusiones y actividades (5,0 puntos).

5.2. Reflexión escrita sobre la relación entre la literatura y la cultura. (3,0 puntos).

5.3. Presentación oral de seminarios en grupos o en parejas dónde pueden utilizar recursos de tecnologías digitales de información y comunicación (TDICS), o La presentación de construcción de un mural hecho de colajes e informaciones como un mapa conceptual interactivo (5,0 puntos).

Al final de la PD he propuesto la forma de evaluación que se está integrada por tres componentes:

1) Participación oral activa en las discusiones y actividades (5,0 puntos): Esta evaluación tiene en cuenta la participación activa de los estudiantes en las discusiones grupales y actividades relacionadas con el cuento. Aquí se busca medir su capacidad para comunicarse oralmente, expresar sus opiniones, escuchar y responder a las ideas de los demás. La participación activa refleja el compromiso y la implicación de los estudiantes en las discusiones literarias y culturales.

2) Reflexión escrita sobre la relación entre la literatura y la cultura (3,0 puntos): Esta parte de la evaluación se enfoca en la capacidad de los estudiantes para reflexionar y expresar por escrito sus ideas sobre la conexión entre la literatura y la cultura. Los estudiantes deben demostrar su comprensión de cómo la obra literaria elegida refleja elementos culturales específicos. La evaluación incluye la capacidad de análisis crítico y la expresión escrita en español.

3) Presentación oral de seminarios en grupos o en parejas, utilizando recursos tecnológicos o construcción de un mural interactivo (5,0 puntos): En esta parte de la evaluación, los estudiantes deben presen-

tar oralmente sus análisis y reflexiones sobre el cuento y su contexto cultural. Pueden utilizar recursos tecnológicos como presentaciones digitales o crear un mural interactivo. Aquí se evalúa su capacidad para comunicarse oralmente, la creatividad, así como utilizar herramientas digitales de información y comunicación para apoyar su presentación.

En resumen, esta evaluación permite medir no solo el conocimiento de los estudiantes sobre la literatura y la cultura hispánica, sino, sus habilidades comunicativas, tanto orales como escritas, y su capacidad para utilizar recursos tecnológicos en su presentación.

Dicho esto, la PD se estructuró en busca no solo mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en español, sino también fomentar la comprensión cultural y la apreciación de la literatura hispanoamericana. La evaluación se centra en aspectos clave del aprendizaje, como la participación activa, la reflexión escrita y la presentación oral, que son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Al alinear la evaluación con los principios del enfoque comunicativo y el postmétodo, esta propuesta promueve un enfoque más dinámico, adaptable, y significativo en la enseñanza de ELE.

Consideraciones finales

En este artículo, hemos explorado algunas posibilidades didácticas que el cuento “El Almohadón de Plumas” de Horacio Quiroga ofrece para la enseñanza de ELE, a través del enfoque comunicativo y postmétodo. Este cuento en particular no solo es una obra maestra de la literatura hispanoamericana, también puede ser visto como un *input* efectivo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

Al aplicar el enfoque comunicativo, hemos destacado cómo la lectura y discusión del cuento fomenta la comunicación real y auténtica en el aula. Los estudiantes tienen la oportunidad de participar en debates significativos, analizar personajes y situaciones, y expresar sus ideas y emociones en español. Esta práctica inmersiva mejora tanto sus habilidades de comprensión como su capacidad para expresarse de manera efectiva, lo que refleja el enfoque comunicativo en la adquisición del lenguaje.

Considerando nuestra experiencia diaria, en la cual observamos que el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes deja mucho que desear, no podemos justificar la negación del acceso de nuestros alumnos al fascinante mundo de los cuentos, no solo los de género de terror, sino a la amplia variedad de géneros literarios disponibles. De hecho, a través de la lectura y el intercambio de experiencias como lectores, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y sumergirse en el vasto universo de la literatura, lo que contribuye a una reflexión más profunda sobre su entorno social, personal y familiar.

La propuesta didáctica desarrollada específicamente para este cuento es una manifestación del postmétodo en acción. Se adapta a las necesidades y preferencias de los estudiantes, permitiéndoles elegir áreas de interés personal y aplicar su aprendizaje de manera significativa. A través de actividades como la creación de narrativas personales, los estudiantes no solo practican sus habilidades lingüísticas, sino que también se sumergen en la narrativa y se convierten en parte activa de la historia. Esto fomenta la autonomía del estudiante y refleja la adaptabilidad y responsabilidad del postmétodo.

En última instancia, esta propuesta didáctica no solo facilita el aprendizaje del idioma, sino que también enriquece la comprensión cultural. Los estudiantes exploran no solo las palabras y las estructuras del español, sino también las complejidades culturales y emo-

cionales que Quiroga presenta en su obra. A investigar al autor y su contexto, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de la literatura hispanoamericana y cómo refleja la cultura. Además, las evaluaciones proporcionan un marco justo y equitativo para medir el progreso y el aprendizaje de los estudiantes en un enfoque basado en resultados.

Por fin, esta propuesta didáctica basada en el cuento “El Almohadón de Plumas” ilustra cómo un enfoque comunicativo y postmétodo puede transformar la enseñanza del ELE. A través de la literatura y la adaptabilidad, los estudiantes experimentan un aprendizaje significativo y profundo en español. Esta aproximación no solo forma a los estudiantes en el idioma, sino que los introduce en la riqueza cultural y literaria de los países de habla hispana, equipándolos con habilidades valiosas para la vida y un aprecio duradero por la lengua y la cultura hispana.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. El enfoque comunicativo para enseñar lenguas promesa o renovación en la década del 80? In: *Atas do IX Congresso internacional da associação de lingüística e filosofia da América Latina (UFAL) VII*. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CASSANY, D.; SANZ, G.; LUNA, M. *Enseñar Leguas: Serie Didáctica de la lengua y de la literatura*. 9. ed. atual. LRF, S.L C/ Francesc Tárrega, 32-34.08027 Barcelon: Editorial GRA, 2003.

- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygostky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas*. ed. aum. São Paulo: Parábola, 2019.
- HYMES, D. *On communicative competence*. In: PRIDE, J. & J. Holmes. *Sociolinguistic*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- HYMES, D. H. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available In: DURANTI, A. (2001), "*Linguistic anthropology: a reader*". New York: Wiley-Blackwell, 1971.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*. issues and implications. Harlow: Longman, 1985.
- KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL quarterly, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. In: *Sociolinguistic Working Papers*, 1978.
- LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. En: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- LERNER, D.; SADOVSKY, P. (orgs). *El aprendizaje escolar en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2008.
- LIGHTBOWN, P; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: OUP, 1999.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- NARBONA JUAN et al (eds.). *Didáctica del español como segunda lengua y lengua extranjera en secundaria y bachillerato*. Madrid: Ediciones SM-Pearson Alhambra S.A., 1991.
- QUIROGA, H. *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1956.

RUIZ BIKANDI URIBE-Etxebarria et al (eds.). *Didáctica del español como segunda lengua y lengua extranjera en primaria y preescolar* (Volumen II). Madrid: Ediciones SM-Pearson Alhambra S.A., 1989.

ZILBERMAN, R. (Org.). *A leitura e o leitor competente: desafio para a escola contemporânea*. Porto Alegre: Mercado Aberto do Brasil, 1988.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 23/03/2024

Licenciado por



A nova crítica no ciberespaço: reflexões sobre o impacto dos *Booktubers* e *Booktokers* no consumo de literatura na contemporaneidade

The new critique in cyberspace: reflections on the impact of *Booktubers* and *Booktokers* on literature consumption in contemporary

 Monalisa Barboza Santos Colaço

 Ially Rubia da Silva

 Maria Benigna de Moraes Neta

Resumo: Diante da evolução tecnológica, que transforma os nossos modos de agir, ser e estar no mundo, urge a necessidade de refletirmos sobre o papel da literatura nos meios digitais. Este trabalho objetiva refletir sobre o impacto da nova crítica literária representada pelos *booktubers* e *booktokers* e como ela influencia na formação de novos leitores. Portanto, teceremos uma análise crítico-reflexiva na tentativa de explicarmos o contraste entre a eficácia dos mecanismos de organização e estética utilizados por esses criadores de conteúdo em vídeos literários para capturar a atenção do público, influenciando na decisão de compra das obras e os desafios associados à superficialidade.

Monalisa Barboza Santos Colaço. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba. Atua como Professora Substituta no curso de Licenciatura em Letras, no Campus I daUEPB.

Ially Rubia da Silva. Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba.

Maria Benigna de Moraes Neta. Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba.

lidade na interpretação dos textos literários. Essas questões terão um desdobramento mediante uma pesquisa de natureza metodológica bibliográfica com base nos pressupostos em torno da mutação da literatura na contemporaneidade, discutido por Perrone-Moisés (2016), bem como os desafios da leitura no mundo digital, debatido por Chartier (2002).

Palavras-chave: Literatura. Crítica Literária. Ciberespaço. *Booktubers*. *Booktokers*.

Abstract: In light of technological developments, which have transformed our ways of acting, being and being in the world, there is an urgent need to reflect on the role of literature in digital media. This ongoing research aims to reflect on the impact of the new literary criticism represented by booktubers and booktokers and how it influences the formation of new readers. Therefore, we will carry out a critical-reflexive analysis in an attempt to explain the contrast between the effectiveness of the organizational and aesthetic mechanisms used by these content creators in literary videos to capture the public's attention, influencing the decision to purchase the works and the associated challenges to superficiality in the interpretation of literary texts. These questions will unfold through bibliographic methodological research based on the assumptions surrounding the mutation of literature in contemporary times, discussed by Perrone-Moisés (2016), as well as the challenges of reading in the digital world, discussed by Chartier (2002).

Keywords: Literature. Literary criticism. Cyberspace. Booktubers. Booktokers.

Introdução

Na contemporaneidade, com a evolução da tecnologia e a proliferação de seus dispositivos, influenciando e moldando nossos modos de ser e estar no mundo, torna-se mais do que necessário refletirmos sobre o papel da literatura nos meios digitais ou *ciberespaço*, termo utilizado

por Defilippo; Schøllhammer (2019), e que retomaremos neste trabalho. Diante dessas mudanças tecnológicas, diversos teóricos refletem sobre uma possível decadência do campo literário, isso porque os impactos dessa mutação, que inclui a informatização, beneficiam por um lado a produção e a comercialização de livros em diversos formatos, mas também incide numa leitura acelerada em contraponto a uma leitura lenta e reflexiva. Tais preocupações estão na ordem do dia, ou seja, trata-se de um reflexo do nosso tempo, da contemporaneidade, uma vez que a falta de distanciamento temporal faz com que as consequências dessas mutações se tornem desconhecidas. Contudo, uma das questões iniciais é de que a pretensa morte ou fim da literatura passa a ser uma ideia apocalíptica caduca, conforme afirma Perrone-Moisés (2016, p. 25), ou seja,

nunca se publicou tanta ficção e tanta poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados. Fica claro, então, que quando se fala do fim da literatura, não estamos falando da mesma coisa (Perrone-Moisés, 2016, p. 25).

Diante disso, percebe-se que a literatura é um conceito que está em constante mudança/mutação, sendo histórica, em muitos momentos, refletiu-se sobre o seu modo de produção e recepção. Uma das formas de buscar entender as mudanças na literatura é compreender que ela está diretamente ligada às mudanças culturais e o advento das novas tecnologias torna esse debate algo urgente, pois que a *internet* e seus diferentes ambientes estão presentes e modelam (em larga escala) a nossa vivência, o nosso cotidiano e as nossas relações — ora ampliando nossas perspectivas e possibilitando o acesso a uma pluralidade de sa-

beres, ora nos limitando ainda mais em nossas bolhas, dando suporte a uma espécie de enclausuramento — refletir sobre esse assunto ainda é bastante complexo, no entanto, não se pode negar a influência e a força que o *ciberespaço* exerce na atualidade.

Consequentemente, o fazer literário e até mesmo o próprio conceito de Literatura não saem ilesos, pois atravessam e são atravessados por uma pluralidade de caminhos possíveis no ambiente virtual. Nesse sentido, estamos em um momento de muita fertilidade no campo literário: com muitas publicações, surgimento de novos escritores e “um desenvolvimento significativo de movimentos como fazer, comentar e consumir literatura” (Defilippo; Schøllhammer, 2019, p. 84) — esses movimentos tornam-se ainda mais potentes em decorrência dos dispositivos contemporâneos inseridos na esfera virtual, gerando transformações e criando possibilidades para se pensar acerca do papel da Literatura, da circulação e produção de obras e, sobretudo, da nova crítica — sendo o foco deste trabalho.

Diante disso, o nosso objetivo é refletir sobre o impacto da nova crítica literária, representada, aqui, pelos *booktubers* e *booktokers* e como ela influencia na formação de novos leitores. Esta pesquisa tem uma natureza metodológica bibliográfica com base nos pressupostos em torno da mutação da literatura na contemporaneidade, discutido por Perrone-Moisés (2016), bem como os desafios da leitura no mundo digital, debatido por Chartier (2002), além de se utilizar de considerações construídas por Nina (2007); Defilippo; Schøllhammer (2019) e Depexe; Freitas (2023).

Este trabalho se organiza da seguinte forma: em um primeiro momento, construímos um breve preâmbulo acerca da crítica literária (desde a crítica jornalística à contemporânea); após isso, pontuamos como esta se apresenta, focalizando no fenômeno dos *booktubers* e

booktokers. Por meio de uma análise crítico-reflexiva, refletimos, pois, sobre o contraste entre a estética e a eficácia dos mecanismos de organização utilizados por esses criadores de conteúdo em vídeos para capturar a atenção do público, influenciando na decisão de compra das obras e os desafios associados à superficialidade na interpretação dos textos literários, visando estabelecer uma discussão conciliadora no tocante à manifestação dessa nova crítica, de modo que contemple suas nuances e, ao mesmo tempo, as evidencie, refletindo sobre a influência delas.

Entre o antigo e o contemporâneo: breve reflexão acerca do percurso histórico-cultural da crítica literária

No século XIX, o surgimento da crítica literária se manifestou proeminentemente nos periódicos da imprensa, cujos veículos se configuraram como palcos de embate entre os escritores. “Elogiar livros de colegas ou, por outra, destruir a obra dos desafetos mostrava o quão parciais e inexperientes eram os críticos de então” (Nina, 2007, p.21). Nesse contexto, os literatos empregavam essas plataformas midiáticas para externar juízos de valor, seja mediante a exaltação, seja através da crítica, em relação às obras de seus colegas. Desde então, os críticos têm atuado como mediadores entre o autor e o leitor.

Entretanto, na virada do século XIX para o século XX, a crítica jornalística disputou espaço com a chamada “crítica de rodapé”. De acordo com Nina (2007) tal gênero foi concebido pelos “homens das letras”, intelectuais que se utilizavam da eloquência e da erudição, com o fito de persuadir os leitores subjetivamente. O mais destacado entre eles, Álvaro Lins, assim como os demais, situava o referido texto entre a crônica e o noticiário, “sem o respaldo de teorias — afinal, ainda não havia facul-

dade de letras nem teóricos da disciplina” (Nina, 2007, p. 24). Lins teve o privilégio de analisar obras clássicas que estrearam em décadas posteriores ao modernismo, tais como *Perto do coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector, e *Sagarana* (1946), de Guimarães Rosa.

Na segunda metade do século XX, a crítica literária viu seu espaço diminuir devido a mudanças sociais e tecnológicas. Essas transformações resultaram na reconfiguração dos espaços dedicados à crítica literária nos meios de comunicação. Além disso, nos jornais cotidianos, as resenhas se tornaram mais comuns em comparação aos ensaios, evidenciando uma adaptação na abordagem crítica diante da evolução do meio de comunicação. O contexto de competição com outras formas de entretenimento, a transformação das editoras em grandes corporações e a mistura entre crítica e publicidade também contribuíram para a alteração do cenário da crítica literária nesse período. Todavia, mesmo caindo em desprestígio, a crítica continua viva, porém com uma nova configuração. Perrone-Moisés (2016, p. 61) classifica a crítica literária contemporânea em três categorias:

A crítica universitária, que se manifesta na forma de artigos longos, destinada a leitores especializados; a crítica jornalística praticada nos meios de comunicação imediata, impressa ou eletrônica, que se manifesta em textos curtos e informativos; a crítica exclusivamente eletrônica dos blogs, que exprime opiniões sobre as obras publicadas (Perrone-Moisés, 2016, p. 61).

A crítica universitária é mais inclinada para uma abordagem objetiva, afastando-se de avaliações subjetivas. Essa modalidade de crítica prioriza exames minuciosos dos métodos empregados por escritores, especialmente aqueles do passado, inserindo-os em seus contextos históricos. Essa forma específica de crítica é predominantemente con-

sumida por acadêmicos e publicada em revistas especializadas ou atas de eventos científicos. Por outro lado, a crítica jornalística adota uma abordagem pragmática, divulgando o lançamento de novas obras, resumindo seus conteúdos e emitindo julgamentos de valor em textos concisos destinados à leitura rápida. Já a crítica em *blogs*, embora compartilhe traços dinâmicos e julgativos com a crítica jornalística, distingue-se por ser conduzida de maneira individual e, muitas vezes, carecer de uma base sólida, dada a natureza anárquica desse meio de expressão online.

Com o avanço tecnológico e, conseqüentemente, a rápida proliferação das plataformas digitais, a crítica literária ganhou uma importância significativa no espaço virtual. Ela está presente em praticamente todos os lugares, no *Youtube*, no *TikTok*, no *Instagram*, entre outros. Os *booktubers* e *booktokers* — *influencers* e novos críticos da contemporaneidade — aproximam a sua apreciação à crítica de rodapé em alguns aspectos. Primeiramente em relação à publicidade e, em segundo lugar, ao entretenimento, cujo consumo rápido acompanha a velocidade dos novos tempos, podendo ser tomada como uma leitura mais fácil e agradável ao leitor.

A nova crítica representada pelos *booktubers* e *booktokers*

Conforme o acordado até aqui, fica-nos evidente que a crítica se modificou. Em consonância com Perrone-Moisés (2016), acreditamos que a ascensão dos meios audiovisuais e da cultura de massa teve forte influência nesse processo. Podemos perceber que a crítica literária acabou por se inserir em uma crítica cultural ampla e diversificada, o que outrora denominávamos de suplementos literários transformou-se, atualmente, em suplementos culturais que incluem artigos e

ensaios sobre livros e outras manifestações artísticas. Com isso, duas proposições ficam evidentes a respeito dessa nova crítica: primeiro, em relação a sua ampliação, pois não está mais limitada aos antigos suplementos literários e nem tampouco restrita à academia, mas alcançou outros espaços, como o ambiente virtual.

Os críticos literários comumente eram associados aos grandes intelectuais, escritores assíduos que dominavam a “arte da palavra” e que “viam os jornais como uma arena em que expunham suas rixas pessoais [...] a agressividade não era incomum” (Nina, 2007, p. 22). Já na atualidade, podemos notar que há uma mudança no tocante a quem produz essa nova crítica, nesse sentido, o fenômeno dos *booktubers* e *booktokers* ganham destaque. Segundo, notamos que em certa medida as formas de análise transformaram-se, embora, como veremos mais adiante, ainda recaia em um juízo de valor, ganha um caráter diferente, não há mais tanta preocupação com aspectos estilísticos ou estruturais das obras, o enfoque maior está no compartilhamento (baseado em gostos pessoais e/ou mercadológicos), na temática e em uma possível mediação da leitura, ou seja,

o ato de compartilhamento, característico das plataformas, faz com que o leitor também compartilhe o que lê [...] as motivações para a produção de conteúdo literário estão atreladas à paixão por livros, a possibilidade de compartilhar gostos em comum e criar laços. [...] as plataformas tornam-se local de encontro, divulgação, interação e identificação entre os leitores, os quais encontram na rede maneiras coletivas de abordar e popularizar a leitura (Depexe; Freitas, 2023, p. 272).

Assim, à medida que os leitores (ou os mais novos críticos literários) se apropriam do *ciberespaço* para falar sobre livros, “mediando” certas discussões, criam comunidades engajadas e dinâmicas. Um dos

grupos que representa essa nova crítica é os *booktubers* (termo que surgiu nos Estados Unidos em 2011). De acordo com Defilippo; Schøllhammer (2019), eles inserem seus conteúdos na plataforma *Youtube* e dela se utilizam. Os vídeos costumam ter duração máxima de 15 a 20min, neles as obras são apresentadas e comentadas. Geralmente, apontam o motivo de as terem escolhido e fazem algumas considerações que, a nosso ver, ainda recaem em uma visão imanentista e valorativa. Ora falam sobre seus gostos literários, sobre os livros “recebidos do mês” (geralmente com patrocínio de editoras), ora falam sobre obras, propriamente ditas, e as indicam¹.

Os *booktubers* são considerados influenciadores digitais e muitos deles, devido à popularização dos seus canais, fizeram/fazem do *Youtube* sua principal fonte de renda, além disso, viraram “os queridinhos” do mercado editorial, tendo em vista o seu poder de influência. Acerca disso, Defilippo; Schøllhammer (2019, p. 86) entendem que

este fenômeno tem: (i) movimentado o mercado editorial, aumentando a venda dos livros impressos, em uma dinâmica contrária aquela profetizada no início do século acerca da morte do livro; (ii) reavivado os quase extintos clubes do livro, atualmente através de encontros virtuais ou proporcionados e estimulados por livrarias e editoras que veem nesta oportunidade uma forma

1. Sobre a produção desses conteúdos literários, ao problematizar a literatura como herança, Perrone-Moisés compartilha uma experiência ao digitar “herança literária” no Google. Ela, então, deparou-se com “numerosas entrevistas com amantes de livros, quase todos muito jovens (menos de vinte anos), que mostram e comentam alguns itens de suas pequenas bibliotecas (que aparecem ao lado ou no fundo da tela). O objetivo da tag não é, como eu esperava, falar dos livros que eles herdaram, mas daqueles que eles deixaram de herança. Passei algumas horas vendo os depoimentos desses jovens, todos muito bonitinhos e simpáticos. A primeira pergunta a que eles respondem é: ‘Qual é o livro mais caro, e o mais barato, que você comprou?’ e os primeiros comentários são sobre o tamanho dos livros (grossos ou finos) ou sobre as capas. Nota-se um fetichismo do livro. A maneira como eles mostram e manuseiam os volumes que possuem revelam um apego ao objeto, que se orgulham de ‘ter’, em oposição inconsciente ao mundo digital em que eles estão, no qual nada é palpável” (Perrone-Moisés, 2016, p. 57).

de divulgação de certa obra ou escritor (Defilippo; Schøllhammer, 2019, p. 86).

Além disso, desenvolvem uma popularização e sociabilidade da literatura e, sobretudo, do livro ao “criar redes de compartilhamento, amizade e estímulo através do texto literário” (Defilippo; Schøllhammer, 2019, p. 86), impactando, conseqüentemente, nas estruturas econômicas e encontros literários nacionais, como Bienal e FLIP, sendo participantes assíduos desses eventos e exercendo influência na compra e venda de livros. Embora os *booktubers* ainda tenham seu lugar no tocante a essa “mediação” crítica e compartilhamento de gostos literários, já é considerado ultrapassado, quando comparado aos *booktokers*, vistos, atualmente, como uma classe que se apropriou da plataforma *TikTok* para dar movimento a leitura, analisar obras e “esquentar” ainda mais o mercado editorial.

O *TikTok* teve seu estopim através de vídeos relacionados às dublagens de áudios e músicas, porém, à medida que o tempo foi passando, essa variedade de conteúdos aumentou exponencialmente. O aplicativo é formado por um

sistema de *tags* que compila o conteúdo, permitindo sua localização através da ferramenta de buscas. Por essa razão, a maioria dos vídeos publicados na plataforma utiliza recursos de tagueamento, legendas e adesão a *trends*, para que possam acumular engajamentos e figurar na For You (Para Você), página principal do *TikTok*, na qual o usuário tem contato com o conteúdo de maior relevância para ele dentro da rede social (Depexe; Freitas, 2023, p. 273) [grifos das autoras].

A rede é formada por meio de *tags* e de um conjunto de vídeos organizados segundo os gostos e escolhas do usuário e não, necessaria-

mente, ligado à popularidade dos perfis, esse funcionamento é identificado como “gráfico de conteúdo” (Cf. Walter *apud* Depexe Freitas, 2023). Além disso, o *TikTok* se diferencia das demais redes sociais pela sua praticidade na criação e edição de vídeos. Exposto isso, podemos destacar que é justamente nesse ambiente ou nicho virtual que se organizam comunidades literárias bastante engajadas e uma crítica presente e atuante, Depexe e Freitas (2023, p. 276, *grifo das autoras*) pontuam que “as recomendações de obras, no geral, podem ser vistas em formato de resenhas ou por *trends* específicos como: “*cinco livros que me fizeram chorar*”, “*livros que você precisa ler*”, “*livros para ler em 24h*”, além de *vlogs* de leitura e “*fococas literárias*”, tudo isso reunido em vídeos relativamente curtos e gravados com uma produção de roteiro estruturado, mas que pode ser, ao mesmo tempo, improvisado, sobretudo, em relação às roupas e os espaços de gravação.

É notório que, por meio dessa nova crítica, uma crescente circulação de obras e um compartilhamento e mediação necessários à leitura acontecem. E isso é, a nosso ver, positivo. No entanto, nos parece que o conteúdo produzido, muitas vezes, escapa à análise crítica e reflexiva, recaindo sobre paráfrases valorativas, fundamentadas e limitadas ao “gosto/não gosto”. Acerca disso, Perrone-Moisés (2016, p. 68) destaca que

a crítica exige bagagem cultural e argumentos, e estes necessitam de um mínimo de fundamentação teórica, que só se adquire na prática de muita leitura *de* e *sobre* literatura. Como todas as especialidades, a crítica literária requer formação e profissionalismo (Perrone-Moisés, 2016, p. 68).

Nesse sentido, para se fazer uma leitura crítica de determinada obra é necessária uma base sólida de bagagem cultural e argumentação embasada, no entanto, quando paramos para ouvir, observar e analisar

muitos comentários de “críticos” na atualidade, tanto em *blogs*, como também em *sites* e aplicativos digitais (e aqui, pensando, justamente, na atuação dos *booktubers* e *booktokers*) percebemos a necessidade de se problematizar o lugar desse tipo de produção no âmbito da crítica literária, porque nos parece que esses produtores de conteúdo limitam-se apenas as suas preferências pessoais.

Ao aproximar esta discussão à formação de leitores, pode-se considerar a problematização realizada por Umberto Eco e a diferenciação entre os leitores semânticos e leitores críticos e estéticos. Segundo esse raciocínio, o leitor semântico é entendido como um leitor de primeiro nível no qual o interesse se baseia em saber o que acontece na história, enquanto o leitor crítico compreenderá como aquilo que acontece foi narrado. Aproximando esses tipos de leitores e a produção de conteúdo, as mais das vezes, é comum nos depararmos com títulos que indicam as impressões ou uma “resenha” de um livro lido, mas que estaria mais próximo de uma paráfrase da história e não, necessariamente, uma ênfase sobre o modo como ela foi narrada ou fatores estéticos. Este elemento dialoga, pois, com a essa compreensão dos tipos de leitores, impactando também na produção literária e editorial. Em outros termos,

é preciso convir que, nos dias que correm, os leitores semânticos tendem a ser infinitamente mais numerosos do que os leitores estéticos. E que, conseqüentemente, as obras fáceis de ler, isto é, aquelas que só os acontecimentos importam, dominam o mercado editorial. Podemos estender as considerações de Eco aos leitores da mídia impressa e da mídia eletrônica. Cada vez mais, os “leitores semânticos” predominam sobre os “leitores críticos”, e é em função dos primeiros que os textos são aí redigidos (Perro-ne-Moisés, 2016, p. 48).

Além disso, embora haja toda uma fluidez e uma circulação do que é produzido, há por trás, conforme mencionado, uma visão mercadológica e publicitária que não pode ser ignorada. Posto isso, essa reflexão é atravessada por uma visão na produção crítica da literatura, pelo viés de uma preservação de critérios de qualidade que resistam à indústria cultural e que toma a literatura como um mero bem de consumo, direcionada a um público pouco exigente e que culmina numa homogeneização dos produtos e do público. Mesmo diante desses impasses, não podemos negar a influência dessa nova crítica na formação de novos leitores, por exemplo,

em 2019, a escolha de um livro para leitura a partir da indicação de *booktubers*, *bookgramers* e *booktokers* é citada por 3% dos respondentes da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Esse índice sobe para 28% em 2022, na versão da pesquisa realizada durante a 26ª Bienal Internacional do Livro em São Paulo (Depexe; Freitas, 2023, p. 270) [grifos das autoras].

Ainda sobre esses dados, em 2022, de acordo com a reportagem do *Jornal O Globo*, a 26ª *Bienal Internacional do Livro de São Paulo* teve setores separados para os livros que mais fizeram sucesso nas plataformas digitais, sobretudo, os que foram indicados pelos produtores de conteúdo, além de terem sido os mais vendidos do evento. Segundo Depexe; Freitas (2023), ao passo que os *booktubers* e *booktokers* possuem esse poder de alcance, tornam-se críticos bastante influentes, agentes que conseguem intervir no funcionamento do campo literário. Diante disso, podemos perceber que adolescentes e jovens acabam por recorrer ao *ciberespaço* e a essas comunidades porque se sentem acolhidos e veem uma diversidade nesses ambientes e pluralidade de temáticas (como, por exemplo, obras LGBTQIAPN+ e com represen-

tatividade negra) que, por vezes, não são abordadas na escola, nessa trilha percebe-se que

os vídeos possuem uma linguagem fácil e descontraída, despertando o interesse do usuário do TikTok na leitura. Essa dinâmica é parte importante do processo de identificação do leitor, pois reconhece no produtor alguém que compartilha do mesmo universo de interesse (Depexe; Freitas, 2023, p. 278).

Além disso, a nova crítica, representada pelos *booktubers* e *booktokers*, trabalha assiduamente na divulgação de livros de autores independentes presentes na plataforma *Kindle Unlimited* e amplia a discussão a respeito da noção de livro para além da materialidade do papel, elemento que desperta a atenção de pesquisadores, uma vez que

nos encontramos às vésperas de uma semelhante mutação e que o livro eletrônico irá substituir ou já está substituindo o códex impresso, tal como o conhecemos em suas diversas formas: livro, revista, jornal? Talvez. Porém, o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica (Chartier, 2002, p. 106-107).

Assim, podemos perceber que essa nova crítica cria caminhos que ampliam e interferem em critérios e valores já consolidados há séculos a fio. Alguns posicionamentos em torno dessa problemática podem ser tomados como elitistas ou que trabalham em defesa de uma “alta literatura”. Contudo, é importante compreender essa multiplicidade de pontos de vistas que olham para a diversidade de prática artística e que estabelecem juízos estéticos. Quanto a isso, Perrone-Moisés afirma que tal julgamento não pode estar baseado apenas numa questão

de gosto, a obra literária não deveria ser medida apenas em termos de consumo, ou seja, que visa sua vendagem ou publicidade. Tal observação é urgente em nossos tempos, em que

o valor de um indivíduo é medido pelo número de seus seguidores na internet, e o valor das coisas é identificado pelo preço no comércio. Na cultura atual, dominada por um mercado que trata as obras de arte como produtos vendáveis, a literatura pode inserir-se como mercadoria, ou pode resistir, como bem imaterial (Perrone-Moisés, 2016, p. 37).

Por outro lado, o ato de discutir livros, acima de tudo, representa uma conquista significativa para a literatura. Apesar das discussões sobre o conceito de “lugar de fala” abordarem temas como gênero, classe social, sexualidade, raça e etnia, é notável que os canais literários estão desempenhando um papel democrático ao permitir que vozes historicamente silenciadas no contexto da crítica literária possam finalmente se expressar (Cf. Defilippo; Schøllhammer, 2019). Percebemos que a ascensão econômica e cultural não se desfilia da tecnológica, esse aspecto é considerado tendo em vista a desterritorialização da literatura e, sobretudo, da nova crítica.

Apesar disso, é interessante compreender que a possível falta de qualidade nos conteúdos vinculados na rede não atrai uma culpa à internet, esses elementos devem ser problematizados também no campo do ensino, de modo que haja uma maior orientação desses leitores incipientes, bem como do incentivo da leitura no seio familiar, de modo que a prática possa ser um prazer e não uma obrigação. Ainda sobre isso, deve-se considerar que é inegável que a internet possibilitou o aparecimento de novos leitores críticos através de sites, blogs e redes sociais. Com isso, é necessário entender que o problema da crítica na

internet pode ser comparado aos obstáculos enfrentados pela produção literária atual, ou seja,

sua criação espontânea e seu acesso desprovido de qualquer filtro de qualidade. Enquanto a obra literária impressa tem como garantia mínima o International Standard Book Number (ISBN) que prova ter ela sido aceita por algum editor, e a crítica literária impressa tem o aval de uma revista ou jornal, as obras e comentários apenas virtuais não tem chancela alguma de qualidade, podendo variar do ótimo ao péssimo. Cair num tipo ou no outro depende da sorte do internauta (Perrone-Moisés, 2016, p. 68).

Para a literatura como um todo, talvez os benefícios superem, por enquanto, as desvantagens. Anteriormente, a leitura estava restrita a ambientes escolares e a um grupo seletivo, onde os livros eram indicados por professores, pais e bibliotecários em situações de avaliação ou obrigação. Atualmente, a recomendação de livros entre pares cria uma comunidade mais ampla que pode se engajar e falar sobre literatura. Não existe mais uma autoridade única, como ocorria com os críticos de rodapé; em vez disso, temos leitores conscientes, embora ambos os conceitos mereçam uma análise mais aprofundada.

Considerações finais

É perceptível que em nosso contexto temos provas da grande vitalidade, quantidade, variedade e de qualidade, na prática de literatura e em seu processo de recepção. Esse tempo de mudanças relaciona-se a um momento cultural de mutação acelerada que, as mais das vezes, está inserida em uma série de afirmações apocalípticas.

A mutabilidade, a produção e difusão de conteúdo nas redes, ao passo que constitui em um avanço da democratização do acesso à pro-

dução, traz uma dificuldade a mais para chegar a qualquer tipo de conclusão. Chartier (2002) indica que essa relação com o mundo digital e o texto impresso altera a relação entre o leitor e o livro, pois o próprio conceito de livro tem sofrido alterações.

Diante disso, a relação entre a literatura e o *ciberespaço* está possibilitando a inserção e novas formas de olhar para a produção literária, movimento esse que deve ser avaliado cuidadosamente, uma vez que estes caminhos interferem diretamente em conceitos e valores cristalizados. Dito isso, as dinâmicas entre autores, leitores e editores estão modificando-se, porque está ocorrendo uma quebra de barreiras que restringiam a literatura a um meio, fazendo com que esses grupos dialoguem, seja por demandas editoriais ou até pela relação com o processo de recepção (que envolve, inclusive, a difusão pelas redes sociais) e, conseqüentemente, da crítica. Em suma, o nosso intuito, por meio deste trabalho foi perceber como a relação entre a literatura e o *ciberespaço* se constrói e como ela possibilita e cria novas formas de olhar para a produção literária.

Referências

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DEPEXE, S.; FREITAS, M. J. dos. S. “Tá, tá movimento”: a indústria editorial e o TikTok no Brasil. *Comun. Mídia Consumo*. São Paulo, v. 20, n. 58, p. 265-284, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/2802>. Acesso em: 5 de dez. de 2023.

GABRIEL, R. S. Bienal do Livro mostra força do Tiktok entre jovens leitores. *O Globo*. 6 de jul. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/noticia/2022/07/bienal-do-livro-de-sao-paulo-mostra-forca-do-tiktok-entre-jovens-leitores.ghtml>. Acesso em: 5 de dez. de 2023.

NINA, C. *Literatura nos jornais: A crítica literária dos rodapés às resenhas*. São Paulo: Summus, 2007.

PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHOLLHAMMER, K. E.; DEFILIPPO, J. G. Ciber caminhos da crítica: Prolegômenos para pensar a crítica brasileira literária em ambiente virtual. *Verbo de Minas*, Juiz de Fora, v. 20, n. 35, p. 83-100, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/1951>. Acesso em: 29 de nov. de 2023.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



Suassuna e Plauto: Análise intertextual comparativa dos personagens João Grilo e Chicó, Líbano e Leônidas

Suassuna and Plauto: comparative Intertextual analysis of the characters João Grilo and Chicó, Líbano and Leônidas

 Rinaldo Andrade Brandão

 Emanuel Pereira Duarte

Resumo: O objetivo deste trabalho é indicar as convergências aos traços constitutivos do caráter dos personagens da Comédia dos Burros (*Asinaria*) com os personagens trapaceiros e manipuladores da peça Auto Da Compadecida, a fim de mostrar que há um vínculo efetivo na construção dos personagens do teatro suassuniano com a tradição clássica plautina. Logo, o trabalho é de base comparativa e o suporte teórico que embasa a análise são as concepções de Intertextualidade, propostas por Kristeva, e da Transtextualidade, ideia sistematizada por Genette (2010).

Palavras-chave: Análise intertextual comparativa. Intertextualidade. Teatro brasileiro. Comédia.

Abstract: The objective of this work is to indicate the convergences to the constitutive traits of the characters of the characters of A Comédia dos Burros (*Asinaria*) with the cheating and manipulative characters of the play

Rinaldo Andrade Brandão. Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. É professor titular de Língua e Literatura Latina da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas.

Emanuel Pereira Duarte. Graduação em Letras-Português pela UEPB.

Auto da Compadecida, in order to show that there is na effective link in the construction of the characters of the Suassunian theater with tradition classic plautina. Therefore, the work is based on comparative and the theoretical support that underlies the analysis are the concepts of Intertextuality, proposed by Kristeva, and Transtextuality, na idea systematized by Genette (2010). **Keywords:** Comparative intertextual analysis. Intertextuality. Brazilian theater. Comedy.

Introdução

Os personagens principais do Auto da Compadecida são bastante conhecidos no Romancero Popular Nordestino, (principalmente nos cordéis) pelas suas trapaças e mentiras, o que os torna cômicos e carismáticos, traços que caracterizam personagens de outras peças, de autores de diferentes épocas, notadamente nos romances picarescos.

Neste artigo, pretendemos mostrar que esses mesmos traços constitutivos dos personagens já se faziam presentes nas obras de Plauto, autor do período arcaico da Literatura Latina, com o propósito de comprovar que a obra de Suassuna tem influência da tradição clássica plautina. Na análise, de base comparativa, estabelecemos a relação entre os traços característicos dos personagens João Grilo e Chicó da obra Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna com os personagens Líbano e Leônidas da Comédia dos Burros, de Plauto. Para isso, utilizamos os conceitos da Intertextualidade a partir de Kristeva, a teórica que idealizou esse termo, e depois partiremos para Genette que sistematizou a intertextualidade como um dos cinco tipos de relação transtextual, usando-se de vários termos para descrever os diferentes tipos de intertextualidade.

Assim, buscaremos acentuar as noções de Intertextualidade, desde os estudos de Bakhtin, passando pelas definições de Julia Kristeva até chegar à teoria da Transtextualidade, de Genette, seguindo o caminho da compreensão de que o texto literário, longe de estar isolado, faz parte de um grande sistema de correlações. As teorias, portanto, cedem lugar para a Transtextualidade (Genette, 2010). Passamos a conhecer as obras plautinas da Antiguidade Clássica e sua importância para a progressão literária no Ocidente nas aulas de Literatura Latina, disponibilizadas pelo Curso de graduação em Letras-Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba.

Estas obras remotas apresentam ações e personagens que se assemelham com a Literatura Contemporânea, como é o caso dos personagens trapaceiros plautinos, os quais vêm em duplas: Líbano e Leônidas da *Comédia Dos Burros*, e essa dupla também se encontra nas peças de Ariano Suassuna, especificamente João Grilo e Chicó do *Auto da Compadecida*, que justifica a escolha das obras sob análise. Como nosso objetivo é indicar o presente vínculo entre ambas duplas de trapaceiros de diferentes épocas, logo, o artigo tem base comparativa e suporte teórico embasado em análises das concepções da Intertextualidade (Kristeva apud Samoyalt, 2008) e da Transtextualidade (Genette, 2010).

Assim, nosso trabalho está subdividido em quatro tópicos, cujo primeiro é a Introdução, o segundo aborda a vida e a contribuição plautina para a Literatura Latina, atrelado ao subtópico sobre o corpus do autor da Antiguidade Clássica. O terceiro tópico apresenta a biografia de Ariano Suassuna e as influências do dramaturgo na construção das peças, junto ao subtópico da sua grande obra, corpus de nosso trabalho, para chegarmos no quarto tópico, onde evidenciamos o vínculo entre ambos corpus, indicando os possíveis vínculos aos traços constitutivos do cará-

ter dos personagens da *Comédia Dos Burros* com os personagens trapaceiros e manipuladores da peça *Auto da Compadecida*.

PLAUTO e *A Comédia Dos Burros*, a reverberação literária latina mais bem-sucedida

Tito Mácio Plauto (do latim Titus Maccius Plautus) foi um grande dramaturgo latino e um dos comediógrafos mais reconhecidos de sua época, graças à grande comicidade presente em suas obras literárias. Suas obras reverberam pela posteridade e chegam até a nossa contemporaneidade, motivando leitores e pesquisadores a reflexões sobre o riso e o cômico. Nascido em Sársina, centro da Itália, ficou conhecido como Sarsinate. Foi jovem para Roma, onde aperfeiçoou a língua latina, trabalhou no teatro como ator e depois produtor de espetáculos, e foi neste lugar que compôs suas primeiras comédias.

O estilo e as características textuais e literários de Plauto que o fazem diferenciar dos demais autores de sua época é o predomínio de parte lírico-musicais e a presença de elementos romanos que contrastam com o ambiente grego, cujo autor também desenvolve determinados temas, como o engano, presente na peça corpus deste estudo, *A Comédia dos Burros*, e amplia o papel de alguns personagens, peculiarmente o escravo. A presença do tema do engano e do equívoco, o recurso a soluções cômicas como grosserias, insultos e ainda o desenvolvimento do papel da movimentação o torna original, logo, estas características trazem grande êxito para a Comédia Latina.

O título da obra, *A Comédia dos Burros* (*Asinaria*, título em latim), está relacionado, segundo Couto (2006, p.151), a uma particularidade da intriga: a venda dos burros. É uma comédia de engano, que une ao motivo central da trama: tentar extorquir ao mercador estrangei-

ro vinte minas de prata com os motivos secundários das rivalidades amorosas entre pai e filho, por um lado, e entre os dois jovens pretendentes, Argiripo e Diábolo, por outro. A estrutura d'A Comédia dos Burros resulta em duas tramas diferentes: a de Deméneto, que, depois de ter conseguido que seus criados Líbano e Leônidas extorquissem as vinte minas do mercador estrangeiro sobre a venda dos burros, procura usufruir do prêmio que exigiu ao filho em troca do dinheiro; e a da rivalidade amorosa entre Diábolo e Argiripo, em que sai vitorioso este último, não só por ter arranjado primeiro o dinheiro, mas também por ter a preferência de Filênio.

A comédia construída por Plauto torna-se canônica, e sua estrutura, com final feliz, foi adotada na Europa com o Renascimento, originando no século XVII a comédia clássica de Molière, cuja obra tornou-se também referência para Suassuna. São elementos indispensáveis neste tipo de comédia: o casal de enamorados, a obstrução paterna, a reviravolta propiciadora do reconhecimento cômico, o final feliz constituindo uma nova sociedade. Há, contudo, uma quebra de expectativa, pois o herói não é o jovem enamorado e, sim, a dupla de empregados/servos/criados intrigantes. O final é agregador e traz promoção social aos noivos, ainda que esse objetivo tenha sido atingido graças aos ardis dos criados. Assim, para Vassalo (1993, p. 107, 108), o herói não é o noivo conforme exigência do modelo canônico, mas desloca-se para a dupla de empregados desmascarados. A vitória do bem é preparada pela dupla de criados ardilosos, herdeiros da comédia romana. Desse modo, remetemos esta peça ao Auto da Compadecida, por também serem construídas as cenas através das ações das duplas de empregados João Grilo e Chicó.

Suassuna, o Auto da Compadecida e a Cultura Popular Nordestina

Ariano Suassuna inicia seus estudos no ano de 1933, quando a família muda-se para Taperoá, cidade em que teve os primeiros contatos com a cultura regional, assistindo à apresentação de peças de mamulengos (fantoques do nordeste brasileiro, especialmente pernambucano. Acredita-se que a origem do nome advém de mão molenga) e a desafios de viola, cujo caráter de “improvisação” tornará um de seus estilos na produção teatral. Em 1942, viaja ao Recife, em Pernambuco, e, em 1943, Suassuna ingressa no Ginásio Pernambucano. Sua vida literária, segundo Nogueira (2002, p.49), inicia-se aos 18 anos de idade, com a publicação do poema “Noturno”, no Jornal do Commercio, do Recife, em outubro de 1945.

O Auto da Compadecida, escrita em 1955, é peça mais festejada de Ariano Suassuna. Tornou-se minissérie e filme, foi encenada pela primeira vez no Teatro Santa Isabel, no Recife pernambucano, em 1956. No ano seguinte, é apresentada no 1.º Festival de amadores nacionais, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma história ocorrida em Taperóia, sertão paraibano, cidade que é o centro geográfico e cenário dos enredos de quase todas as peças de Suassuna, pois o teatro suassuniano focaliza o mundo rural, contendo em seu enredo fortes elementos da tradição e da Cultura popular Nordestina, da influência com a Literatura de Cordel, dos traços do barroco brasileiro e das tradições religiosas, além da comédia clássica latina.

Uns desses elementos são seus personagens, altamente simbólicos, encontrados num ambiente social identificado com a realidade brasileira, mais especificamente a que se localiza no Nordeste. A análise

dos personagens mais representativos, João Grilo e Chicó, possibilita perceber essa dimensão. João Grilo está relacionado ao amarelinho ou quengo dos folhetos e encarna o sertanejo maltrapilho. Faz parte também de um tipo específico, o pícaro dos romances picarescos difundidos na Europa, conhecido em Portugal e no Brasil como Pedro Malazartes. Nosso foco comparativo busca fontes mais remotas de tais traços constitutivos.

O julgamento no Auto da Compadecida é dependente da moralidade, e está associado a textos medievais de milagres. Tal moralidade remete também aos autos vicentinos, pelos personagens alegóricos. Assim, Vassalo (1993, p. 137) ratifica que:

A intimidade com os santos e seres divinos é própria das sociedades arcaicas, como também da nordestina. João Grilo se espanta com o “bronzado” de Manuel, e invoca a Virgem em seu apoio, rezando uma cantiga de Canário Pardo (Vassalo, 1993, p. 137).

Como respalda Oscar (*apud* Suassuna, 1971, p. 9-10) e Nogueira (2002, p. 102), o Auto da Compadecida apresenta um parentesco com gêneros literários mais antigos, enraizado nas peças da Alta Idade Média, dos autos vicentinos do século XV, dos conhecidos Milagres de Nossa Senhora, presentes no século XIV e do teatro ibérico do século XII. Ariano, harmoniosamente, une o humor e a sátira num tom cômico e moralizante, trazendo uma visão cristã, em sua obra, sem se aprofundar em discussões teológicas, criticando ludicamente o preconceito racial, a corrupção e a hipocrisia presentes na memória social.

A medievalidade enriquece a literatura suassuniana, reforçando a relação entre arte e sociedade, guardando conexões com o contexto em que surgiram suas obras textuais. Assim, “uma sociedade que apresenta nas artes literárias traços medievais, estabelece a presença de ves-

tígios de determinado momento histórico-cultural” (VASSALO, 1993, p. 15) e corroborando para uma literatura com temas arcaizantes. Tais traços medievalizantes já haviam sido destacados por outros pesquisadores, e o próprio Suassuna confirma o vínculo da peça *Auto da Compadecida* com outras obras, em seu depoimento sobre o romanceiro popular nordestino:

Tudo isso, em minha peça, vem do Bumba-meu-boi, do Mamulengo, da oralidade dos desafios de Cantadores e mesmo dos autos religiosos populares publicados em folhetos, no Nordeste [...] É verdade que devo muito ao Teatro grego (...), ao latino, ao italiano renascentista, ao elisabetano, ao francês barroco e sobretudo ao ibérico. [...] Mas a influência decisiva, mesmo, em mim, é a do próprio Romanceiro Popular do Nordeste, com o qual tive estreito contato desde a minha infância de menino criado no Sertão do Cariri da Paraíba (Suassuna *apud* Vassalo, p. 16,17).

A análise minuciosa do *Auto* descortina uma atividade intertextual. Desse modo, o diálogo das obras de Suassuna com o Romanceiro Popular Nordestino confirma o mecanismo de Intertextualidade na construção das suas obras. Assim sendo, várias peças de Suassuna correspondem a um só foco: fontes populares derivadas de folhetos e da tradição oral, principalmente *A Compadecida*.

Portanto, os estudos teóricos de Kristeva e de Genette fornecerão o suporte teórico para que possamos compreender melhor os vínculos entre a peça *Auto da Compadecida* com uma literatura ainda mais antiga, particularmente com as da literatura latina. A produção literária de Suassuna resulta de um intenso diálogo com outros enunciados, os quais, segundo Vassalo (1993, p. 81) revela um palimpsesto, um pergaminho cuja primeira escrita foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o

antigo sob o novo. Esta concepção de palimpsesto foi empregada por Gérard Genette (2010) para explicar o fenômeno do entrecruzamento de textos, referindo-se aos hipertextos, todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou imitação, assim, um texto pode sempre ler um outro.

A Intertextualidade na obra De Suassuna: comparando os empregados João Grilo e Chicó e os criados Líbano e Leônidas

Oficialmente, é Julia Kristeva que introduz o termo intertextualidade, em dois artigos intitulados “A palavra, o diálogo, o romance” (1966) e “O texto fechado” (1967), divulgados na revista *Tel Quel*. Trata-se do “cruzamento num texto de enunciados tomados de outros textos”. Mas é a partir das leituras e da difusão dos estudos de Bakhtin, que Kristeva produz a noção e definição de Intertextualidade: “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (1969, apud SAMOYALT, p. 16, 2008, grifos do autor). Genette, no começo de *Palimpsestos* (2010), distingue cinco tipos de relações transtextuais, visando construir um agrupamento formal das relações literárias. Assim, o autor francês retoma a ideia de que um texto pode sempre ler um outro, e define a intertextualidade como “a presença efetiva de um texto em um outro”, e a diferencia da relação pela qual um texto pode derivar de um texto anterior, que ele chama de Hipertextualidade. Transtextualidade, para o autor, é o conjunto das categorias gerais de que cada texto procede, reportando cinco tipos: Intertextualidade, Hipertextualidade, Paratextualidade, Metatextualidade e Arquitextualidade.

Em relação às categorias de Intertextualidade e Hipertextualidade, Genette distingue esses dois tipos bastante confundidos, uma designa a co-presença de dois textos (A está presente com B no texto B) e outra, a derivação de um texto (B deriva de A, mas A não está efetivamente presente em B). A intertextualidade é, para Genette (2010, p. 8) “a prática tradicional da citação (com aspas, com ou sem referência precisa)”. Chama, pois, de Hipertextualidade “toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto)” (Idem, p. 16).

Estrategista e muito esperto, João Grilo consegue enganar vários personagens do Auto e consegue se livrar de inúmeras embrulhadas. Trata-se de um personagem emblemático por representar um dos tipos mais importantes existentes no sertão nordestino, que enfrenta as adversidades da vida com astúcia, que também é representado pelo mentiroso Chicó, como em sua história sobre o cavalo bento (Suassuna, p. 27-30):

Exemplo (1):

CHICÓ: Foi uma velha que me vendeu barato, porque ia se mudar, mas recomendou todo cuidado, porque o cavalo era bento. E só podia ser mesmo, porque cavalo bom como aquele eu nunca tinha visto. Uma vez corremos atrás de uma garrota, das seis da manhã até as seis da tarde, sem parar nem um momento, eu a cavalo, ele a pé. Fui derrubar a novilha já de noitinha, mas quando acabei o serviço e enchocalhei ares, olhei ao redor, e não conhecia o lugar onde estávamos. Tomei uma vereda que havia assim e aí tangendo o boi...

JOÃO GRILO O boi? Não era uma garrota?

CHICÓ Uma garrota e um boi.

JOÃO GRILO E você corria atrás do dois de uma vez?

CHICÓ, irritado Corria, é proibido?

JOÃO GRILO Não, mas eu me admiro é eles correrem tanto tempo juntos, sem me apertarem. Como foi isso?

CHICÓ Não sei, só sei que foi assim. [...]

CHICÓ: Você sabe que eu comecei a correr da ribeira do Taperoá, na Paraíba. Pois bem, na entrada da rua perguntei a um homem onde estava e ele me disse que era Própria, de Sergipe.

JOÃO GRILO: Sergipe, Chicó?

CHICÓ: Sergipe, João. Eu tinha corrido até lá no meu cavalo. Só sendo bento mesmo.

JOÃO GRILO: Mas Chicó, e o rio São Francisco?

CHICÓ: Lá vem você com sua mania de pergunta, João.

JOÃO GRILO: Claro, tenho que saber. Como foi que você passou?

CHICÓ: Não sei, só sei que foi assim. Só podia estar seco nesse tempo, porque não me lembro quando passei...E nesse tempo todo o cavalo ali comigo, sem reclamar nada!

JOÃO GRILO: Eu me admirava era se ele reclamasse. (Suassuna, 1971, p. 2730).

Desse modo, a construção na elaboração de tais personagens se dá pelas relações dos personagens-tipo, que é um personagem que não tem profundidade psicológica (como médico, juiz, entre outros), mas nossos personagens em análise não são rasos, pois possuem profundidades na ação cômica por serem pícaros, os quais constroem a ação⁵, planejam “embrulhadas” e tem características sociais e psicológicas.

As conversas frívolas dos empregados suassunianos têm como objetivo provocar o riso. Encontramos trechos de diálogos de personagens semelhantes, em harmonia com o contexto sócio-histórico da época de sua criação textual. Assim, podemos relacionar o objetivo das mentiras de Chicó, com uma cena semelhante ao exemplo (1) apresentado acima, encontrada na cena d’A *Comédia dos Burros*, no Ato II, Cena II (PLAUTO, p. 183, 184):

Exemplo (2):

LEÔNIDAS: Ora viva, ginásio de pancadaria!

LÍBANO: Como passas, guarda prisional?

LEÔNIDAS: Ó inquilino de cadeias!

LÍBANO: Ó delícia das chibatas!

LEÔNIDAS: Quanto é que achas que pesas todo nu?

LÍBANO: Eh, pá, palavra que não sei.

LEÔNIDAS: Eu sabia que tu não sabias: mas eu, que te pesei, palavra de honra que sei. Nu e amarrado pesas cem libras, quando estás suspenso pelos pés.

LÍBANO: Como é que o provas?

LEÔNIDAS: Eu digo-te como e de que modo o provo. Quando se ata aos teus pés um peso de cem libras, quando as tuas mãos estão presas com algemas e ligadas a uma trave, não és nem mais leve nem mais pesado que um velhaco e um patife. LÍBANO: Raios te partam! (Plauto, 2006, p. 183, 184).

O objetivo da guerra de palavras entre os dois escravos é criar uma pausa na ação, e ao mesmo tempo provocar também o riso nos espectadores. Estes personagens atuam como escravos relativamente estáveis e nutrem certo afeto pelo patrão, diferentemente de João Grilo que quer se vingar do padeiro. Por fidelidade ao amigo (filho do amo), Líbano e Leônidas forjam inúmeras tramas para juda-lo a conquistar sua enamorada e as tramoias são tantas que se transformam em exercício do prazer lúdico. Assim, podemos relacionar Líbano e Leônidas com os amarelinhos do Auto, os quais fazem justiça com as próprias mãos, colocando coisas e pessoas em seus devidos lugares.

Aplicando a teoria da Transtextualidade ao texto de Suassuna, teremos condições de estabelecer uma leitura relacional que aproxima constantemente as obras antigas em novos sentidos, pois esta teoria está presente na execução da ação, e sua relação com o Auto se materializa na composição de determinados personagens, como é o caso de João Grilo e Chicó. Para existir a hipertextualidade, segundo Genette (2010), é necessário pressupormos a ocorrência de uma transforma-

ção em que o texto mais recente – hipertexto- nada fala explicitamente do texto anterior – o hipotexto, mas não pode existir sem ele.

Fiorin, em suas pesquisas, ressalva que (1994, p. 30) “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.” Assim, Ariano incorpora o escravo ardiloso plautino, preparando-lhe uma nova roupagem, uma nova versão mais caricata em concordância com o contexto nordestino, caracterizando-o com aspectos de seu espaço sociocultural e de seu tempo. Retomamos o conceito da Hipertextualidade de Genette (2010, p.138) “toda situação redacional funciona como um hipertexto em relação à precedente, e como um hipotexto em relação à seguinte.” Sendo assim, o Auto da Compadecida é um hipertexto para os escravos plautinos.

Corroboramos com a ideia de Genette (2010), de que o texto de Plauto é um hipotexto para os Hipertextos de Suassuna, e a relação que existe entre os autores é na própria construção das personagens, a partir das condições sociais, construções psicológicas, manipulações, construção das ações, entre outros traços comuns entre as duplas de trapaceiros e enganadores. Suassuna decorre de fontes livrescas, da Literatura de Cordel (também conhecida simplesmente como Cordel, é um gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e impresso em folhetos e pendurados em cordas.), passa pelas manifestações medievais desde os escritos de Molière, do século XVII, à Gil Vicente, do século XIV, conforme Vasalo (1993, p. 31).

Entretanto, ele vai mais afincado ao período arcaico plautino, do século II a.C, conseqüentemente, a circularidade de temas e personagens contribui para que o Auto apresente parentescos com gêneros mais antigos e de outros espaços e regiões, enquadrando-nos inicialmente, na

tradição das peças da alta Idade Média até a Antiguidade Clássica latina. O estudo minucioso da construção e comparação dos personagens suassunianos levou a desvendar o conteúdo social e ideológico de seus textos. Além disso, a teoria da Transtextualidade proposta por Genette (2010) explica o processo de construção da narrativa de Suassuna e a relação da obra do autor com outras obras de épocas longínquas.

A comparação serve também para documentar a condição intertextual encontrada nos textos literários nordestinos contemporâneos, nítido ponto de partida para o processo de inspiração utilizado por Ariano Suassuna para homenagear diversos outros autores, inclusive Plauto. Assim, ressaltamos que o escritor paraibano recria o mundo da peça pela visão do amarelinho, e do seu companheiro Chicó. Pelo humor, repugna moralmente o ambiente hostil em que vive, mas suaviza sua criticidade pelo excesso de comicidade. A obra de Suassuna insere-se nesse contexto com uma representatividade altamente expressiva, onde o antigo e o novo constituem signos relevantes da Transtextualidade e se integram no espaço mágico e revelador da arte literária.

Considerações finais

A leitura da obra de Suassuna, a partir de uma visão intertextual comparativa, revelou-nos o processo de construção textual do escritor paraibano através dos traços socioculturais constitutivos dos personagens que, por sua vez, também remontam aos personagens escravos da comédia plautina. A inserção desse tipo no contexto sociocultural contemporâneo atualiza uma tradição cultural de personagens subalternos que subvertem a ordem social através de sua postura de independência e de indocilidade, sejam eles criados, pícaros ou arlequins medievais, escravos da antiguidade latina.

Esse reconhecimento de que Suassuna atualiza Plauto, baseado na análise dos traços constitutivos histórico-sociais dos personagens, nas obras que constituem o corpus do nosso trabalho, demonstra que as relações transtextuais ocorrem não apenas de forma direta e explícita, mas neste caso específico, na construção de personagens tipos que caracterizam determinados períodos literários, em momentos históricos e sociais distintos, seja esse personagem um escravo esperto, um pícaro, um malandro ou um amarelo nordestino.

O mais importante, portanto, foi percebermos como se estabeleceu o vínculo e a construção dos personagens João Grilo e Chicó do autor Ariano a partir de fontes históricas, com os personagens Líbano e Leônidas. Através de um exercício de reescritura, Ariano vai, ao longo de sua obra, compondo personagens e situações, cuja relação intertextual nota-se em *A comédia dos burros*. O *Auto da Compadecida* é, portanto, a sua grande obra, o resultado de um exercício constante de intertextualidade (implícita), o que constata sua relação transtextual com Plauto, o que nos torna possível afirmar com convicção que este autor leu Plauto, ao percebermos certos traços constitutivos, o que foi possível utilizar a teoria da Transtextualidade de Genette (2010).

Não só as pesquisas de Vassalo são claras a este respeito, como também as leituras do *Auto* não deixam quaisquer dúvidas: há uma relação transtextual entre esta obra e *A Comédia dos Burros*, de Plauto. Esta relação é de Transtextualidade e que se aprofunda, tendendo à Hipertextualidade no que tange à criação de alguns personagens e situações d'*A Compadecida*, como João Grilo e Chicó, personagens que fluem de uma relação generalizada a partir de Líbano e Leônidas, respectivamente.

Referências

BARROS, D. P. de; FIORIN, José de Luiz (orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin Mikhail. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GENETTE, G. *Palimpsestos*: a literatura de segunda mão. Tradução de extratos: Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda, Miriam Vieira. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

NOGUEIRA, M. A. L. *O cabreiro tresmalhado*: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura. São Paulo: Palas Athena, 2002.

PLAUTO. *A Comédia dos Burros*. In: PLAUTO. *Comédias I*. [Introdução geral de Aires Pereira do Couto. Introdução tradução do latim e notas de Carlos Alberto Louro Fonseca, Aires Pereira do Couto, Walter de Medeiros, Cláudia Teixeira e Helena Costa Toipa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.

SAMOYALT, T. *A Intertextualidade*; tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. 8ed. Rio de Janeiro: Agir, 1971.

SUASSUNA, A. *O Santo e a Porca*. 26ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.

VASSALO, L. *O sertão medieval*: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

Recebido em: 20/12/2023
Aprovado em: 23/03/2024

Licenciado por



“Eu te amo, Hipólito”: a presença masculina para a validação existencial da mulher em “Hipólito”, de Sonia Coutinho

“I love you, Hipólito”: the male presence for the existential validation of women in “Hipólito”, by Sonia Coutinho

 Silvana Kelly Gomes de Oliveira

 Marcos Aurélio Marques Lima

Resumo: Esta pesquisa, de caráter qualitativo, bibliográfico-documental e analítico-interpretativo, visa analisar as relações de gênero a partir do conto “Hipólito”, escrito por Sonia Coutinho e presente na obra *O último verão de Copacabana*, publicado em 1985. Neste trabalho, objetivou-se, com base em autores como Helena (1989), Scott (1995) Welzer-Lang (2001) e Zinani (2015), problematizar as relações de gênero na narrativa, assim como indicar a interdependência dessas relações, tendo em vista que os comportamentos estabelecidos pela protagonista e pelo seu “amante” são construtos de uma sociedade patriarcal e heteronormativa que necessita, por sua vez, ser validada dentro de um corpo social. Diante disso, constatou-se que a narrativa construída por Coutinho (1985), responsável por emitir uma voz feminina, apresenta as expectativas sociais e cotidianas dispensadas ao gênero e à sexualidade, além de metaforizar a necessidade de corpos femininos serem validados, devido, sobretudo, ao sistema misógino em que estes são representados, construídos. **Palavras-chave:** Literatura contemporânea. Relações de gênero. Vozes femininas.

Silvana Kelly Gomes de Oliveira. Doutora em Literatura, Memória e Estudos Culturais (UEPB/PPGLI). Email: silvanaoliveira@servidor.uepb.edu.br

Marcos Aurélio Marques Lima. Graduando pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: marcos.aurelio@aluno.uepb.edu.br

Abstract: This research, of a qualitative, bibliographic-documentary and analytical-interpretative nature, aims to analyze gender relations based on the short story “Hipólito”, written by Sonia Coutinho and present in the work “The Last Summer of Copacabana”, published in 1985. In this work, the objective was, based on authors such as Helena (1989), Scott (1995) Welzer-Lang (2001) and Zinani (2015), to problematize gender relations in the narrative, as well as to indicate the interdependence of these relations, in view of that the behaviors established by the protagonist and her “lover” are constructs of a patriarchal and heteronormative society that needs, in turn, to be validated within a social body. That said, it was found that the narrative constructed by Coutinho (1985), responsible for emitting a female voice, presents the social and everyday expectations given to gender and sexuality, in addition to metaphorizing the need for female bodies to be validated, due, above all, to the misogynistic system in which these are represented, constructed.

Keywords: Contemporary literature. Gender relations. Female voices.

Introdução

Quando se considera a binaridade de gênero, é imprescindível considerar que a configuração contemporânea dos papéis impostos aos homens e às mulheres pouco se alterou ou, ainda, está atrelada às mesmas bases de outrora: há, inconscientemente, por parte dos sujeitos que compõem esse quadro, um discurso estruturado na opressão e subjugação das mulheres, ainda pontuada numa perspectiva subalternizada à figura masculina.

Sob esse viés, a representação das mulheres, tanto em perspectiva social quanto literária, envereda, muitas vezes, para a necessidade inconsciente de se manter vinculada a esse poder, colocado dentro das estruturas sociais como natural, necessário. Logo, a submissão parte, em alguns casos, do próprio feminino, vítima da naturalização da de-

pendência concatenada ao masculino. Por outro lado, dentro do movimento subjetivo das relações, essa submissão não é linear e limitada, diante das múltiplas camadas que compõem a figuração da mulher.

Nesse sentido, em “Hipólito”, conto escrito por Sônia Coutinho e publicado, em 1985, no livro *O último verão de Copacabana*, essa discussão é aprofundada à medida que o enredo avança: ali se narra a relação simbiótica e solitária que uma mulher de meia-idade, de classe média e adequada naquilo que se entende como “mulher moderna” (“livre” da interferência masculina nas suas relações e autônoma no que diz respeito ao seu próprio sustento) projeta na figura de um rapaz, apontado na construção narrativa como Hipólito.

A problemática deste artigo pauta-se, portanto, na simbiose que marca, por sua vez, a busca por validação social que tanto parte dela quanto dele, averiguando a reafirmação, dentro das relações de gênero, dos papéis que lhe são destinados dentro da estrutura social. Desse modo, na interdependência histórica que rege os gêneros binários, a protagonista, designada por Madalena, acentua a solidão e a consequente necessidade da presença masculina para supri-la, indicada pela dependência emocional associada ao rapaz.

Diante disso, a partir de uma análise crítico-interpretativa, este trabalho, que conecta a subordinação opressiva e a subalternização histórica dos corpos femininos à construção de Madalena, protagonista de “Hipólito”, busca evidenciar uma perspectiva da mulher que, embora seja transgressora para os padrões sociais da época¹, internaliza a necessidade de se sentir dominada por um homem, fugindo, de todas as formas possíveis, da solidão que a ausência dessa figura é capaz de produzir.

1. Publicado em 1985, o conto marca uma época em que as discussões que regem a libertação do corpo e a independência financeira, sexual e constitucional das mulheres entram no âmbito das pautas sociais, de acalorado debate no período em recorte.

Além disso, objetivou-se também problematizar as relações de gênero na narrativa, assim como indicar a interdependência dessas relações.

Gênero e literatura: o encontro de perspectivas

No que diz respeito à construção histórica das relações de gênero na sociedade, a interdependência estabelecida entre os homens e as mulheres é factual, o que não permite que sejam considerados separadamente (Scott, 1995). Em relação a essa constatação, cabe observar que isso não se dá, claramente, de modo equilibrado ou dissociado da concepção de hierarquia, responsável por nortear esses vínculos desenvolvidos a partir de uma pirâmide social historicamente inflexível.

Desse modo, embora os estudos de gêneros estejam atrelados às observações que consideram a necessidade da existência de sujeitos categorizados, de modo interdependente, a partir do gênero e conectados por ele, o gênero, como “um sistema socialmente consensual de distinções” (Scott, 1995, p. 72), promove o encaixe dos indivíduos em posições nitidamente distintas, sendo possível atestar a subjugação da mulher diante da influência histórica, social e política da figura masculina.

Partindo desse pressuposto, a bilateralidade do gênero conflui também na polarização das funções sociais realizadas por homens e mulheres, apontando para a intransigência de comportamentos, desejos e papéis organizados de modo a calcificar o poder masculino e, conseqüentemente, a subordinação feminina a essa dominação. Desse modo, “os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres” (Welzer-Lang, 2001, p.461), o que permite “a criação inteiramente social de idéias (*sic*) sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (Scott, 1995, p. 75).

Sendo inseridas, portanto, dentro de um contexto sociopolítico pouco interessado em suas demandas, as mulheres são agentes tam-

bém responsáveis, devido à naturalização das relações de poder que as coloca em posições afastadas da centralidade política, cultural, histórica, econômica e social, pela internalização da condição de subalternidade à dominação do masculino, sobretudo quando reafirma em seus discursos a necessidade da presença masculina em determinadas situações, como a sexual e a trabalhista.

Isso, que faz parte da lógica de dominação masculina, possibilita a reflexão de que “a própria mulher se coloca na posição de Outro, o que dificulta a superação das relações patriarcais” (Zinani, 2015, p. 412) e reforça não só a posição de subordinação feminina, como também a proliferação de que existe funções e lugares distintos a serem ocupados pelos gêneros binários. Nessa perspectiva, Pierre Bourdieu (2012, p. 25) afirma que esse tipo de relação é formatado através da violência simbólica, conceito que se debruça sobre:

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelo qual os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos [...].

Diante desse panorama de bilateralidade de gênero, há também a questão relativa às práticas sexuais heteronormativas que permeiam entre homens e mulheres. Conforme Bourdieu (2012), a relação sexual é um reflexo de uma relação social de dominação, haja vista que o feminino é visto como passivo e o masculino, ativo; logo, enquanto as mulheres são condicionadas a viver sua sexualidade como uma experiência íntima carregada de afetividade, que não inclui meramente a penetração, os homens são condicionados a viver essa prática de uma maneira mais física, orientada para penetração e orgasmo.

Todavia, é necessário frisar a ideia de que esse tipo de relação - que apresenta as mulheres como dominadas e homens como dominantes - é limitada e não acontece de forma linear, sendo atravessada por inúmeras camadas não determinantes. As relações são pautadas em uma subjetividade que esgarça os limites entre os extremos, mesmo que estejam enredadas a fatores institucionais, sociais e culturais. Tais relações operam também sobre os comportamentos individuais, sobre as manifestações políticas que abarcam uma coletividade - a exemplo dos feminismos plurais -, sobre o turbilhonamento do lugar comum dos binarismos sexuais, sobretudo quando se trata do panorama contemporâneo².

Embora trazendo essa concessão, no que tange à literatura, isso não é diferente. A representação da mulher em textos literários não se distancia muito do lugar de servidão à ideologia do opressor, mantida por meio da educação doutrinária destinada aos seus próprios filhos, que também passam a reproduzir essa concepção histórica de dependência (Helena, 1989). Em relação a isso, pode-se considerar que até quando escrita por mulheres, seja de modo intencional ou não, a literatura aponta para a integração das personagens mulheres “com a cultura dominante, patriarcal e masculina” (Helena, 1989, p. 46), ocorrida com o “consentimento” cultural e naturalizado do que se entende por “feminilidade”.

Entretanto, ainda que historicamente estejam marcadas por uma identidade literária construída a partir de um olhar masculino que as padroniza em muitos aspectos (Zinani, 2015, p. 419), as personagens mulheres pertencentes às obras escritas também por mulheres alicerçam um diferencial interessante: elas subvertem a ordem fazendo uso da própria ordem, isto é, as imposições patriarcais eram revistas de

2. Vê-se, com isso, o efervescente debate político que gira em torno de temas voltados ao gênero e às sexualidades, bem como de pautas sobre estupro, direitos reprodutivos, corpo da mulher, violência de gênero etc.

modo sutil mediante o próprio uso da dominação (Zinani, 2015). Logo, é importante pensar que existe um conflito ideológico na relação estabelecida entre gênero e literatura, sobretudo quando se considera os sujeitos que compõem a autoria de um texto literário.

Na contramão dessa ideia de subversão das mulheres personagens escritas por mulheres autoras, Rodrigues (2016) questiona que nem sempre a autoria feminina isenta a obra da reprodução de estereótipos acerca de mulheres. Para tanto, ela afirma que essas figuras aparecem, algumas vezes, tolhidas (mesmo artistas ou intelectuais) e abrigadas dentro de um modelo de identidade fixa e raquítica, ainda estando presas ao uso que fazem do próprio corpo enquanto objeto de prazer masculino. Embora a teórica aponte para a análise de um *corpus* específico de sua tese, a reflexão de que “personagens masculinos das narrativas ficcionais [...] permanecem circulando entre a casa e as ruas, e as personagens femininas continuam deitadas em seus leitos de amor e morte” (p. 247) é também válida para este artigo.

Nesse sentido, não adianta pensar os escritores e escritoras de maneiras distintas ou separadas, mas problematizá-los dentro de uma associação determinada por relações de poder que norteiam, indiscutivelmente, a construção de seus personagens. Neste artigo, então, o foco dessas observações será Madalena, a protagonista do conto *Hipólito*, escrito por Sonia Coutinho.

Um produto cultural do mundo moderno: Madalena e o reflexo das relações de gênero

Para início de discussão, é interessante pensar Madalena como um produto cultural do mundo moderno: nessa crônica urbana³, a prota-

3. Essa expressão nada tem a ver com o gênero narrativo analisado. No contexto, indica um adjunto adverbial de lugar em sentido figurado.

gonista tem como principais atributos a “liberdade” e a “autonomia”, seja em suas relações, uma vez que não possui interferência alguma de outros sujeitos, seja em seu próprio sustento. No entanto, a personagem não vê sua vida sob esse mesmo viés; para ela, essas atribuições nada mais simbolizam do que sua própria solidão.

Nesse sentido, pensá-la sobre essas duas perspectivas (uma livre e outra solitária) abre margem para a seguinte reflexão: Seria Madalena, na verdade, um “produto” que, para a sociedade, não deu certo? Aliás, seria isso o que ela pensa sobre si mesma? Se sim, por quê? Quando se pensa em Madalena como um “produto fracassado”, leva-se em consideração sua classe média, sua branquitude, que inclusive é demarcada pelo espanto da cor e feições de Hipólito, seu posicionamento geográfico (Rio de Janeiro, zona nobre), sua idade mais avançada, seu lugar de escritora (“Perdoa, amor, a minha crueldade final, eu não pude deixar de escrever sobre você” (Coutinho, 1984, p. 26)) e professora de música (“[...] ambos ensinamos música - piano, talvez” (p. 21))?

Antes de tudo, quando a personagem se coloca no lugar de mulher solitária diante de seu psicanalista, o Dr. Klaus, ela elenca alguns fatores que indicariam a solidão em sua vida (Coutinho, 1985, p. 20-21). Dentre eles, destaca-se a falência total de Madalena em um âmbito particularmente valioso para a imposição dos papéis de gênero ao feminino: ela não construiu uma família nem sequer manteve seus casamentos. Sobre isso, ela afirma: “Separada de um marido, viúva de outro, alguns casos notórios já encerrados; sem filhos, parentes mortos, ganhando o próprio sustento. Serei eu, Dr. Klaus? (Coutinho, 1985, p. 21).

Nessa perspectiva, existe sutilmente na representação de Madalena em primeira pessoa (Serei eu, Dr. Klaus?) a sensação de ter fracassado como mulher, pois não correspondeu às expectativas construídas em cima do ideal de feminilidade, observada, indiscutivelmente, pela não

permanência da figura masculina (antes e depois). A partir do momento que a própria personagem indica sua frustração individual advinda de uma imposição social e coletiva (a de ser mãe e esposa), ela reafirma o discurso patriarcal.

Ademais, no trecho “E não tendo ninguém realmente íntimo nesta cidade de oito milhões de habitantes, o Rio de Janeiro” (Coutinho, 1985, p. 21), o discurso que se volta à solidão é culturalmente difundido como um esvaziamento do sujeito que somente se completa, para a lógica da dominação e do biopoder, com a presença do masculino. Assim, ela é vista como uma mulher menor, sob o signo da diferença, destacando-se em relação ao que se considera completo, absoluto e hegemônico: o homem. Por isso, sua solidão não é vista como liberdade, ainda mais para uma mulher em processo de envelhecimento, mas como uma vacuidade que pode só ganhar vida a partir de uma nova relação sexual com um homem mais jovem:

Comecei a usar roupas mais coloridas, me maquilava muito cheia de uma vitalidade nova. Cheirando o travesseiro sobre o qual ele repousara a cabeça, mordendo o seu pescoço. De repente jovem, estimulada, a vida brotando por todos os poros, como um alegre suor. Certa noite, tomada por um súbito pressentimento, perguntei a ele: “O que vou ter de pagar, pelo prazer que estou recebendo agora?” (Coutinho, 1985, p. 23).

Um aspecto interessante a ser observado na narrativa é o elo que liga Hipólito a Madalena: a ideia de trabalho. Quando ela pergunta “O que vou ter de pagar, pelo prazer que estou recebendo agora?”, percebe-se uma relação de troca que varia entre o prazer sexual recebido e a lógica capitalista existente atrás dessa relação, já que o verbo “pagar” pressupõe um pagamento por algo, ainda que seja afetivo, sexual, subjetivo, pelo que se constitui entre os dois. Além disso, o modo como

Madalena se enxerga - uma mulher de meia idade apaixonada por um rapaz mais jovem - parece mais uma vez deixá-la em “dívida” com a sociedade, não necessariamente com Hipólito.

Afinal, como uma mulher considerada já descartável pela sua idade, dentro do panorama de um mundo neoliberal e etarista que visa sempre ao novo, poderia ter afeto sem “pagar” por isso? Desse modo, subentende-se que ela não é digna dessa relação, logo, ela não seria gratuita, ainda que no nível mais abstrato. Na verdade, o “preço” pago por ela em continuar nessa relação com Hipólito se transpõe pela não reciprocidade de amor, ou ainda pela amizade que ele dedica a ela, sem promessas de um relacionamento consistente.

Assim, o elo que os liga, o trabalho, no sentido mais pragmático, é correspondente à máquina capitalista que reforça a divisão sexual do trabalho. Enquanto as mulheres estão ainda presas ao trabalho material e afetivo, os homens continuam a ser poupados deste segundo tipo de trabalho, que muitas vezes se confunde com cuidado, afeto, trabalhos não-remunerados, jornada tripla de trabalho. No caso de Madalena, que é uma personagem privilegiada economicamente, o trabalho funciona como uma máquina de trabalho subjetivo, a partir do qual ela dedica sua energia ao homem que não lhe corresponde a urgência do amor.

Ainda, os dois personagens trabalham juntos e ela demarca que isso os liga diariamente, quando voltam para casa ao mesmo tempo: “Sorrio, portanto, para Hipólito, enquanto voltamos outra vez juntos do trabalho. Pois faz mais de um ano que nos conhecemos e ainda não esgotamos nosso fogo mútuo fascínio” (Coutinho, 1984, p. 27). Parece que o trabalho, que é o ponto unificador dessa relação, é o que mantém o símbolo da fênix como uma constante: aquilo que morre e renasce das cinzas. Tal fato faz reverberar a ideia de que, ao menos para Hipólito, esta parece ser uma relação de conveniência e que é envolta pela praticidade cotidiana.

Com isso, não se pretende afirmar que Hipólito simplesmente não dedique a Madalena absolutamente nada além de um prazer momentâneo, haja vista que ele inclusive opta por uma relação de amizade, quando “ele já se distanciava da fera dessemelhante, a fêmea em mim. Eu era apenas uma mulher, Hipólito não podia me amar” (Coutinho, 1984, p. 26). Esse advérbio restritivo “apenas”, mais uma vez, coloca o feminino no lugar de subordinação e de menoridade, tendo em vista que a própria personagem faz questão de exaltar as múltiplas camadas de Hipólito, abdicando da descrição das suas próprias:

Não poderia ser a mesma pessoa o viajante que percorrera, como mochileiro, diversas partes do mundo; o múltiplo leitor; o homem preso há alguns anos como subversivo; o amante, pouco tempo atrás, de uma mulher rica e sofisticada [...]; o jogador apaixonado de pôquer, que se encantava com as infinitas possibilidades do blefe, o aficionado de boxe, fã de Cassius Clay (Coutinho, 1985, p. 24).

Na descrição do jovem, ainda há o fator racial que é percebido como uma característica que se difere da cor de pele de Madalena, haja vista as marcações linguísticas como “Observando seu rosto moreno [...]”, “[...] olhos escuros, o cabelo ligeiramente crespo, a barba negra - alguma coisa do fatal encanto das esfinges” (p. 22); “Esquivo leopardo negro, animal selvagem” (p. 25). O homem, embora esteja apto a sofrer racismo, sendo alvo de um estigma histórico e estrutural, sobretudo no Brasil, ainda é parte do sistema patriarcal, logo, continua a gozar de seus privilégios masculinos. Tal subentendido da cor da pele de Madalena se perfaz pelos silêncios da narrativa, demonstrando sua “fala-a-menos” sobre si mesma.

Nesse viés, todo o conto é construído em cima das dicotomias: homem *versus* mulher, fênix *versus* cadáver, pintor *versus* escultora,

corpo musculoso *versus* fragilidade, frieza *versus* intensidade, jovem *versus* mulher de meia idade, passado *versus* presente, amizade *versus* paixão, mistério *versus* realidade, felicidade *versus* tristeza, fuga *versus* recaída, silêncio *versus* escrita. Esses extremos podem ser metaforizados pelas hierarquias dos binarismos sexuais, os quais colocam as mulheres em posição de desvantagem frente aos homens, fazendo com que eles, embora “frágeis” ou “silenciosos”, tal como Hipólito, não deixem de usufruir de regalias masculinas.

Diante disso, quando emerge a figura de um rapaz responsável por suscitar a idealização de Madalena, ele é descrito como um homem esteticamente dentro de um padrão de beleza para ela: forte, suficientemente visceral e dominador. Este último, no entanto, converte-se como um desejo, uma fantasia, indicada recorrentemente pela protagonista:

“Vejo você”, eu disse, “é numa cabana de lenhador, bem no meio da densa floresta fria. Vestindo um casaco de camurça torrado com pele de carneiro, usando boné de pele. Só você e um grande cachorro peludo. [...] Você [...] tem o seu lado negro, não é?” (Que crime o meu/o seu passado esconderia?) (Coutinho, 1985, p. 22).

Esse discurso de dominação masculina, associado, inclusive, a figuras como Jack, o estripador (p. 24), e como o Drácula (p. 25), salienta o lugar de subalternidade da personagem feminina ou, ainda, o lugar que ela acredita corresponder a sua convenção social e funcional: a de ser mulher. Sendo, portanto, sua solidão compreendida como parte de um sistema orquestrado pelas relações de gênero, é cabível enfatizar que, na verdade, Madalena internaliza os papéis de gênero, reproduzindo-os mediante a percepção de que a dominação é um atributo da virilidade masculina e, conseqüentemente, a solidão que a persegue estaria atrelada à ausência desta “qualificação”.

Ao longo da narrativa, esse sujeito que a envolveu, passa a ser designado por “Hipólito”⁴, sobretudo nos momentos em que a fazia sofrer (Coutinho, 1985, p. 23). Essa construção fantasiosa a respeito da imagem do homem por quem ela é atraída explicita a dependência por ele, que atravessa as mais diversas tentativas para sanar a solidão.

A partir dessa relação entre Madalena e Hipólito, o sexo funciona com um dispositivo de poder que condiciona a mulher à condição de passiva, pois ela se apaixona pela fera dominadora (mesmo quando percebe seu sexo “tinha um brilho frio”, como um “balé bem ensaiado” (p. 23)); enquanto que o homem aparece sob o viés da selvageria, sem mais profundos sentimentos amorosos, resultando no encontro dos dois atuantes, na guerra do sexo, como opostos complementares:

De tão selvagem, enfim prevaleci racional. Mas foi por ter descoberto que a chave mágica para preservar nosso relacionamento é ele não me tocar jamais, nunca mais. Se o fizer despertará outra vez em nós a fúria assassina, os dois nos defrontando (somos gladiadores, não, querido?) para criar o monstro bifronte, o terrível medo de prazer/dor, homem e mulher trepando, a guerra cruenta (Coutinho, 1984, p. 25).

Isto é, a conjunção carnal heteronormativa indica a potência da vida e a potência da morte, a dor e o prazer, em um duelo que é figurado pela fênix. Para que ela se sinta viva ou “desperte outra vez”, o toque de Hipólito seria a chave. Mas a morte e a dor que ela sente também em relação a si mesma, como algo que sobrevive na falta, emerge da ideia violenta de dependência afetiva e sexual que se atribui ao gênero, à

4. Como símbolo da mitologia grega, Hipólito representa o amor não consumado e que, por sua vez, significa o sofrimento amoroso de Fedra, que nunca o conseguiu alcançar da maneira como desejava. Logo, ao designar o jovem rapaz como “Hipólito”, Madalena reafirma o lugar de Fedra, indicando a impossibilidade amorosa e o sofrimento decorrente desta.

mulher, especificamente, mediante suas relações com homens. Assim, o jogo entre vida e morte parece ser uma estratégia da mulher para encontrar a si mesma.

No final das contas, o enlace amoroso entre os dois corresponde à busca constante de validação social: ele na sua construção social masculina e ela na tentativa de descrever sua própria solidão, fruto indubitável de uma sociedade patriarcal.

Considerações finais

Em “Hipólito”, destaca-se nitidamente a influência que a construção da identidade feminina sofre mediante a interferência dos homens. Como resultado disso, Madalena tem seu foco narrativo estruturado, quase por inteiro, sob o olhar das relações de gênero, expressado, nesse sentido, pela presença da interdependência entre a figura de Hipólito e a de si própria, sendo ambas ornadas pelas características e atributos que condicionam, de certo modo, a coletividade no que diz respeito ao que seja ser homem ou mulher.

Além disso, para Madalena, o campo subjetivo atua fortemente sobre a dinâmica das relações de gênero implicadas entre os dois, uma vez que seu afeto por Hipólito é comparado à fênix, a qual ressurgue sempre das cinzas, na dança entre a vida e a morte. Essa morte, por sua vez, sugere o apagamento de sua identidade em nome da relação unilateral que ela tece com o rapaz, ao passo que a vida aponta para suas subjetividades individuais como uma potência sobrevivente e sub-reptícia de uma mulher no mundo patriarcal.

Dessa forma, os binarismos de gênero se apresentam mediante as práticas sexuais; as relações que envolvem o trabalho subjetivo - no caso dos personagens analisados, um trabalho artístico (musical) - dos

afetos; as dicotomias discursivas presentes no conto; as referências artísticas e mitológicas que se relacionam ao casal; a própria escrita da mulher - perpassada pelo silêncio de si -, que aborda suas dores em relação à persona “homem”, repleto de descrições; entre outras bilateralidades que existem como *modus operandi* das hierarquias sexuais tão necessárias ao patriarcado.

Logo, “Hipólito” pode ser considerado um ponto em que a subversão do discurso das mulheres, marcada a partir das próprias imposições patriarcais, se cruza as relações sociais impostas aos gêneros, que, portanto, são responsáveis por problematizar a condição de subalteridade de Madalena. Decorrente disso, evidencia-se também, por parte de Madalena, a busca pela validade individual e coletiva por meio da presença masculina de Hipólito, indicador social de que a materialização dos ideais patriarcais foi devidamente projetada nas relações interpessoais e subjetivas da protagonista.

Referências

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

COUTINHO, S. Hipólito. In: _____ *O último verão de Copacabana*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

HELENA, L. A personagem feminina na ficção brasileira nos anos 70 e 80: Problemas teóricos e históricos. *Luso-Brazilian Review*, v. 26, n.2, p. 43-57, 1989.

RODRIGUES, R. *Mulheres e amores em ficções de autoria feminina*. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez., p. 71-99, 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.
Acesso em: 18 jan. 2024.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

ZINANI, C. Feminismo e literatura: apontamentos sobre crítica feminista. *In: SEDYCIAS, João (org.). Repensando a teoria literária contemporânea*. Recife: Editora UFPE, p. 409-434, 2015.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 2/03/2024

Licenciado por



Amor e Solidão em “Abelha Branca Zumbes” de Pablo Neruda

Amor y Solitud en “Abeja Blanca Zumbas” de Pablo Neruda

 José Dantas da Silva Júnior

 Inácia Maria Oliveira do Nascimento Soares

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a representação do amor e da solidão em um dos poemas curtos de Pablo Neruda, intitulado “Abelha Branca Zumbes”, presente no livro *Vinte poemas de amor e uma canção desesperada*. Essa investigação surge da motivação em pesquisar mais sobre o tema amoroso e da solidão na literatura de língua espanhola, apoiando-nos em estudiosos que tratam do tema, como Platão (2012), Morin (2005), Minois (2019), Gikovate (1998), entre outros pesquisadores. O trabalho se caracteriza por sua natureza analítica e também bibliográfica, pois partimos de estudos embasados no amor e na solidão a respeito da literatura de língua espanhola e universal. Em nossa análise, observaremos as representações desses sentimentos e como o eu lírico se estrutura em suas reflexões amorosas.

Palavras-chave: Amor. Solidão. Pablo Neruda.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar la representación del amor y la soledad en uno de los poemas cortos de Pablo Neruda, titulado “Abeja Blanca Zumbas”, presente en el libro “Veinte poemas de amor y una canción desesperada”. Esta investigación surge de la motivación por indagar

José Dantas da Silva Júnior. Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor do curso de Letras-Língua Espanhola da UEPB.

Inácia Maria Oliveira do Nascimento Soares. Graduanda do curso de Letras Língua Espanhola, bolsista PIBIC, CAMPUS I, UEPB.

más sobre el tema del amor y la soledad en la literatura de lengua española, apoyándonos en estudiosos que tratan el tema, como Platón (2012), Morin (2005), Minois (2019), Gikovate (1998) y otros investigadores. El trabajo se caracteriza por su naturaleza analítica y también bibliográfica, ya que partimos de estudios fundamentados en el amor y la soledad en la literatura de lengua española y universal. En nuestro análisis, observaremos las representaciones de estos sentimientos y cómo el yo lírico se estructura en sus reflexiones amorosas.

Palabras-clave: Amor. Soledad. Pablo Neruda.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo a análise da representação do amor e da solidão em um dos poemas curtos de Pablo Neruda, intitulado “Abelha Branca Zumbes”, do livro *Vinte poemas de amor e uma canção desesperada*. Instigados pela temática amorosa, propomos nesta introdução discutir um pouco sobre o amor e a sua representação atemporal.

O amor sempre esteve presente nas histórias literárias, pois faz parte de um sentimento universal que motiva a busca por uma completude de seus desejos e ânsias. Assim sendo, por ser um tema tão discutido, investigamos que as primeiras discussões sobre o amor surgem no livro *O banquete* (2012), de Platão, através das falas de personagens importantes de Sócrates, Diotima e outros filósofos que buscavam entender como se configura tal sentimento.

Em *O Banquete* (2012), destaca-se principalmente o conceito de um amor que valoriza a realização de desejos a partir da beleza presente em cada alma. Em outras palavras, na filosofia de Platão, a discussão sobre o amor ocorre no âmbito abstrato das ideias e dos conceitos filosóficos relacionados ao sentimento amoroso. Dessa forma, o amor

é considerado soberano sobre todos os seres existentes na Terra, baseando-se na concepção filosófica de que ele é inseparável das reflexões sobre a alma, funcionando como um instrumento de contemplação na perspectiva platônica.

Dessa forma, de acordo com a filosofia de Platão, o Eros:

[...] é o amor direcionado para aquilo que é belo e nobre; a conclusão é que Eros tem que ser *filósofo*, ficando assim entre o sábio e o ignorante. E a causa disso vincula-se à sua origem, ou seja, é herança de um pai sábio e provido de recursos e de uma mãe não sábia e desprovida de recursos (Platão, 2012, p. 84).

A partir deste trecho, compreendemos que Eros herda, em seu caráter, as duas interfaces de sua origem: a inteligência e o desconhecimento. Com isso, ele se revela corajoso e desejoso, igualando-se às características de Poros, seu pai. Além disso, carrega consigo a carência herdada de Pênia e, como ela, está constantemente na penúria, buscando novos enlances amorosos que o preencham. Esse desejo constante de obter algo novo está alinhado com as realidades do homem, que incessantemente procura um sentimento amoroso pleno e duradouro.

O amor, por sua vez, é o sentimento imortal que traz em sua essência o desejo de felicidade plena, sendo o meio que une os homens na busca por almas belas. Entendemos, então, que mesmo ao tentar manter um relacionamento duradouro, Eros estará sempre à procura do que possivelmente o complete, considerando a novidade como a substituição dos objetos amorosos que já se tornaram rotineiros.

É relevante destacar que, na perspectiva de Platão, o amor assume uma posição soberana em relação às experiências humanas, emergindo como uma manifestação de beleza. Pode-se inferir, portanto, que para o filósofo, o sentimento amoroso está intrinsecamente ligado à

ideia de beleza, sugerindo que ele perpetuamente busca essa qualidade na essência das almas individuais.

Assim sendo, de acordo com a perspectiva de Platão, o amor está intrinsecamente vinculado à busca da beleza na essência das almas. Essa associação entre amor e beleza pode ser interpretada como uma busca constante por algo que transcende as realidades humanas, sugerindo que o amor, na visão platônica, é incompleto quando não encontra a plenitude da beleza na alma do outro.

A ideia é que o amor, para Platão, é uma aspiração em direção à perfeição e à transcendência, buscando preencher uma lacuna ou carência. Essa busca incessante pela beleza nas almas pode indicar uma insatisfação constante, uma vez que a perfeição desejada nunca é completamente alcançada. Portanto, o amor, na concepção platônica, pode ser considerado como um impulso contínuo em direção a algo que, por sua natureza, é incompleto na esfera terrena.

Na Idade Moderna, o escritor Stendhal empreendeu uma profunda investigação sobre a complexidade do amor, conforme apresentado em sua obra *Do Amor* (2007). Nesse livro, as reflexões acerca do sentimento amoroso são cuidadosamente categorizadas em quatro tipos: amor paixão, amor gosto, amor físico e amor vaidade. Cada categoria oferece uma lógica específica para as diferentes fases dos relacionamentos, seguindo trilhas distintas.

Entretanto, destaca-se que o amor paixão, segundo Stendhal, inevitavelmente atinge um desfecho marcado pela rotina e pela melancolia. O autor argumenta que, mesmo diante das classificações estabelecidas, os amantes continuam a criar novas formas de entender o amor, moldadas intimamente pelo processo da idealização. Portanto, as perspectivas de Stendhal sobre o amor não apenas enriquecem a

compreensão do tema, mas também revelam a constante evolução e adaptação das concepções amorosas ao longo do tempo.

Assim sendo, a discussão sobre o amor permanece relevante ao longo do tempo devido à sua natureza complexa e multifacetada, que continua a impactar profundamente a experiência humana. Embora o amor seja um tema frequentemente abordado ao longo da história, sua importância persiste devido às transformações sociais, culturais e individuais que moldam constantemente a compreensão desse sentimento.

Buscaremos, então, analisar os contos elencados para este artigo, baseando-nos nestes dois estudiosos e outros autores que tratam do amor.

A representação do amor em “Abelha Branca Zumbes”

“Abelha Branca Zumbes”, de Pablo Neruda, é uma constante busca pelo o objeto amoroso que se esvai através das ausências e da ansiedade do eu lírico que se apresenta neste poema. O eu lírico, deste poema, sofre pelo amor, ou seja, a sua representação no campo das ideias, e por isso sente a ausência da representação do objeto amoroso em constante desespero.

Ele é a própria personificação do desespero, um lugar em que ocupa e que habita a sua solidão. Parte superior do formulário

Abelha branca zumbes – ébria de mel – na minha alma e te retores em lentas espirais de névoa. Sou o desesperado, a palavra sem ecos, o que já perdeu tudo, e o que tudo já teve. Última amarra, range em ti minha ansiedade última. Na minha terra vazia és derradeira rosa. Ah, silenciosa! (Neruda, 2017, p. 53).

A *abelha branca* surge como uma poderosa metáfora do amor, embriagada de mel, simbolizando uma entrega completa. O eu lírico se

descreve como o desesperado, revelando uma sensação de vazio e solidão, acentuada pela imagem da palavra sem ecos, sugerindo falta de reciprocidade.

É um fato que a solidão se nutre dos limites individuais, conforme apontado por Minois (2019). Isso leva cada pessoa a reconhecer sua solidão e a procurar compreender as causas intrigantes que a tornam solitária, ao mesmo tempo em que promove uma consciência mais profunda de si mesma e de seu lugar no mundo.

Minois (2019), destaca:

O homem toma consciência de sua solidão, de seu caráter único e da incomunicabilidade dos seres; essa tomada de consciência alimenta uma inquietude fundamental: ‘No paroxismo da inquietude, o homem se torna um sujeito absoluto, pois então toma assim totalmente consciência de si mesmo, da unicidade e da existência exclusiva de seu destino [...] A inquietude absoluta leva à solidão absoluta, ao sujeito absoluto [...] A inquietude dissolve e põe o mundo em farrapos, a fim de ancorar o ser no desacompanhamento absoluto’” (Minois, 2019, p. 429-430).

A partir da referência citada, é possível notar que Minois (2019) investiga a maneira como a consciência da solidão influencia a percepção individual da singularidade e a dificuldade de estabelecer comunicação com os demais. O autor propõe que essa consciência intensifica uma inquietude fundamental no ser humano, conduzindo-o a se transformar em um sujeito absoluto, plenamente consciente de sua existência única e de seu destino exclusivo.

Dessa forma, o trecho investiga a interligação entre a consciência da solidão, a inquietação profunda e a solidão absoluta, indicando que a percepção da solidão pode conduzir a uma reflexão profunda sobre a singularidade e a dificuldade de comunicação inerentes ao ser humano.

Ao explorarmos a interação entre os temas da solidão e do amor, presentes no poema de Neruda, podemos concluir que as relações amorosas associadas ao amor Eros têm sido uma constante na vida social humana ao longo das eras. Elas se manifestam de maneiras diversas em cada período, refletindo as subjetividades humanas nas experiências amorosas. Vale ressaltar que essa manifestação não está atrelada ao transcurso dos anos, pois tanto o amor quanto a solidão sempre estiveram interligados ao indivíduo, marcando suas singularidades, como evidenciado no poema de Neruda.

Na continuação do poema, podemos perceber com mais detalhes como o eu lírico, em sua subjetividade individual, vivencia o amor:

Fecha os teus olhos fundos. Bate asas ali a noite. Ah, desnuda o teu corpo de estátua medrosa. Tens os olhos profundos onde a noite voa. Frescos braços de flor e regaço de rosa. Parecem os teus seios com os caracóis brancos. Veio adormecer no teu seio uma borboleta de sombra. Ah, silenciosa! (Neruda, 2017, p. 53).

O poema apresenta contrastes entre perda e posse, desespero e esperança, vazio e plenitude, enriquecendo sua expressão emocional. Imagens naturais, como água, vento do mar e folhas enfermas, refletem os estados emocionais do poeta, enquanto a referência à borboleta de sombra adormecendo na amada conecta o efêmero à memória.

A repetição do termo silenciosa destaca a quietude, representando tanto a ausência de resposta quanto a presença do amor profundo. O poema sugere uma relação entre o tempo e a memória, com o eu lírico revivendo o passado na solidão.

É crucial salientar que a reflexão acerca da solidão não se restringe à contemporaneidade. O apreço pela solidão ou a escolha de viver de maneira independente desafiou as instituições de poder já durante o

Iluminismo. Naquela época, o contexto histórico era marcado por uma visão otimista do progresso humano. Entretanto, essa concepção de felicidade e avanço não se limitou ao século das luzes; ao contrário, ao longo dos anos, persistiu como uma influência histórica que ecoou nos séculos XX e XXI (Cf. Minois).

Ao explorar a solidão no século XX, Minois (2019, p. 409) ressalta uma diferença significativa: a solidão experimentada em tempos passados era caracterizada como a solidão do deserto e do isolamento físico. Em outras palavras, tratava-se de uma solidão na qual aqueles que escolhiam viver sozinhos podiam ser acusados de desafiar um sistema de imposição cultural que incentivava a formação de famílias com base em dogmas religiosos. A validação dessa escolha demandava uma celebração pública em algum templo religioso, representando uma prova de adesão ao progresso humano ao viver sob a aprovação do olhar alheio.

Em contraste, a nova forma de solidão, conforme delineada por Minois (2019), é aquela na qual os indivíduos estão imersos em uma multidão, cercados por diversas vozes e perspectivas distintas, mas que, paradoxalmente, mantêm uma solidão silenciosa e disfarçada, a qual se intensifica.

Ao relacionarmos a discussão de Minois (2019) com o fragmento de Neruda desta segunda estrofe, podemos refletir que a convocação para “fechar os olhos fundos” (Neruda, 2017, p. 53) e a referência aos “olhos profundos onde a noite voa” (Neruda, 2017, p. 53) sugerem um mergulho interior, talvez em um espaço solitário da alma. A descrição poética dos “braços de flor” (Neruda, 2017, p. 53) e do “regaço de rosa” (Neruda, 2017, p. 25) revela uma beleza que contrasta com a sombra e a solidão presentes. A borboleta de sombra que adormece no seio sugere uma presença efêmera e talvez fugaz, destacando a natureza passageira da companhia na solidão.

Nos dois fragmentos literários apresentados, o silêncio é enfatizado com um “Ah, silenciosa!”, evocando uma solidão que se manifesta não apenas na ausência de companhia, mas também na falta de eco,

na palavra sem ressonância. Assim, as imagens e emoções presentes no poema de Neruda complementam as discussões de Minois (2019) sobre a evolução da solidão, conectando-se à experiência humana ao longo do tempo.

Seguindo a leitura do poema, podemos observar que a solidão continua como foco central e finaliza com esta temática:

Eis aqui a solidão de onde ficas ausente. Chove. O vento do mar caça errantes gaivotas. Caminha a água descalça nas calçadas úmidas. Queixam-se daquela árvore as folhas enfermas. Abelha branca, ausente, ainda zumbes em minha alma. Revives no tempo, delgada e silenciosa. Ah, silenciosa! (Neruda, 2017, p. 53).

Neste conto, é possível interpretar o eu lírico como um sujeito apaixonado pelo próprio sentimento amoroso, representado na figura da *abelha*. O sujeito cria e disfarça sua própria solidão, um espaço intrínseco a ele mesmo: “Eis aqui a solidão de onde ficas ausente” (Neruda, 2017, p. 53). Essa ausência gera a sensação de abstinência do amor, do zumbido e da busca incessante pelo silêncio produzido pelo objeto amoroso.

É possível perceber que o objeto amoroso é comparado à abelha branca e as flores, aos corações brancos. Essa associação aos seres da natureza remonta à ideia de um amor errante, assemelhando-se à própria abelha que zumbi e busca incessantemente outras flores para se manter viva.

As folhas, as árvores e as sombras presentes no cenário criam uma atmosfera de melancolia e desespero, sugerindo a incapacidade de alcançar o objeto de seu afeto, neste caso, a possível donzela. Trata-se de um amor de vassalagem, aprisionado no campo das ideias, conforme definido por Platão (2012), pois o amor se destaca como uma força preeminente que transcende as experiências humanas, emergindo como uma manifestação intrínseca de beleza.

Conforme afirmado por Edgar Morin (2005), o amor é uma parte intrínseca da poesia da vida, pertencente ao mundo abstrato da humanidade, que inspira os indivíduos a explorarem novas verdades, fazerem escolhas significativas e conectarem-se tanto com corpos quanto almas, tornando-se seres ávidos por experiências. Nesse sentido, o amor não pode ser simplificado, pois carrega as influências sociais específicas de cada cultura, revelando a complexidade da busca humana por caminhos em direção à felicidade ou para superar as angústias e frustrações que permeiam a vida solitária e os vazios existenciais.

Assim sendo, em Neruda, o amor caminha para o viés poético, em que o sentimento abstrato se conecta a partir das sensações do eu lírico que vive humanamente as sensações de uma relação amorosa quando não é correspondida. Assim sendo, podemos pensar que o eu lírico é emocionalmente dependente do seu objeto amoroso e, conforme Gikovate (1998), o amor é sempre o maior vício e quando se perde o objeto, que o faz se sentir identificado no amor e pelo amor, o sujeito perde a sua individualidade.

É no objeto amoroso que se pode perceber características que não pertencem ao sujeito que ama. De acordo com Gikovate (1998, p. 72), o narcisismo “[...] é o sentimento próprio daquele que constata a presença no outro de propriedades que valoriza, reconhece que não as possui”. Posto isso, o conceito de narcisismo, conforme Gikovate, sugere que é caracterizado pelo reconhecimento e valorização de certas qualidades no outro que o próprio indivíduo admira, mas não possui. Em outras palavras, o narcisismo não se refere apenas à admiração exagerada por si mesmo, mas também à capacidade de apreciar e valorizar características desejáveis percebidas nos outros.

Ao afirmar que o narcisista constata a presença no outro de propriedades que valoriza, destaca-se que o indivíduo narcisista observa e

identifica atributos ou características positivas nos outros. Essas propriedades podem ser tanto físicas quanto psicológicas, relacionadas a traços de personalidade, conquistas ou habilidades.

A segunda parte da frase, reconhece que não as possui, destaca a consciência do narcisista de que essas características desejáveis estão ausentes em si mesmo. Esse reconhecimento pode gerar sentimentos complexos, como admiração e inveja simultaneamente. O narcisista pode aspirar a possuir essas qualidades, mas ao mesmo tempo pode sentir uma lacuna entre sua própria autoimagem e as características que valoriza nos outros.

O objeto amoroso pode se sentir reduzido a um conjunto de qualidades valorizadas, perdendo sua individualidade e complexidade. Isso pode gerar tensões e dificuldades nas relações, já que a verdadeira compreensão e aceitação do outro como uma pessoa completa podem ser prejudicadas pela lente distorcida do narcisismo.

Em conclusão da nossa análise, podemos ponderar que o eu lírico percorre as complexidades inerentes ao sentimento amoroso e às questões pessoais que surgem à medida que esse sujeito idealiza seu objeto de afeto. Assim, a representação do amor no poema é intranquilizadora, dando origem a outras sensações tipicamente humanas desse sujeito, que se revela solitário, narcisista e individualista.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo a análise da representação do amor e da solidão em um dos poemas curtos de Pablo Neruda, intitulado “Abelha Branca Zumbes”, do livro *Vinte poemas de amor e uma canção desesperada*. O texto literário analisado de Pablo Neruda é uma máxima expressão poética das complexidades do amor e das questões

pessoais enfrentadas pelo eu lírico ao idealizar seu objeto de afeto. O poema revela um eu lírico que sofre por amor, destacando a representação do amor como algo inquietante, permeado por sensações humanas típicas, como a solidão, o narcisismo e o individualismo.

A metáfora da *abelha branca* embriagada de mel simboliza uma entrega completa ao amor. No entanto, o eu lírico se descreve como desesperado, indicando uma sensação de vazio e solidão. A imagem da palavra sem ecos sugere a falta de reciprocidade, enquanto a referência à solidão como última amarra evidencia a profunda ansiedade do sujeito.

A citação de Minois (2019) destaca a evolução da consciência da solidão ao longo do tempo, indicando que a experiência moderna da solidão difere da solidão do passado. A análise das estrofes do poema de Neruda conecta-se a essa discussão, explorando a relação entre a solidão e o amor, revelando a complexidade e a profundidade desses temas.

O poema representa o constante mergulho interior do eu lírico, sugerindo uma experiência solitária da alma. As imagens poéticas das folhas, árvores e sombras criam uma atmosfera melancólica, enfatizando a impossibilidade de alcançar o objeto de afeto. A borboleta de sombra adormecendo na amada destaca a natureza efêmera da companhia na solidão.

A análise do poema, considerando a interação entre amor e solidão, destaca a complexidade das relações humanas e a busca contínua por significado e conexão. A conexão entre a experiência individual do eu lírico e as reflexões de Minois (2019) sobre a solidão ao longo da história enriquece a compreensão do tema, revelando a atemporalidade das emoções humanas. Assim, “Abelha Branca Zumbes” ressoa como uma expressão poética profunda que transcende as fronteiras do tempo, explorando a essência da experiência humana no contexto do amor e da solidão.

Referências

BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fonseca, 1990.

GIKOVATE, F. *Ensaio sobre o amor e a solidão*. São Paulo: MG Editores Associados, 1998.

MORIN, E. *Amor, Poesia, sabedoria*. Tradução Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MINOIS, G. *História da solidão e dos solitários*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editoria Unesp, 2019.

NERUDA, P. *Vinte poemas de amor e uma canção desesperada*. Tradução de Cíntia Eto. São Paulo: Independente, 2017

PLATÃO. *O Banquete*. Tradução, apresentação e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012.

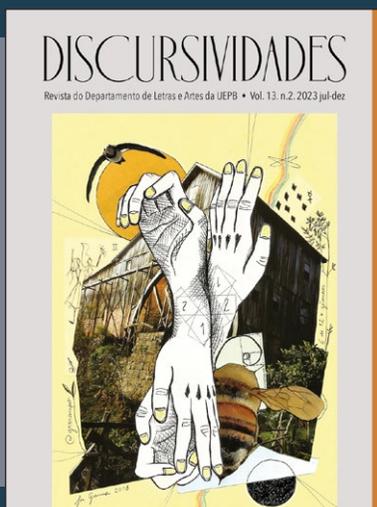
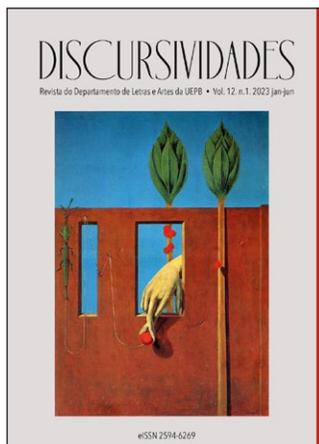
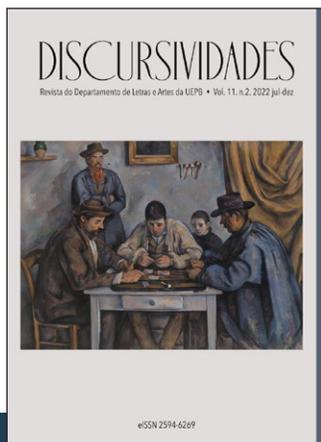
Recebido em: 02/01/2024

Aprovado em: 23/03/2024

Licenciado por



Leia outras edições



<https://www.marcafantasia.com/discursividades.html>

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>